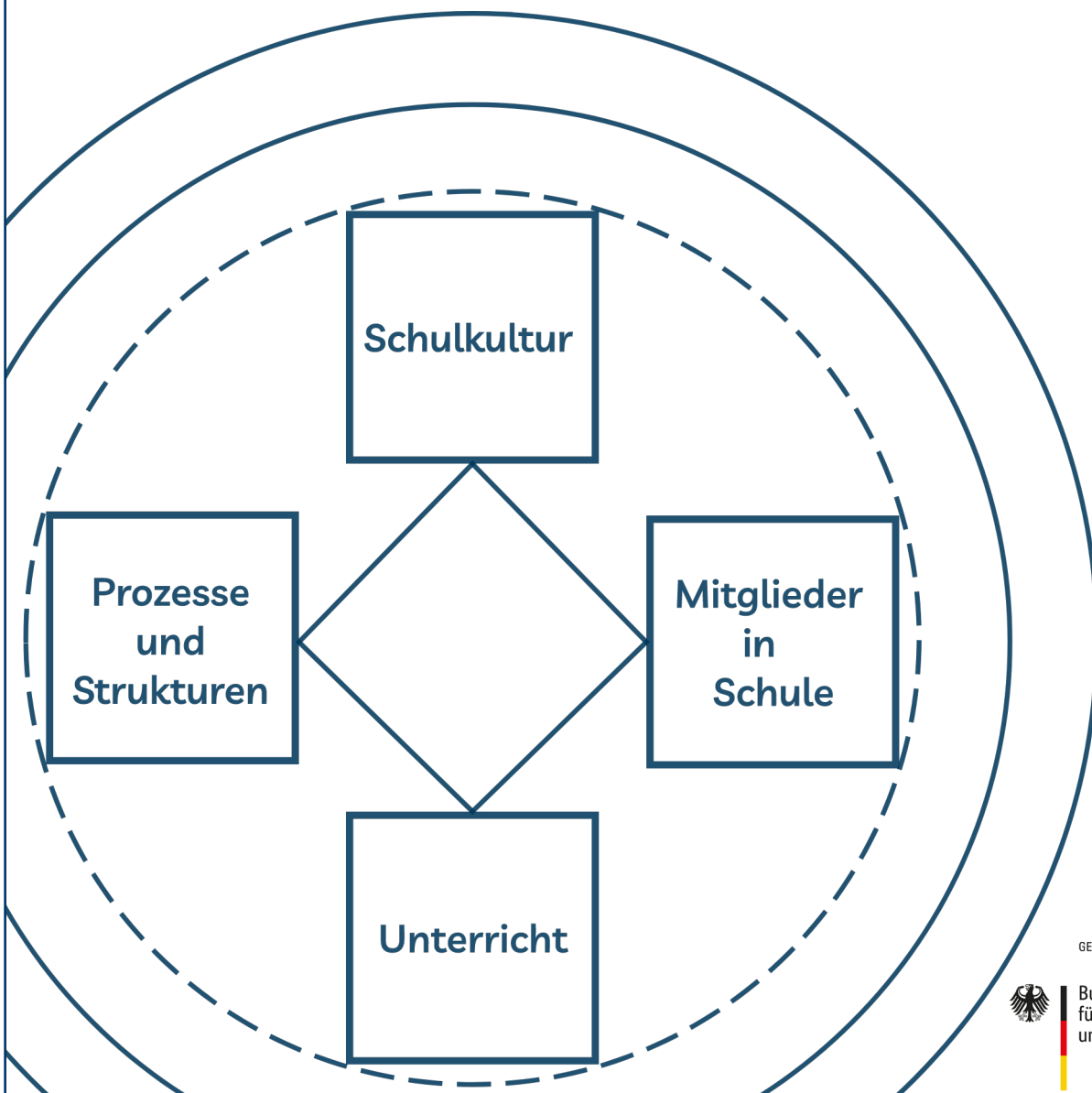


Handreichung

Inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung Wie gelingt das?



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Handreichung

Inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wie gelingt das?

Autor*innen: Claudia Obermeier, Daniela Hill, Johanna Profft, Julia Hartung, Nicole Vieregg

Wissenschaftliche Leitung:

Christian Filk, Heike Schaumburg, Michael Wahl, Raphael Zender

1. Auflage 2022

Verbundprojekt "Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung" (Dig*In)

Europa-Universität Flensburg und Humboldt-Universität zu Berlin

Internetadresse Dig*In: <https://www.uni-flensburg.de/medienbildung/projekte/digitalisierung-und-inklusion-digin>

Meta-Vorhaben "Digitalisierung im Bildungsbereich"

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen Fkz 01JD1819A/B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin/beim Autor.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Handreichung - Inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung - Wie gelingt das? © 2022 by Claudia Obermeier, Daniela Hill, Julia Hartung, Johanna Profft, Nicole Vieregg is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Verbundprojekt Dig*In - Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung



Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg
+49 461 805 2614
christian.filk@uni-flensburg.de

und



Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
+49 (0)30/2093-66854
heike.schaumburg@hu-berlin.de

Layout | Satz

Julia Hartung

Deckblatt | Kapiteltrenner

Daniela Hill

Bildnachweis

Die Abbildungen sind im Rahmen des Verbundprojekts Dig*In von den Autor*innen selbst erstellt worden. Icons (außer explizit genannt) wurde aus dem frei verfügbaren Microsoft Powerpoint Icon-Katalog entnommen.

Lektorat

Claudia Obermeier, Daniela Hill, Heike Schaumburg, Anna Garcia

Korrektorat

Nicole Viereg

1. Auflage 2022

Das Verbundprojekt "Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung" hatte eine Laufzeit vom 01. Januar 2019 bis 30. Juni 2022 und wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Im Rahmen des Metavorhaben "Digitalisierung im Bildungsbereich" gefördert durch

GEFÖRDERT VOM



Projektmitglieder

Claudia Obermeier, Dr.

Fachrichtung Soziologie

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Seminar für Medienbildung

Zu meinen Forschungsschwerpunkten gehören neben mediensoziologischen Fragestellungen mit einer Perspektive auf Mensch-Maschine-Interaktionen die Themen der Digitalisierung in Bildungskontexten und Organisationsentwicklung.

Daniela Hill, M.Ed.

Fachrichtung Bildungsforschung

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Seminar für Medienbildung

Zu meinen Forschungsschwerpunkten gehören inklusiv-digitale Bildung und Schulkultur, sprachliche Bildung und 'Deutsch als Zweitsprache'. Dies verknüpfe ich mit meiner Profession als Lehrkraft für die Fächer Deutsch, Mathematik und Deutsch als Zweitsprache.

Johanna Profft, M.Ed.

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Systematische Didaktik/Empirische Schul- und Unterrichtsforschung

Meine Forschungsschwerpunkte umfassen inklusive Medienbildung sowie Medienintegration und Inklusion auf Organisationsebene, im Speziellen derzeit mit einem Fokus auf die Rolle von Schulleitung in diesen Organisationsentwicklungsprozessen.

Julia Hartung, M.A.

Fachrichtung Rehabilitationswissenschaften

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Rehabilitationstechnik und Neue Medien

Zu meinen Forschungsschwerpunkten gehört die Betrachtung des Einsatzes digitaler Medien im gesamten Altersspektrum (Digitale Medien in der Schule, Serious Games im Alter) und bezogen auf das lebenslange Lernen aus rehabilitationspädagogischer Perspektive.

Nicole Vieregg, M.Sc.

Fachrichtung Informatik

Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sonderpädagogik des Lernens; ehemals Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Informatik, Lehrstuhl Didaktik in der Informatik/Informatik und Gesellschaft

Meine Forschungsinteressen beinhalten inklusives Softwaredesign, inklusive Medienbildung, inklusive und kollaborative Lerntechniken sowie Software Engineering.

Christian Filk, Univ.-Prof. Dr.

Fachrichtung Medienpädagogik und interdisziplinäre Medienforschung

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Seminar für Medienbildung

Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Transformationsforschung der Digitalität und Künstlichen Intelligenz, integrale Kommunikations- und partizipative Handlungsforschung sowie inklusiv-digitale Bildung und Schulkultur.

Heike Schaumburg, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Systematische Didaktik/Empirische Schul- und Unterrichtsforschung

Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lernforschung (qualitative und quantitative Methoden). Speziell: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, insbesondere mit mobilen Computern, Schulorganisatorische Faktoren der Medienintegration, Vermittlung computer- und Informationsbezogener Kompetenzen, Digitalisierung und Inklusion.

Michael Wahl, Univ.-Prof. Dr.

Fachrichtung Rehabilitationswissenschaften

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Rehabilitationstechnik und Neue Medien

Forschungsschwerpunkte: ‚Neue Medien‘ und Technologien in der Rehabilitation und Unterstützte Kommunikation.

Raphael Zender, Univ.-Prof. Dr.-Ing.

Fachrichtung Informatik

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Informatik, Vertretungsprofessur "Didaktik der Informatik | Informatik und Gesellschaft" für Prof. Dr. Niels Pinkwart

Zu meinen Forschungsinteressen und -schwerpunkten gehören Softwarearchitekturen für digitale Bildungssysteme, derzeit mit Fokus auf Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR).



Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1 Einblick in das Verbundprojekt Dig*In	9
1.1 Intention der Handreichung	10
1.2 Struktur des Verbundprojektes	11
1.3 Forschungsdesign der Teilprojekte	13
1.3.1 Teilprojekt I: Auf dem Weg zum Modell	13
1.3.2 Teilprojekt II: Fokus auf die Schulentwicklung	16
1.3.3 Teilprojekt III: Eine Perspektive auf die Unterrichtsentwicklung	17
1.3.4 Teilprojekt IV: Erstellen der Lernplattform LAYA	18
1.4 Modellgenese	20
1.5 Das Modell im Überblick	23
1.6 Aufbau und Verwendung der Handreichung	25
1.7 Literaturverzeichnis	28
2 Baustein Schulkultur	33
2.1 Schulkultur - Vorbemerkungen	33
2.2 Die acht Bestandteile der Schulkultur	33
2.3 Partizipationskultur	34
2.4 Unterstützungskultur	44
2.5 Kooperations- und Kollaborationskultur	54
2.6 Reflexionskultur	61
2.7 Kultur des Ausprobierens	63
2.8 Lernkultur	65
2.9 Innovationskultur	66
2.10 Kapitelzusammenfassung	73
2.11 Literaturverzeichnis	74
3 Baustein Mitglieder in Schule	79
3.1 Wer wirkt in Schule?	79
3.2 Auf die Menschen kommt es an	81
3.3 Die Mitglieder in Schule	82
3.4 Haltung macht Schule	85



Inhaltsverzeichnis

3.5 Haltungen werden zu Handlungen	93
3.6 Kapitelzusammenfassung	101
3.7 Literaturverzeichnis	102
4 Baustein Strukturen und Prozesse	105
4.1 Strukturen schaffen und Prozesse etablieren	105
4.1.1 Strukturen – eine Einordnung	106
4.1.2 Strukturen schaffen – Prozesse gestalten	107
4.2 Relevante Bausteine für die Implementation von Strukturen und die Gestaltung von Prozessen	111
4.2.1 Ressourcen verwalten	113
4.2.2 Schulalltag gestalten	118
4.2.3 Prozesse steuern	121
4.2.4 Weitere Einflussgrößen berücksichtigen	126
4.3 Kapitelzusammenfassung	131
4.4 Literaturverzeichnis	133
5 Baustein Unterricht	136
5.1 Die sieben Bestandteile der Unterrichtsebene	136
5.2 Lernsettings	137
5.2.1 Partizipatives Lernen	141
5.2.2 Lernlandschaften	144
5.2.3 Vielfältige Lernorte	145
5.2.4 Projektorientiertes Arbeiten	146
5.2.5 Hybride Lernformate	147
5.2.6 Sich veränderndes Rollenverständnis	149
5.3 Barrierefreiheit	149
5.3.1 Architektur	151
5.3.2 Material, Informationen	151
5.4 Binnendifferenzierung	151
5.4.1 Individualisierung/Personalisierung	152
5.4.2 Selbstdifferenzierung im Rahmen von Individualisierung/Personalisierung	154



Inhaltsverzeichnis

5.5 Kooperation und Kollaboration	156
5.6 Inklusiv-digitale Medien(-Bildung)	157
5.6.1 Lerninhalt	159
5.6.2 Werkzeug	161
5.6.3 Konzept	164
5.7 Professionalisierung	167
5.7.1 Kompetenzausbau: Inklusion und Medienbildung	168
5.7.2 Kompetenzausbau: Verzahnung von Inklusion und Medienbildung	169
5.7.3 Sich veränderndes Rollenverständnis	169
5.8 Reflexion, Feedback, Evaluation	171
5.8.1 Selbstreflexion	172
5.8.2 Interaktion	174
5.8.3 Unterrichtsgestaltung	176
5.9 Durchgängige Sprachbildung	180
5.9.1 Bildungs- und Fachsprache	180
5.9.2 Einbezug sprachlicher Vielfalt	182
5.9.3 Konzept	184
5.10 Kapitelzusammenfassung	185
5.11 Literaturverzeichnis	186
6 Zusammenfassung	191
7 Praxishappen	197
7.1 Zwei Schulen, unterschiedliche Schwerpunkte: auf dem individuellen Weg zur inklusiv-digitalen Schule	197
7.1.1. Schulportrait 1: Monika-Hartmann-Schule	197
7.1.2 Schulportrait 2: Gabriele-Baader-Grundschule	200
7.2 Anwendungsbeispiele von digitalen Medien im inklusiven Unterricht	205
7.2.1 Für das Fach Mathematik	205
7.2.2 Für das Fach Deutsch	207
7.2.3 Fächerübergreifender Einsatz	211
7.3 Tool-Übersicht für den Unterricht	215
7.4 Literatur zum Stöbern	220



Danksagung

So ein Forschungsvorhaben wie das des interdisziplinären, BMBF-geförderten Verbundprojekts Dig*In (kurz für: Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung) wird getragen von einer Vielzahl von engagierten Persönlichkeiten. Einige dieser Persönlichkeiten waren die gesamte Projektlaufzeit hindurch Teil des Teams, andere haben das Projekt für ein Stück des Weges begleitet. An dieser Stelle soll den ehemaligen Kolleg*innen Dr. Ann-Kathrin Stoltenhoff, Sebastian Claus und Dr. Marcel Kabaum ein großes Dankeschön zuteilwerden. Euer Einsatz hat das Projekt mitgestaltet, es reifen lassen und vorangebracht.

Neben den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen gehören die studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte zum Rückgrat dieses Projekts. Danke sagen möchten wir Fynn Schröder, Elsa Zschoch, Celina Teller, Paula Cvjetkovic, Anna García und Magdalena Lehmann für die trefflichen Recherchen und Textreviews, für den unermüdlichen Einsatz bei der Erstellung von Fragebögen und der Konstruktion von Abbildungen, bei Transkriptionen, der Unterstützung bei der Datenerhebung und dem Datenauswertungsprozess, der Beteiligung an Publikationen und Tagungen und vielem mehr. Pascal Jochmann und Constantin Mauf-Clausen sagen wir danke für die Unterstützung bei der Implementierung von LAYA.

Vielen Dank für euer aller Einsatz – Ihr wart eine unverzichtbare Stütze und wertvoller Teil in diesem Projekt.

1 Einblick in das Verbundprojekt Dig*In

Diese Handreichung stellt das Ergebnis der Forschungen im interdisziplinären BMBF-geförderten Verbundprojekt Dig*In dar, wobei Dig*In für die Verzahnung von Digitalisierung und Inklusion steht. Die Forschungsvorhaben in dem Projekt mit dem Titel „Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ wurden in einer Kooperation zwischen der Europa-Universität Flensburg und der Humboldt-Universität zu Berlin in der Zeit von Januar 2019 bis Juni 2022 umgesetzt.

Die gemeinsame Zielsetzung der Verbundforschung bestand darin, eine theoretisch fundierte Analyse der medienbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Vorzeichen der inklusiven Schule durchzuführen. Ein zentrales Anliegen der Projektforschung bestand darin, Überlegungen, die aus der Umsetzung von Inklusion und Digitalisierung resultieren, systematisch aufeinander zu beziehen und schlussendlich herauszuarbeiten, wie inklusive und digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung synergetisch miteinander verbunden werden können. Damit sollen die bislang vielfach getrennt voneinander wahrgenommenen Herausforderungen der Implementierung inklusiver Strukturen und Prozesse und der Etablierung mediengestützten Lehrens und Lernens zusammengedacht werden, um durch die Verzahnung beider Aspekte eine wirksame Strategie für die Bewältigung der sich stellenden Anforderungen herauszubilden.

Diese Strategie, Inklusion und Digitalisierung wirksam zusammenzudenken, bedeutet für die konkrete Umsetzung, das hat die Forschung in Dig*In deutlich her-



ausarbeiten können, dass Schule ein *breites Inklusionsverständnis* in ihrer Kultur verankern und in den ihr eigenen Strukturen und Prozessen etablieren muss. Ein breit gefasstes Verständnis von Inklusion folgt der Zielsetzung, eine Schule für alle gestalten zu wollen – und das unabhängig von verschiedenen Förderstatus oder anderen zugeschriebenen Attributen.

Um dieses Unterfangen bewerkstelligen zu können, braucht es allem voran die Entschlossenheit der Akteur*innen in Schule und eine an inklusiven Werten und Prinzipien orientierte Haltung. Die Grundpfeiler Partizipation, Kooperation und Kollaboration, Reflexion u.a. einer inklusiv-digital gestalteten Schule können sich nur dann nachhaltig und wirksam in Schule ausbilden, wenn die Akteur*innen dieser Entwicklung mit einem Mindset der Offenheit, Unterstützungs- und Kooperationsbereitschaft, Wertschätzung, Professionalität und Innovationsbereitschaft begegnen. Diese Haltung ist jedoch nicht allein für die Etablierung inklusiver Werte und Prinzipien in Schule bedeutsam – Sie ist auch dann relevant, wenn Schule den Anforderungen einer digitalisierten Gesellschaft begegnet. Schon jetzt wird deutlich, dass die Umsetzung beider Bemühungen mindestens ähnliche Gelingensbedingungen fordert.

Die Forschung im Projekt Dig*In hat ein Modell einer inklusiv-digitalen Schule hervorgebracht, das die wesentlichen Gelingensbedingungen für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung umfasst. Dieses Modell stellt das Herzstück dieser Handreichung dar. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden Sie mehr darüber erfahren, wie das Forschungsdesign in Dig*In angelegt ist, wer den Forschungsprozess mitgetragen und vorangebracht hat und wie das Modell einer inklusiv-digitalen Schule generiert wurde. Sodann finden sich am Ende dieses ersten Kapitels Informationen zum Aufbau der Handreichung sowie Hinweise zu ihrer Nutzung.

1.1 Intention der Handreichung

Die Handreichung möchte den Akteur*innen in Schule eine Unterstützung auf dem Weg hin zu einer inklusiv-digital gestalteten schulischen Lern- und Lebenswelt sein. Im Zentrum steht das Modell einer inklusiv-digitalen Schule. Dieses Modell versteht sich als Antwort auf die Frage nach den Gelingensbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Schulen Inklusion und Digitalisierung in einer Verzahnung weitergehend gestalten und leben können.

Dafür setzt die Handreichung auf verschiedene Bestandteile: Zu finden sind konzeptionelle Grundlagen genauso wie Einblicke in die gelebte Praxis der Dig*In-Kooperationsschulen. Es werden Strategien und Impulse für ein gelingendes Umsetzen präsentiert und *Praxishappen* für eine bessere Nachvollziehbarkeit ausgewählter Impulse aus der Praxis gereicht.

Die Handreichung versteht sich als Impulsgeberin und möchte für die besonderen Dynamiken sensibilisieren, die in diesem angestoßenen Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiv-digitalen Schule eine umfassende Berücksichtigung erhalten sollten. Mitnichten erhebt das präsentierte Modell Anspruch darauf, eine Universalösung für jede Einzelschule bieten zu können. So individuell wie die Einzelschulen eben sind, so individuell sind die Entwicklungsprozesse, mit denen sie



befasst sind. Demnach müssen sich auch die zu wählenden Strategien an dem orientieren, was die Bedarfe der jeweiligen Schule sind. Die Handreichung ist so gestaltet, dass jede Schule da ansetzen kann, wo der Bedarf besteht und für sich die passenden Themenimpulse heraussuchen kann. Das Modell kann keine Antworten auf vertiefende methodisch-didaktische Fragestellungen liefern. Aber es kann Impulse für eine an der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung orientierten Gestaltung von Schule bieten und Akzente für einen inklusiv-digital gelebten Unterricht setzen.

Entstanden ist das Modell mit der dazugehörigen Handreichung aus Einblicken, die die Kooperationschulen den Forscher*innen im Verbundprojekt Dig*In gewährt haben. So konnten mannigfaltige Erkenntnisse über die Gelingensbedingungen, die geschaffen werden müssen, damit Schule inklusiv-digital werden kann, gewonnen werden. Auf Grundlage dieser gesammelten Daten aus der schulischen Praxis konnten durch systematisierte Analysewege Erkenntnisse generiert werden, die, unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes, in dieser Handreichung aufbereitet an die schulische Praxis zurückgegeben werden.

Die Forscher*innen der Europa-Universität Flensburg und der Humboldt-Universität zu Berlin bedanken sich an dieser Stelle bei allen Kooperationschulen für das Engagement, die wertvolle Zusammenarbeit und den bereichernden Austausch.

1.2 Struktur des Verbundprojekts

Die beteiligten Kooperationspartner*innen des Verbundprojekts Dig*In sind an der Europa-Universität Flensburg und der Humboldt-Universität zu Berlin verortet. An der Forschung in Dig*In waren vier unterschiedliche Fachbereiche und Disziplinen beteiligt. Dadurch ist es möglich geworden, einen interdisziplinär geprägten Blick auf das Forschungsfeld zu werfen. Das Vorhaben, ein Modell einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erarbeiten, wurde durch eine strukturelle Aufteilung in vier Teilprojekte mit unterschiedlichen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten innerhalb des gemeinsamen Projektrahmens möglich.

Die Abbildung 1 verschafft einen Überblick über die Struktur des Verbundprojektes. Das Teilprojekt I (TP I) unter der Leitung von Professor Dr. Christian Filk bildet die theoretisch-konzeptionelle Klammer der drei empirisch ausgerichteten Teilprojekte II, III und IV (TP II, III, IV). In der Verbundforschung wurde dem Flensburger Teilprojekt (TP I) die Aufgabe zuteil, eine systematische Aufarbeitung inklusiver und digitaler Schul- und Unterrichtsentwicklung zu bewerkstelligen. Die zentrale Bedeutung lag dabei in der Entwicklung eines Modells einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Teilprojekte II, III und IV waren an der Humboldt-Universität verortet.







 Europa-Universität Flensburg		
TP I Entwicklung eines Modells für eine inklusive digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung Systematische Aufbereitung inklusiver und digitaler Schul- und Unterrichtsentwicklung		
 TP II Digitalisierung und Inklusion als integrale Handlungsfelder von Schulentwicklung Verknüpfung der Perspektiven Medienintegration und Inklusion auf Organisationsebene	 TP III Adaptivität und Personalisierbarkeit digitaler Medien im inklusiven Unterricht Erforschung spezifischer Potenziale und Barrieren eines mediengestützten inklusiven Unterrichts (Medien allg.)	 TP IV Unterstützung kollaborativer Lernarrangements im inklusiven Fachunterricht durch den Einsatz digitaler Werkzeuge Erforschung spezifischer Potenziale und Barrieren eines mediengestützten inklusiven Unterrichts (spez. Lernsoftware)

Abbildung 1: Struktur des Verbundprojekts Dig*In.

Das Teilprojekt II, angesiedelt am Institut für Erziehungswissenschaften, stand unter der Leitung von Dr. Heike Schaumburg und befasste sich mit Digitalisierung und Inklusion als integrale Handlungsfelder von Schulentwicklung. In diesem Forschungsschwerpunkt ging es um eine Verknüpfung der Perspektiven Medienintegration und Inklusion auf Organisationsebene.

Während das Teilprojekt II die Organisationsebene in Schule fokussierte, stand für das Teilprojekt III die Erforschung spezifischer Potenziale und Barrieren eines mediengestützten inklusiven Unterrichts im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es ging darum, die Adaptivität und Personalisierbarkeit digitaler Medien im inklusiven Unterricht zu beleuchten. Geleitet wurde dieses Forschungsvorhaben von Professor Dr. Michael Wahl, Institut für Rehabilitationswissenschaften.

Das Teilprojekt IV stand unter der Leitung von Professor Dr. Niels Pinkwart und der Weiterführung durch Professor Dr. Raphael Zender seit Oktober 2021 und war angesiedelt am Institut für Informatik. Die Zielsetzung des Forschungsvorhabens



in Teilprojekt IV bestand darin, spezifische Potenziale und Barrieren eines medien-gestützten inklusiven Unterrichts zu ermitteln. Dabei lag der Fokus darauf, sich dem Thema der Unterstützung kollaborativer Lernarrangements im inklusiven Fachunterricht durch den Einsatz digitaler Werkzeuge zu widmen.

Die Forschung im Verbundprojekt Dig*In hatte Folgendes zum Ziel: Zum einen ging es darum, sich der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung aus der Perspektive verschiedener Forschungsdisziplinen zu nähern. Zum anderen sollten die gewonnenen Erkenntnisse, die unterschiedliche Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung adressieren, selbst verzahnt werden, um ein Modell einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung hervorzubringen. In dem nachfolgenden Abschnitt werden die Forschungsschwerpunkte der vier Teilprojekte skizziert und zudem wird aufgezeigt, welche Verortung die Erkenntnisse der empirischen Forschung im Modell einnehmen.

1.3 Forschungsdesigns der Teilprojekte

Das Design der Forschung im Verbundprojekt Dig*In ist so ausgerichtet, dass die drei empirisch forschenden Teilprojekte der Humboldt-Universität zu Berlin durch je eigene Fragestellungen spezifische Perspektiven in Bezug auf das Thema der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung in Schule einnehmen. In den sich anschließenden Abschnitten werden die leitenden Erkenntnisinteressen, Forschungsdesigns und zentralen Ergebnisse der einzelnen Teilprojekte präsentiert.

1.3.1 Teilprojekt I: Auf dem Weg zum Modell

Teilprojekt I bildet in organisatorischer und konzeptioneller Hinsicht die Klammer des Verbundprojekts Dig*In. Die Forschungsaktivitäten in diesem Teilprojekt standen ganz im Zeichen der Herausbildung des Modells einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Arbeit in Teilprojekt I konzentrierte sich im Wesentlichen auf drei Aspekte:

- Die Konzeption eines Basismodells einer inklusiv-digitalen Schule auf Grundlage bisheriger Forschungserkenntnisse.
- Die Anpassung des Basismodells durch den Einbezug der im Projekt eigens gewonnenen Forschungsergebnisse mit dem Ergebnis der Genese eines Modells einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Der aktive Austausch mit den Akteur*innen in Schule zu dem Modell und die entsprechende Berücksichtigung der dort gewonnenen Ergebnisse in der Ausschärfung des Dig*In-Modells.



Eine genauere Darlegung der zuvor benannten Arbeitsinhalte im Teilprojekt I erfolgt in Kapitel 1.5 *Modellgenese*, in dem es darum gehen soll, den Prozess der Modellgenese zu skizzieren. Zunächst aber soll eine detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns der drei empirisch arbeitenden Teilprojekte erfolgen. Dafür finden Sie in Tabelle 1 die Eckdaten der Datenerhebung und Datenauswertung in

1 Einblick in das Verbundprojekt Dig*In






einem Methodensteckbrief aufbereitet. Im Anschluss daran nehmen die Teilprojekte II, III und IV eine weitere Verortung ihrer Forschung vor.

Tabelle 1: Methodensteckbrief.

 <p>Grundgesamtheit</p>	<p>Teilweise wurden dieselben Lehrkräfte im Rahmen unterschiedlicher Teilprojekte befragt. Die Stichproben der einzelnen Teilprojekte setzen sich wie folgt zusammen:</p> <p><i>Anzahl teilnehmender Schulen:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• 7 Sekundarschulen• 2 Grundschulen <p><i>Anzahl teilnehmende Bundesländer:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Berlin• Brandenburg• Hamburg• Schleswig-Holstein• Niedersachsen <p><i>Gesamtstichprobe:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• 9 Schulleitungen (TP II)• 32 Lehrkräfte (TP II: 15; TP III: 14; TP IV: 3)• 9 Medienbeauftragte Lehrkräfte (TP II: 8; TP IV: 1)• 8 Inklusionsbeauftragte Lehrkräfte (TP II: 7; TP IV: 1)• 3 Fokusgruppeninterviews (TP II)• 143 Schüler*innen (TP III) <p>Der Fokus bei der Stichprobenauswahl lag auf dem Fachunterricht Deutsch und Mathematik, da diese Fächer sowohl den größten Stundenanteil in Schule umfassen, als auch Einblicke in zwei konträre Fachkulturen (mathematisch-naturwissenschaftlich und sprach-geisteswissenschaftlich) liefern.</p>
 <p>Erhebungszeitraum</p>	<p>Der gesamte Erhebungszeitraum, mit mehreren Erhebungszeitpunkten, erstreckte sich von Februar 2020 bis Februar 2022.</p>



 <p>Erhebungsmethoden</p>	<p>Im Projekt kamen unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz.</p> <p>TP II: Leitfadengestützte Interviews, Dokumentenanalyse, Fragebogen zum Kontext der Schule</p> <p>TP III: Leitfadengestützte Lehrkräfteinterviews und Schüler*innen-Gruppendiskussionen; standardisierte und selbst erstellte Fragebögen für Lehrkräfte und Schüler*innen</p> <p>TP IV: Leitfadengestützte Lehrkräfteinterviews, zweiteiliger Workshop</p>
 <p>Auswertungsmethoden</p>	<p>Im Projekt kamen unterschiedliche Auswertungsmethoden zum Einsatz.</p> <p>TP II: Interviews: themenbezogene qualitative Inhaltsanalyse gem. Mayring und Kuckartz</p> <p>TP III: Interviews und Gruppendiskussionen: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gem. Kuckartz (2018) Fragebögen: deskriptive Auswertung</p> <p>TP IV: Interviews und Workshops: qualitative Analyse mittels Grounded Theory Methode</p>
 <p>Stichprobenziehung</p>	<p>Die Auswahl der Kooperationsschulen erfolgte kriteriengeleitet wie folgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstellung eines Kriterienkataloges unter Einbezug inklusiver und digitaler Aspekte im Projektteam • Sichtung der Schul-Websites und öffentlich zugänglichen Schuldokumente • Kategorisierung der Schulen anhand des Kriterienkataloges (bspw. Die Schule erfüllt Aspekte einer inklusiven Schule: sehr gut, gut, weniger gut.) • Persönliche Kontaktaufnahme und Überprüfung/Rückversicherung der Kriterien



1.3.2 Teilprojekt II: Fokus auf die Schulentwicklung

Erkenntnisinteresse

Teilprojekt II beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Schulentwicklung. Es wird zum einen der Frage nachgegangen, welche visionären und motivationalen Aspekte sich bei an Schulentwicklung beteiligten Personen identifizieren und beschreiben lassen. Zum anderen stehen Arbeits- und Entscheidungsstrukturen sowie technische Infrastrukturen und sonstige Unterstützungsstrukturen im inklusiv-digitalen Schulentwicklungsprozess im Fokus der Untersuchung. Dabei wird der Prozesscharakter bei der Implementierung beider Innovationen im Hinblick auf die angewandten Strategien und Verfahren (z. B. durch Schulleitungshandeln) stets mit in den Blick genommen. Dieser Rahmen ermöglicht die explorative Erfassung von neuartigen schulischen Prozessen und Strukturen der Entwicklungsfelder Inklusion und Digitalisierung.

Design Datenerhebung

Den größten Raum in der Datenerhebung nahmen die leitfadengestützten Interviews (weitere Informationen dazu finden sich im Methodensteckbrief) ein. Darüber hinaus erhielten die Kooperationsschulen einen Fragebogen zum Kontext der Schule (z. B. mit Fragen nach der Schüler*innen-Anzahl, Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten, technisch-personelle Ausstattung usw.) zum Ausfüllen.

An drei Schulen wurden anderthalb Jahre nach der ersten Erhebungsphase Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Grundlage hierfür waren die Interviews der ersten Befragung sowie weitere Dokumente wie z. B. die Schul-Websites und das Schulprogramm der betreffenden Schule.

Dadurch konnten die Befragungsergebnisse der ersten Erhebungsphase stichprobenartig validiert und ausgeschärft werden.

Design Datenauswertung

Die Interviews wurden transkribiert und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz ausgewertet. Die Auswertung erfolgte themenbezogen und in einem deduktiven (theoriegeleitet) und induktiven (aus dem Material heraus) Verfahren. Alle Interviews wurden doppelt codiert (d. h. alle relevanten Textstellen wurden von zwei Projektmitarbeiter*innen mit einem thematischen Code versehen) und die codierten Textstellen im 4-Augen-Prinzip miteinander abgeglichen. Die Angaben in den Bögen zum Schulkontext wurden im Rahmen der Schulportraits verwendet.

Einordnung der Ergebnisse und Anbindung an Modellbausteine

Die Ergebnisse von Teilprojekt II sind vor allem auf der Mesoebene (Einzelschule/Schulorganisation) zu verorten und insbesondere an die Modellbausteine *Schulkultur*, *Mitglieder in Schule* sowie *Strukturen und Prozesse* geknüpft. So ergeben sich im Zusammenhang zum Modellbaustein Schulkultur Bezüge zur Partizipationskultur, Kooperationskultur, Innovationskultur, Unterstützungskultur und der



Kultur des Ausprobierens. In Bezug auf den Modellbaustein Mitglieder in Schule wurden Erkenntnisse zur Bedeutung der Haltung und hinsichtlich spezifischer Handlungen einzelner Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitung, Koordinator*innen) generiert. Weiterhin ergeben sich Anschlussstellen zu Fragen der Ressourcenverwaltung, zur Gestaltung des Schulalltags, zur Steuerung von Prozessen und politischen Rahmenbedingungen. Diese Erkenntnisse sind im Modellbaustein Strukturen und Prozesse verortet. Im Kontext des Modellbausteins Unterricht konnten punktuell Einblicke in die Thematiken Lernsettings (partizipatives Lernen, Lernlandschaften, projektorientiertes Arbeiten), Barrierefreiheit, Binnendifferenzierung und inklusiv-digitale Medienbildung gewährt werden.

1.3.3 Teilprojekt III: Eine Perspektive auf die Unterrichtsentwicklung

Erkenntnisinteresse

Inklusion und Digitalisierung verbinden sich mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung in den didaktisch-methodischen Feldern der (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung. Somit können digitale Medien dazu beitragen, die Lernprozesse von Schüler*innen durch Adaption und Personalisierung zu unterstützen. Aus diesem Grund betrachtet Teilprojekt III, neben den grundlegenden Einstellungsdimensionen, die konkrete Anwendung digitaler Medien im inklusiven Unterrichtsetting und bezieht die Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen mit ein.

Design der Datenerhebung

Im Rahmen der ersten Erhebungsphase (T0) wurde theoriegeleitet ein Leitfaden für die Lehrkräftebefragung erstellt. Mithilfe von 14 Hauptfragen konnten neben grundlegenden Einstellungsdimensionen zu Inklusion und digitalen Medien im Unterricht auch die Wahrnehmung und Einschätzung zu den eigenen schulischen Rahmenbedingungen erfasst werden. Im Rahmen der zweiten Erhebungsphase (T1) wurde ein neuer Leitfaden, aufbauend auf den Erkenntnissen aus T0, erstellt. Die Fragen zielten auf eine tiefere Auseinandersetzung unter anderem mit den Themenbereichen Herausforderungen, Potenziale und Bedarfe im Einsatz digitaler Medien ab. Der in T0 und T1 genutzte Fragebogen, der aus standardisierten und adaptierten Fragen besteht, ermöglichte eine quantitative Erhebung der Interviewthemen.

Um die subjektive Perspektive der Schüler*innen zu erfassen, wurden leitfadengestützte Gruppendiskussionen durchgeführt. Der Leitfaden bot Erzählanlässe zu vier Themenschwerpunkten (Klassengemeinschaft; Nutzung digitaler Medien im Unterricht; Einstellung gegenüber digitalen Medien; Schuleinstellung).

Der Schüler*innen-Fragebogen zu T1 wurde aufbauend auf den Ergebnissen aus T0 erstellt. Hierbei wurden auch die Aussagen der Lehrkräfte zu Herausforderungen und Potenzialen im Einsatz digitaler Medien im inklusiven Unterricht einbezogen.



Design der Datenauswertung

Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte gemäß der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Diese zeichnet sich durch die Erstellung deduktiver und induktiver Kategorien und einen mehrstufigen Codierprozess aus, welcher zu einem sehr ausdifferenzierten Kategoriensystem führt (ebd.). Die Fragebögen der Lehrkräfte (Paper-Pencil-Version) wurden digitalisiert, die Fragebögen der Schüler*innen lagen in digitaler Form vor. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte rein deskriptiv.

Einordnung der Ergebnisse und Anbindung an Modellbausteine

Die gewonnenen Ergebnisse fokussieren größtenteils die Unterrichtsebene und liefern somit Erkenntnisse für den Modellbaustein *Unterricht*. Die Erfassung der grundlegenden Einstellungen von Lehrkräften und Schüler*innen liefern Erkenntnisse für die Modellbausteine *Mitglieder in Schule*, *Schulkultur* und *Strukturen und Prozesse*.

1.3.4 Teilprojekt IV: Erstellen der Lernplattform LAYA

Erkenntnisinteresse

Teilprojekt IV widmet sich der Fragestellung, inwieweit kollaborativ im Unterricht gearbeitet wird, kollaboratives Lernen gefördert und unterstützt werden und die inklusive Lernplattform LAYA einen Platz an deutschen Schulen finden kann. Vor allem beschäftigt sich das Teilprojekt damit, wie inklusiv kollaborativ gearbeitet wird und dieses gegebenenfalls mit digitalen Werkzeugen unterstützt werden kann.

Hierfür soll die inklusive Lernplattform LAYA ausgebaut werden. LAYA wurde zunächst seit 2017 für die Erwachsenenbildung durch das gemeinnützige Unternehmen Kopf, Hand + Fuss gGmbH und die Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt. Der bisherige Einsatz von LAYA sah nur vor, es in der Erwachsenenbildung sowohl in Weiter- und Fortbildungsinstitutionen als auch in Universitäten einzusetzen. Dementsprechend wurde es für Erwachsene designt.



Die Kopf, Hand + Fuss gGmbH berät öffentliche Institutionen und gemeinnützige Einrichtungen zum Thema Inklusion. Mehr über die Arbeit von Kopf, Hand + Fuss erfahren Sie hier:

<https://kopfhandundfuss.de>

Im Rahmen des Dig*In Projekts wurde LAYA so weiterentwickelt und umgebaut, dass die Plattform in Zukunft im Unterricht an deutschen Schulen eingesetzt wer-



den kann. Dies soll im geeigneten Setting zur Entlastung, Unterstützung sowie zur Auflockerung und Motivation der Mitglieder in Schule beitragen. Die inklusive Lernplattform LAYA soll durch partizipative Softwareentwicklung erweitert werden – Das heißt, die Nutzer*innengruppe wird direkt in die Entwicklung miteinbezogen, sodass das Produkt am Ende dem entspricht, womit die Nutzer*innengruppe arbeiten und umgehen möchte. Partizipative Softwareentwicklung ist mit Blick auf das Ziel inklusiv zu sein, ein notwendiger Schritt zur Erstellung eines guten und vor allem brauchbaren Produkts.

Durch die partizipative Softwareentwicklung lassen sich so die direkten Wünsche der Lehrkräfte und Schüler*innen berücksichtigen. Da LAYA bereits eine grundlegende Implementation hat, werden für unsere Schulversion vor allem sprachliche und designtechnische Anpassungen gemacht sowie neue Module hinzugefügt. LAYA ist modular aufgebaut, sodass jede Schule eine eigens angepasste Version von LAYA einsetzen kann. Damit soll sichergestellt werden, dass nur solche Funktionen verfügbar sind, die die Schule oder Einrichtung tatsächlich benötigt. Des Weiteren wird LAYA durch die einzelnen Anpassungen direkt an der Schule gehostet. Dies sorgt für gesicherte und geschützte Daten der Schüler*innen und Lehrkräfte.

LAYA befindet sich weiterhin in der Entwicklung und wird voraussichtlich im Laufe des Jahres 2022 für Schulen kostenfrei zur Verfügung gestellt. Mit Ende des Verbundprojekts wird die Entwicklung von LAYA im Rahmen des DAAD-geförderten Projekts "Special Educational Needs (in Regular Schools) - Teach the Teacher Trainer" an der Europa-Universität Flensburg fortgesetzt und weiter für sogar internationale Schulen und Universitäten angepasst. Auch nach der ersten Veröffentlichung von LAYA wird dieses stetig verbessert und weiterentwickelt durch Abschlussarbeiten, andere Forschungsvorhaben und der öffentlichen Coding-Community auf Github.

Design der Datenerhebung

Die Ergebnisse aus leitfadengestützten Interviews bilden zunächst den Ist-Stand ab und zeigen, wie kollaborativer Unterricht aktuell gestaltet wird. Zudem wird deutlich gemacht, inwiefern digitale Werkzeuge eine Rolle spielen. Dafür wurden unter anderem Fragen zu gelungenen, aber auch nicht erfolgreichen kollaborativen Unterrichtssituationen gestellt. Auch der Übergang in das digitale Lehren und Lernen aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie wurde in späteren Interviews thematisiert.

Auf der Grundlage der Interviews wurde ein zweiteiliger Workshop zur Entwicklung von LAYA entworfen. In dem ersten Teilworkshop wurden mit den interviewten Lehrkräften Personas und User Stories erstellt. Personas sind fiktive Personen, die auf Attributen von realen Personen beruhen. Diese Personas mit ihren Attributen gelten dann als potenzielle Nutzer*innengruppe(n) für eine Software. User Stories sind mögliche Einsatzszenarien für die Software und konkretisieren, was die Software in diesen Szenarien an Funktionen mit sich bringen muss. Der zweite Teilworkshop dient zur Einschätzung der umgesetzten Funktionen in LAYA. Hierzu ist ein kurzer Fragebogen angedacht.



Datenauswertung

Die leitfadengestützten Interviews sowie die Workshops wurden transkribiert und mit dem Ansatz der Grounded Theory ausgewertet. Diese qualitative Forschungsmethode ließ es zu, den Interviewleitfaden und Forschungsverlauf dynamisch anzupassen. Die Transkripte wurden anschließend codiert und Personas und User Stories daraus abgeleitet und ausformuliert. Diese flossen nun in die Weiterentwicklung von LAYA ein.

Einordnung der Ergebnisse und Anbindung an Modellbausteine

Die Ergebnisse aus Teilprojekt IV konnten vor allem für den Modellbaustein *Unterricht* wertvolle Erkenntnisse zum kollaborativen Lernen und Unterrichten liefern. Auch für die Modellbausteine *Schulkultur* und *Strukturen und Prozesse* war es Teilprojekt IV möglich, aus den geführten Interviews und Workshops Eindrücke aus dem Schulalltag sowie Wünsche an digitale Werkzeuge zu liefern, wo es derzeit an guten Lösungsansätzen mangelt.

1.4 Modellgenese

Um das Projektziel der Modellierung einer inklusiv-digitalen Schule sowie die Explikation damit in Verbindung stehender Gelingensbedingungen und Grundsatzfragen realisierbar zu gestalten, mussten Etappen auf dem Weg dorthin abgesteckt werden.

Die Entwicklung des Dig*In-Modells verbindet drei theoretische und empirische Stränge: 1) Konzepte der Allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung, 2) Konzepte zur inklusiven und digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung und 3) Ergebnisse aus der empirischen Forschung in Dig*In.

Weil Inklusion und Digitalisierung sowohl in der schulischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bislang nur zaghafte zusammengedacht wurden, wurde eine Fokussierung auf drei Diskurse mit ihren jeweiligen Perspektiven notwendig. Dadurch konnte elaboriert werden, welche grundständigen Elemente für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung als relevant erachtet werden. In der untenstehenden Abbildung 2 ist zu erkennen, dass die erste Etappe auf dem Weg hin zu dem Modell einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung darin bestand, die Konzepte zur Allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung hinsichtlich tragender Elemente und wesentlicher Gelingensbedingungen zu analysieren.

Das Modell einer inklusiv-digitalen Schule sollte in dessen Grundlagen alle relevanten Aspekte der aktuellen Forschungsstände und der einschlägigen Konzepte integrieren. Für die Frage danach, wie mit den vorliegenden Konzepten und Forschungsergebnissen Dritter umgegangen werden sollte, fiel die Entscheidung auf eine regelgeleitete, transparente und nachvollziehbar durchgeführte Analyse der Textdaten. So konzentrierte sich die durch die Auswertungssoftware MAXQDA by VERBI Software GmbH (Versionen 2018, 2020) unterstützte zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zunächst auf die einschlägigen Konzepte der Allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung, deren Fokus auf dem



Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess an der Einzelschule liegt. Im Zuge der systematischen Erkundung des Forschungsstandes hinsichtlich der als allgemein bezeichneten Schulentwicklungskonzepte (u.a. Bohl et al. 2010, Dederling 2012) wurde deutlich, dass sich Schulentwicklungsbemühungen vor den 1990er Jahren vornehmlich mit administrativen Angelegenheiten bürokratischer Natur befassen. Erst ab den 1990er Jahren verlagerte sich die Verantwortung für Schul- und Unterrichtsentwicklungsbemühungen auf die Einzelschule. Seit den 2000er Jahren nehmen zusätzlich Bestrebungen externer Steuerung durch Bund und Länder Einfluss auf die Entwicklung in Einzelschule (ebd.).

Die im hiesigen Diskurs einschlägigen Konzepte zur allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung der Einzelschule sind folgende und bilden eine zentrale Referenz für andere Arbeiten in diesem Forschungsfeld:

- das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm bzw. der Institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP) (Dalin & Rolff 1990, Dalin et al. 1996)
- die Pädagogische Schulentwicklung (PSE) (Klippert 2000, Bastian 1997, Rolff et al. 1999)
- das Konzept der Lernenden Schule (Rolff et al. 1999, Schley 1998, Schratz & Steiner-Löffler 1998, Krainz-Dürr 1999, Holtappels 2007)
- und die Trias der Schulentwicklung nach Rolff (1993, 2013, 2018)

An die Aufbereitung des Forschungsstandes zur allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung schloss sich als zweiter Schritt die Exploration und Analyse der Konzepte zur inklusiven und digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung an. Auch in diesem Schritt ging es darum, die einschlägigen Konzepte zu identifizieren und inhaltsanalytisch die zentralen Eckpfeiler sowie die Gelingensbedingungen zu extrahieren. Obwohl jede Form der Schulentwicklung an Einzelschule Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung nimmt, wurden zusätzlich entsprechende didaktische Konzepte herangezogen, um das Feld der inklusiven und der digitalen Unterrichtsentwicklung intensiver zu beleuchten. Somit sind folgende Konzepte in die Modellentwicklung einbezogen worden:

- Mediendidaktik (Kerres 2018, Mayrberger 2013, Tulodziecki et al. 2019)
- Digitale/mediale Schulentwicklung (Anokhina & Heinen 2020, Schulz-Zander 1999, Zylka 2018, Rolff & Thünken 2020, Schulz-Zander & Eickelmann 2008, Knaus 2018, Prasse 2012, Jörissen & Münte-Goussar 2015, Breiter et al. 2015)
- Inklusive Didaktik (Reich 2016, Stebler & Reusser 2017, Feuser 2018)
- Inklusive Schulentwicklung (Heimlich 2003, Grasy 2004, Zenke 2019, Erbring 2016, Werning 2017, Reich 2017, Booth & Ainscow 2003)

Wenngleich bisher eine Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung in Schul- und Unterrichtsentwicklung selten zusammengedacht wurde, so existieren erste Überlegungen in der Forschung, von denen folgende ebenfalls in die Modellentwicklung einbezogen worden sind:



- Inklusiv-digitale Didaktik (Schulz et al. 2019)
- Inklusiv-digitale Schulentwicklung (Bosse 2019)

Basierend auf den grundlegenden Eckpfeilern einer allgemeinen Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie auf den Gelingensbedingungen einer inklusiven und digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung, wurde ein Basismodell einer inklusiv-digitalen Schule erstellt. In diesem Basismodell wurde die Verzahnung der beiden schulpraktischen Maxime Inklusion und Digitalisierung konzeptionell grundgelegt.

Das Basismodell bildete in dem Modellierungsprozess die Grundsubstanz für die weitere Anreicherung und Ausdifferenzierung durch die empirischen Ergebnisse der Forschung in Dig*In. In diesem Arbeits- und Analyseschritt erfolgte die Integration der Ergebnisse der ersten Datenerhebungsphase aus den Jahren 2020 und 2021. Dazu wurden die Forschungsergebnisse der drei Teilprojekte mit dem Basismodell abgeglichen. Die Komponenten des Basismodells wurden vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse auf ihre Relevanz überprüft, Zusammenhänge geschärft und eine Akzentuierung solcher Aspekte vorgenommen, die im Rahmen einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders bedeutsam erschienen. In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der zweiten Datenerhebungsphase aus den Jahren 2021 und 2022 aus den Teilprojekten des Verbundprojektes Dig*In zur Ausschärfung in dem Modell berücksichtigt. Generiert wurde das Dig*In-Modell einer inklusiv-digitalen Schule.

Weitergehende Ausdifferenzierungen und Überprüfungen der Gültigkeit, Plausibilität und Nachvollziehbarkeit des Modells fanden statt, indem dasselbe mit Schulvertreter*innen validiert wurde. Dazu wurde diesen Vertreter*innen aus der Schulpraxis das Modell in verschiedenen Settings vorgestellt und mit Ihnen hinsichtlich seiner Verständlichkeit, Passung und Brauchbarkeit im schulischen Kontext diskutiert und reflektiert.

Die nachfolgende Abbildung 2 fasst den eben skizzierten Weg der Modellgenese überblickshaft zusammen. Die einzelnen Etappen sind grafisch in den entsprechenden Kästchen abgelegt und in einer Prozessdarstellung in ihrem Fortgang durch das Projekt expliziert. Zu erkennen ist, dass die ersten beiden Etappen zunächst die Exploration und Analyse verschiedener Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung umfassen, woraus sich dann das Basismodell einer inklusiv-digitalen Schule ergibt. Auf dieses Basismodell werden die empirischen Ergebnisse aus der Forschung in Dig*In bezogen und zur weitergehenden Ausdifferenzierung integriert. Davon ausgehend wird das Modell einer inklusiv-digitalen Schule ausgeschärft. Dieser Prozess wird von verschiedenen Strategien der Modellvalidierung flankiert. Am Ende dieses Modell-Entwicklungsprozesses steht die Aufbereitung der Ergebnisse für die schulische Praxis, was final in dieser vorliegenden Handreichung mündet.

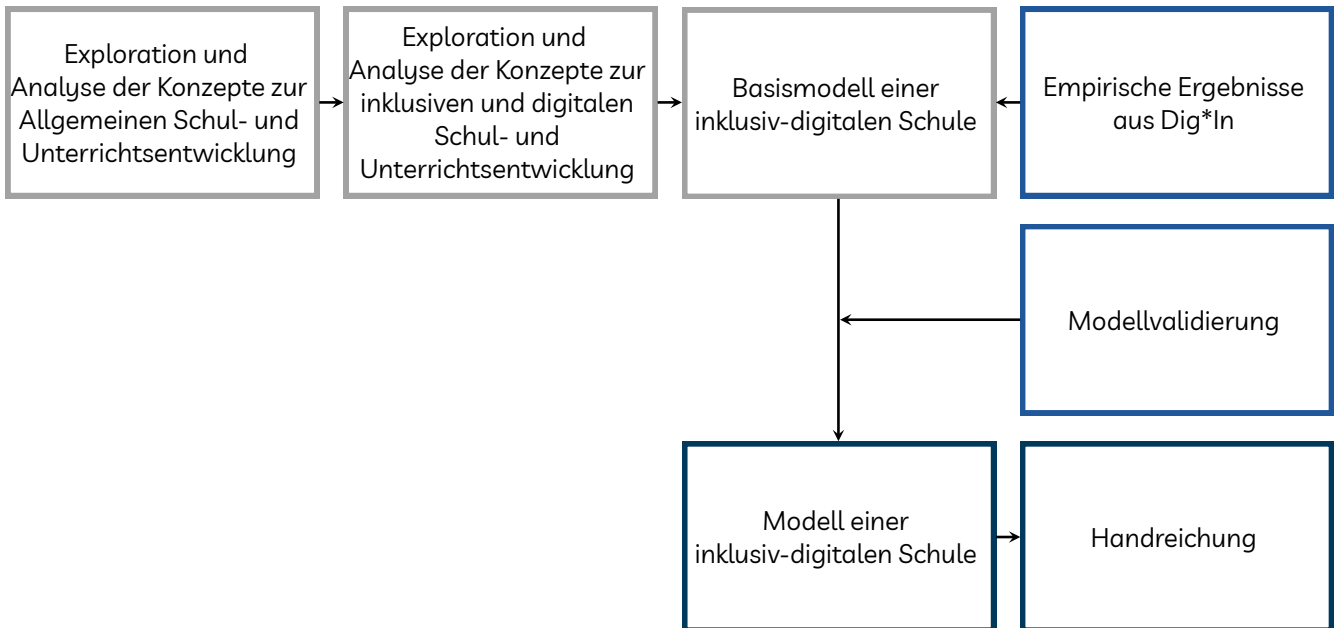


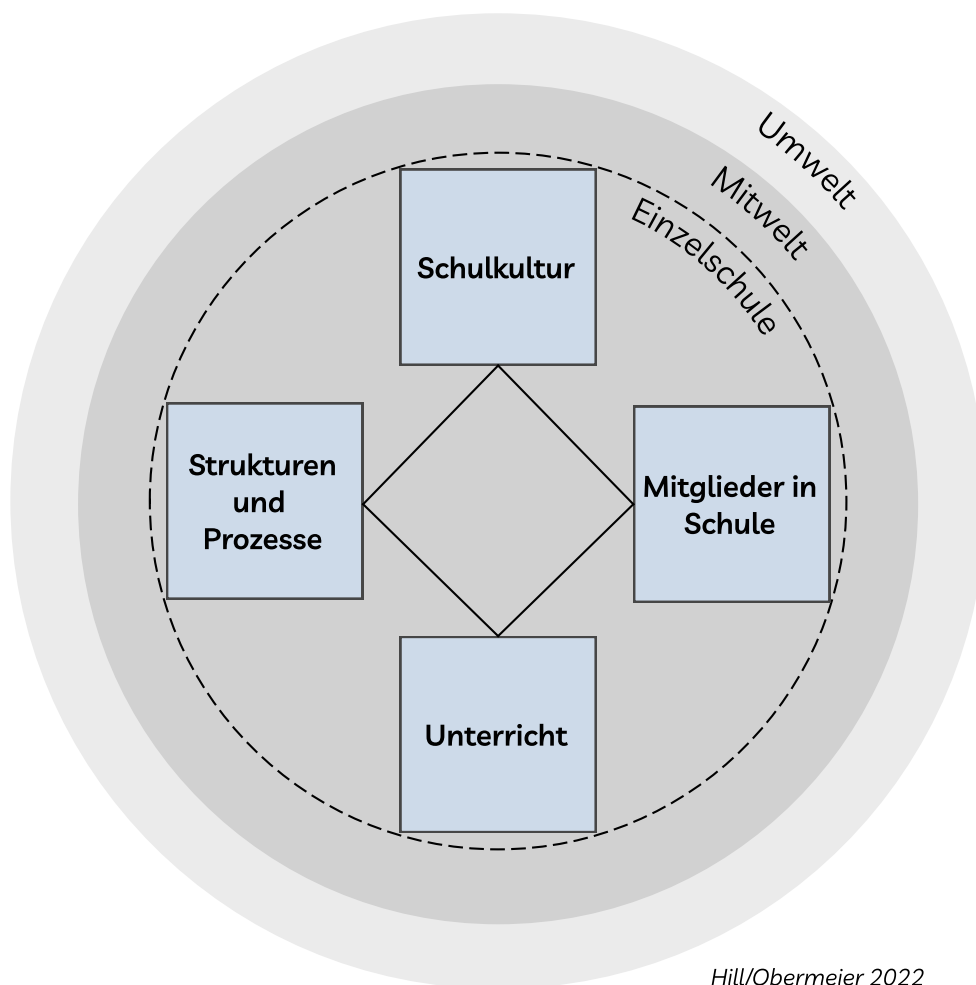
Abbildung 2: Überblick Modellgenese

Den Dreh- und Angelpunkt dieser Handreichung bildet das Modell, das in unterschiedlichen Ausdifferenzierungsgraden in Abbildungen überführt wurde. So findet sich im nachfolgenden Unterkapitel eine überblickshafte Darstellung der zentralen Elemente des Modells einer inklusiv-digitalen Schule. Den besagten Elementen, gesprochen wird auch von *Bausteinen*, werden im Fortgang dieser Handreichung je eigene Kapitel gewidmet, die sich detailliert mit den Bestandteilen befassen, die sich wiederum hinter diesen Bausteinen verbergen.

1.5 Das Modell im Überblick

Es wurden vier Bausteine herausgearbeitet, die die Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schule charakterisieren. Es handelt sich dabei um die Bausteine: *Schulkultur, Mitglieder in Schule, Strukturen und Prozesse* und *Unterricht*. (Einzel-)Schule wird dabei als ein System verstanden, das durch eine gewisse Eigenlogik und -dynamik sowie bestimmte Systematiken geprägt ist (Driescher & Gaus 2014, 17ff.).

Die Abbildung 3 verschafft einen Überblick über das Modell mitsamt den zentralen Bausteinen und Ebenen. Das Modell enthält drei Ebenen, die durch ineinander gelagerte Kreise symbolisiert werden. Der innere Kreis, also die zentrale Ebene, stellt die Einzelschule dar. Diese befindet sich in einer engen Anbindung an ihre Mitwelt und ist in einem größeren Radius von der Umwelt umgeben. Die Umwelt bildet die dritte Ebene und wird durch den äußeren Kreis symbolisiert. Auf der Ebene der Einzelschule sind die bereits benannten Bausteine Schulkultur, Mitglieder in Schule, Strukturen und Prozesse und Unterricht verortet – Dieselben stehen in enger Verbindung zueinander. Diese Bausteine markieren die Gelingensbedingungen auf der Ebene der innerschulischen Organisation für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung.



Hill/Obermeier 2022

Abbildung 3: Überblick Modell einer inklusiv-digitalen Schule.

Die (Einzel-)Schule steht auch mit der sie umgebenden Mitwelt in Verbindung. Zur Mitwelt gehören verschiedene, überaus bedeutsame Personen(-gruppen) und Institutionen, die für das unmittelbare Gelingen des schulischen Alltages wirksam sind (Schütz & Luckmann 2017). So sind die Gruppen der Sorgeberechtigten und der Erziehungsbeteiligten (beide Gruppen zusammengefasst werden als Erziehungsinvolvierte bezeichnet) der Mitwelt zuzuordnen, weil sie nicht unmittelbar und formal den Schulalltag (mit-)gestalten. Jedoch kommt ihnen selbstverständlich eine große Bedeutung zu – In einer inklusiv gestalteten Schule werden Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte entschieden mitgedacht und eingebunden.

Mitwelt meint darüber hinaus eine regionale Bezugsgröße wie zum Beispiel den Standort der Schule mit der direkten Nachbarschaft, aber auch das Viertel, den Stadtteil, die Stadt usw. in einem physisch, mit begrenztem Aufwand erlebbaren Radius. Zu der Mitwelt gehört die standortspezifische Infrastruktur mit all den jeweiligen Begebenheiten – das sind die Menschen, die dort leben und arbeiten, die Strukturen der Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft und der Freizeitgestaltung u.v.m. Zur Mitwelt einer Schule gehören beispielsweise solche Bezugspunkte wie der Botanische Garten im anderen Stadtteil, das Planetarium in der nächsten Großstadt, die Schreinerei um die Ecke, das Tierheim im nächsten Ort usw.

Weitere außerschulische Anbindungen gibt es an die Umwelt, in der ähnliche Be-



gebenheiten wie in der Mitwelt vorzufinden sind: Auch hier agieren Menschen in Lebens-, Freizeit- und Arbeitskontexten. Jedoch bezieht sich die Beschreibung der Umwelt auf einen größeren Bezugsrahmen und meint hier eher eine regionale, nationale, internationale oder globale Perspektive. Der Radius, den die (Einzel-)Schule zieht, um mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten, ist weitaus größer und die physische Erreichbarkeit durch einen verhältnismäßig großen Aufwand charakterisiert. Ein solcher Aufwand ist beispielsweise dann gegeben, wenn eine Schule aus Ostfriesland mehr über den Dialekt in Franken erfahren möchte, oder wenn eine Ausstellung im norwegischen Oslo besucht werden soll, oder wenn man mit den Schüler*innen der Kooperationsschule in Riga zu einem bestimmten Thema sprechen möchte. Um also den Kontakt zu solchen Kooperationspartner*innen aufbauen zu können, die der Umwelt angehören, können digitale Medien eingesetzt werden, um diese geografischen Distanzen zu überbrücken. Durch den Einsatz digitaler Medien kann der Radius nahezu unbegrenzt vergrößert und vieles der Umwelt entdeckt werden. Darüber hinaus werden Kompetenzen zum Leben in Digitalität und digitalen Kulturen ausgeweitet.

Grundsätzlich können sich Kooperationen und Netzwerke des Austauschs also sowohl in der unmittelbaren Nähe (nicht-mediale Kommunikation ist ohne größeren Aufwand möglich), als auch in einer größeren Distanz (medienvermittelte Kommunikation ermöglicht den Austausch) herausbilden. Die Motivationen, die die entsprechenden Kooperationen und den jeweiligen Austausch tragen, können ganz unterschiedlich sein: Erkunden eines bestimmten Themas gemeinsam mit anderen Schüler*innen, verschiedene Sprachen und Kulturen verstehen lernen, Impulse für Lehr-Lernsettings sammeln, Weiterbildungen besuchen oder anbieten, gegenseitige Unterstützung organisieren und viele weitere mehr.

Die Anbindung an andere gesellschaftliche Teilsysteme ist für die Gestaltung einer inklusiv-digitalen Schule bedeutsam. In der folgenden Betrachtung der Modellbausteine wird jedoch vor allem der Fokus auf die (Einzel-)Schule gelegt, sodass die Ebenen Schulkultur, Mitglieder in Schule, Strukturen und Prozesse und Unterricht im Mittelpunkt der Ausführungen stehen werden.

1.6 Aufbau und Verwendung der Handreichung

Den Kern dieser Handreichung bildet das im Verbundprojekt Dig*In generierte Modell einer inklusiv-digital gestalteten Schule. Der Aufbau der Handreichung folgt einer bestimmten Systematik, um die einzelnen Modellbausteine leicht nachvollziehbar präsentieren zu können. So werden die Modellbausteine *Schulkultur*, *Mitglieder in Schule*, *Strukturen und Prozesse* und *Unterricht* in jeweils eigenen Kapiteln umfangreich ausgebreitet. Für jeden dieser vier Bausteine wird es grafische Darstellungen geben. Durch diese Abbildungen werden die betreffenden Teile des Modells ausdifferenziert dargestellt. Dieser Modellüberblick, den Sie bereits in Kapitel 1.6 kennengelernt haben, wird ausgeschärft, indem der übergeordnete Baustein, beispielsweise Unterricht, in weitere Unterbausteine aufgefächert wird. Damit soll ein Eindruck von den vielfältigen Ansatzpunkten und Gelingensbedingungen, die sich für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung im schulpraktischen Feld als relevant erweisen, verschafft werden.



In jedem Kapitel erwartet Sie zunächst eine eher theoretisch gehaltene Beschreibung und Darstellung dessen, was sich hinter dem jeweiligen Baustein verbirgt und in welchem Kontext sich derselbe in dem Modell einer inklusiv-digitalen Schule positioniert. Im Baustein Schulkultur wird beispielsweise in einem ersten Schritt ausgeführt, was unter Schulkultur in diesem Modellkontext verstanden werden soll und welche Rolle dieselbe für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung spielt. Die dort dargelegten Erkenntnisse und Informationen generieren sich zu einem kleineren Teil aus Ergebnissen anderer Forschungsvorhaben und zu einem größeren Teil aus der Forschung in Dig*In.

Im weiteren Fortgang durch die kapitelweise Darstellung der einzelnen Bausteine verlassen wir die eher theoretisch gehaltenen Ausführungen und kommen zu den in Dig*In erarbeiteten Einblicken in die schulische Praxis. Auf dieser zweiten Betrachtungsebene werden Ihnen also Strategien und Impulse präsentiert, die bei der Schaffung der betreffenden Gelingensbedingung unterstützen möchten. Durch Zitate, die direkt aus den empirischen Erhebungen stammen, erhalten Sie einen praxisnahen Eindruck davon, wie diese betreffenden Maßnahmen oder Strategien wirken können. Zudem kann so eruiert werden, an welchen Stell-schrauben im Besonderen gedreht werden kann, um Veränderungen anzustoßen. Für die Kooperationsschulen selbst waren die gesammelten Eindrücke ebenfalls sehr interessant, weil durch die Forschung in Dig*In ein Blick von außen auf die Schule(n) möglich wurde. Anhand des nachfolgenden Zitats kann ein Eindruck entstehen, wie die Schulen selbst mit diesen im Projektverlauf zutage geförderten Ergebnissen umgehen. Überdies ist dieses Zitat auch exemplarisch für die nachfolgenden Zitate von befragten Schulvertreter*innen, die Ihnen im Verlauf der Handreichung begegnen werden.

“ Schulleitung: „Ich sage mal so, dieser wissenschaftliche oder untersuchende Blick von außen und der analysierende, das ist ja das, was zum Beispiel in der Zeit der Digitalisierungsprozesse, als sie angefangen haben, haben wir auch den Fehler gemacht, dass wir nicht gleich bei [Universität in Ort] angerufen haben und gesagt haben: ‚Will nicht jemand Master, Bachelor, irgendwas machen? Begleitet uns mal.‘ Das ist für mich ein Punkt geworden, der ist im Laufe der Jahre immer wichtiger geworden. Dass man Wissenschaft begleiten lässt und wirklich mal messen lässt und untersuchen lässt. Oder aber auch tatsächlich in einem Riesenprojekt Dinge nach außen trägt und sammelt und sagt: Okay, das ist ein Ist-Stand und wir müssen möglicherweise einen anderen herstellen.“

Neben diesen Einblicken in die Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen der Kooperationsschulen im Projekt Dig*In finden sich auf einigen Seiten Infokästen, die weiterführende Informationen wie etwa Links zu anderen interessanten Forschungsprojekten oder aber zu Beispielen für die Umsetzung der thematisierten Strategien oder Impulse bereithalten.

Am Ende der Handreichung angekommen, erwartet Sie dort zunächst eine Zusammenfassung der inhaltlichen Darbietungen. Den Abschluss bilden verschiedene *Praxishappen*, die die Ergebnisse der Forschung in dem Projekt Dig*In weiter-

1 Einblick in das Verbundprojekt Dig*In



gehend für Ihre schulische Praxis aufbereiten. Darüber hinaus können Sie in den Praxishappen verschiedene Literaturtipps zum Stöbern und Weiterlesen finden.

Bevor es nun so richtig losgehen kann mit der Vertiefung in die Bausteine des Modells, möchten wir Ihnen noch ein paar kleinere Hinweise für Ihre Lektüre der Handreichung mit auf den Weg geben.

Ein blauer Strich auf der linken Seite und/oder die Überschrift *Einblick in die schulische Praxis* verdeutlicht, dass Ergebnisse aus den Kooperationsschulen präsentiert werden.

“ Ein großes Anführungszeichen auf der linken Seite signalisiert, dass ein direktes Zitat aus einem Interview oder einer Gruppendiskussion präsentiert wird.

Wörter und Satzteile, die **dick und blau** hinterlegt sind, leiten Sie zu anderen Kapiteln der Handreichung weiter – so können Sie direkt zu themenverwandten Abschnitten springen.

Wörter und Satzteile, welche unterstrichen und blau hinterlegt sind, leiten Sie zu externen Internetseiten weiter, welche zusätzliche Informationen enthalten (bspw. weiterführende Informationen zu einer barrierefreien Gestaltung von Websites oder Näheres zum Thema Medienscouts).



Auf jeder Seite finden Sie oben rechts das links abgebildete Bild (Inhaltsverzeichnis). Dies führt Sie zum Inhaltsverzeichnis zurück.



Das links abgebildete Bild (Fahne) verweist auf ein abschließendes Kapitelfazit.



Das links abgebildete Bild (Glühbirne) in Kombination mit dem Rahmen verweist auf einen Infokasten, welcher weiterführende Literatur, Hinweise zu Internetseiten etc. beinhaltet.

Die gesamte Handreichung wurde so barrierearm wie möglich gestaltet. Schrift, Farbe etc. wurden entsprechend angepasst und Abbildungen mit einem Alternativtext versehen oder ausführlich im Fließtext beschrieben. Dies ermöglicht bspw. auch ein verlustfreies Vorlesen der gesamten Handreichung mittels Screenreader.

Das gesamte Team des Verbundprojekts Dig*In wünscht Ihnen eine interessante Lektüre der Handreichung.



1.7 Literaturverzeichnis

Anokhina, Katja; Heinen, Richard. 2020. Schnittstelle Software Studies und Schulentwicklung – ein interdisziplinärer Ansatz für Schulentwicklung im digitalen Wandel. In: Knaus, Thomas; Merz, Olgy (Hg): *Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. Band 7. München: Kopaed, 187-206.

Bastian, Johannes. 1997. Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49 (2), 6-11.

Booth, Tony; Ainscow, Mel. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, Ines; Hinz, Andreas, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz-Günter; Schelle, Carla (Hg): 2010. *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bosse, Ingo. 2019. Digitalisierung und Inklusion. Synergieeffekte in der Schulentwicklung. *SCHULE inklusiv. Vielfalt nutzen - Bildungsgerechtigkeit schaffen*, 3 (4), 4-9.

Breiter, Andreas; Stolpmann, Björn Eric; Zeising, Anja. 2015. *Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/szenarien-lernfoerderlicher-it-infrastrukturen-in-schulen/> (Zugegriffen: 03.06.22)

Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter. 1990. *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm*. Soest: Soester Verlag Kontor.

Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert. 1996. *Institutioneller Schulentwicklungsprozeß: Ein Handbuch*. 3. Auflage, Bönen (Westf.): Verlag für Schule und Weiterbildung/ Kettler.

Dedering, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Driescher, Elmar; Gaus, Detlef. 2014. Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In: Dies. (Hg): *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehung des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, 17-56.

Erbring, Saskia. 2016. *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Feuser, Georg. 2018. Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank J. (Hg): *Blick zurück nach vorn. WegbereiterInnen der Inklusion Band 2*. Gießen: Psychozial-Verlag, 147-165. <https://doi.org/10.25656/01:17007>



Grasy, Birgit. 2004. *Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. Elektronische Hochschulschriften der LMU München. <https://doi.org/10.5282/edoc.2554>

Heimlich, Ulrich. 2003. *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W/ Kohlhammer.

Holtappels, Heinz-Günter. 2007. Schulentwicklungsprozesse und Change-Management: Innovationstheoretische Reflexion und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, Nils; Holtappels, Heinz-Günter (Hg): *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim/München: Juventa, 11-39.

Jörissen, Benjamin; Münte-Goussar, Stephan. 2015. Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. *Computer + Unterricht*, 25 (99), 4-9.

Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 8. Auflage, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Knaus, Thomas. 2018. Me, my Tablet and I. Herausforderungen des „digitalen“ Zeitalters für Schule und universitäre Lehrendenbildung. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (2), 15-36.

Klippert, Heinz. 2000. *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. 2. unveränderte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Krainz-Dürr, Marlis. 1999. Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechthild; Fatzer, Gerhard; Rutrecht, Rosemarie (Hg): *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 423-444.

Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Mayrberger, Kerstin. 2013. Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer Claudia; Krömker, Detlev (Hg): *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*. Münster u.a.: Waxmann, 96-106.

Prasse, Doreen. 2012. *Bedingungen innovativen Handelns an Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Münster: Waxmann.

Reich, Kersten. 2016. Die konstruktivistische und inklusive Didaktik. In: Porsch, Raphaela (Hg): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster u.a.: Waxmann, 177-205.



Reich, Kersten (Hg). 2017. *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, Hans-Günter. 1993. *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim/München: Juventa.

Rolff, Hans-Günter. 2013. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, Hans-Günter. 2018. Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (Hg): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2. neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz, 12-39.

Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev; Müller, Sabine. 1999. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. 2. neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, Hans-Günter; Thünken, Ulrich. 2020. *Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schley, Wilfried. 1998. Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag, 13-54.

Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike. 1998. *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schulz-Zander, Renate. 1999. *Neue Medien und Schulentwicklung. Schulentwicklung und Schulqualität*. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1999. Dortmund: IFS-Verlag.

Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit. 2008. Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 14, 1-22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.01.31.X>

Schulz, Lea; Krstoski, Igor; Lion, Nils; Neumann, Dirk. 2019. Digital-inklusive Unterricht. Didaktische Integration digitaler Medien im gemeinsamen Unterricht. *Schule inklusiv. Vielfalt nutzen - Bildungsgerechtigkeit schaffen*, 3 (4), 10-15.

Stebler, Rita; Reusser, Kurt. 2017. Adaptiv unterrichten. Jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hg): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 253-264.

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas. 2017. *Strukturen der Lebenswelt*. 2. überarbeitete Auflage, Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.



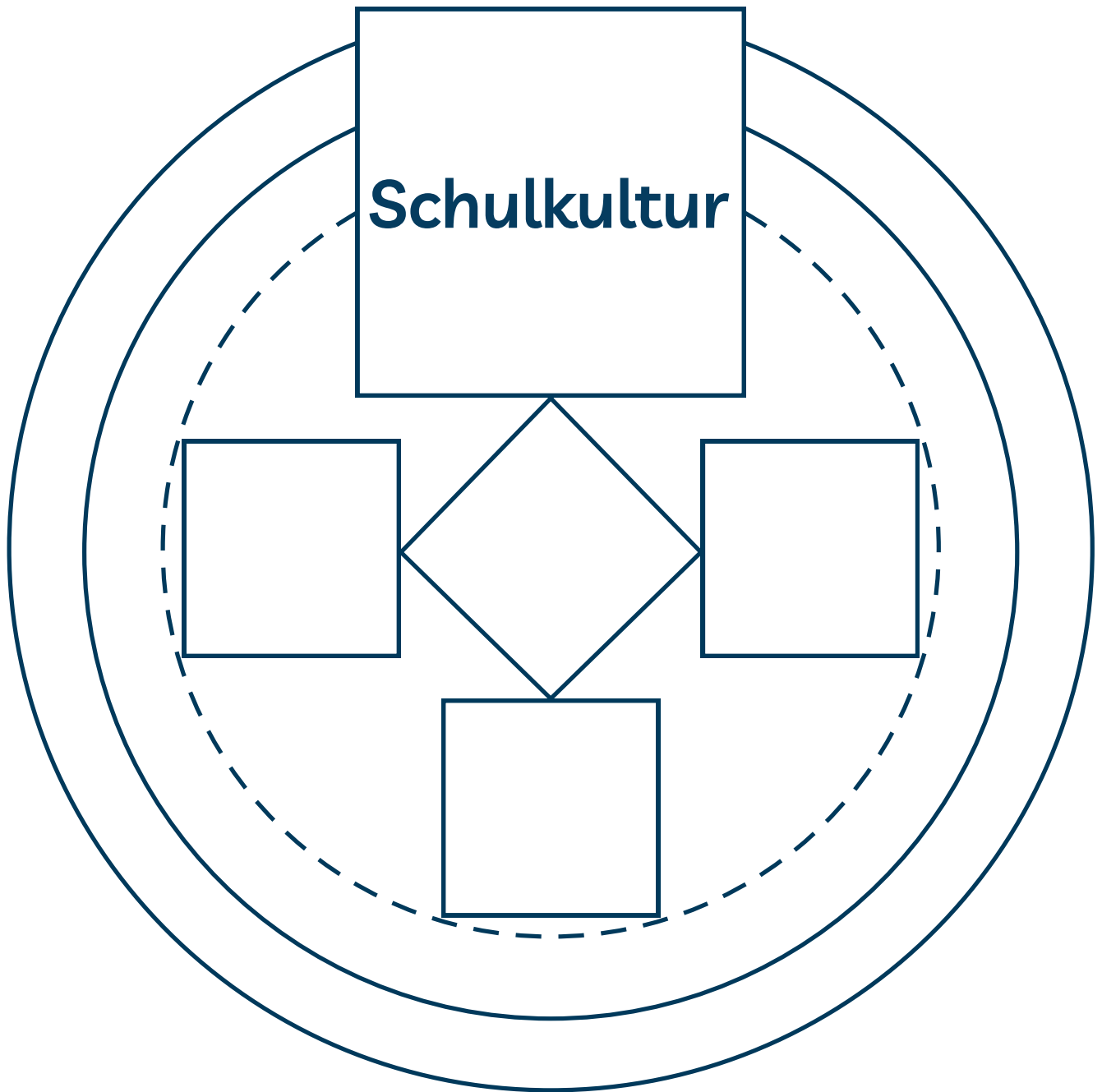
Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Werning, Rolf. 2017. Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hg): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 17-39.

Zenke, Christian Timo. 2019. Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (1), 20-41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>

Zylka, Johannes. 2018. *Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*. Weinheim/Basel: Beltz.

2 Baustein Schulkultur





2 Baustein Schulkultur

2.1 Schulkultur - Vorbemerkungen

In dieser Handreichung wird der Baustein *Schulkultur* im Kontext der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung verstanden. Folglich wird immerzu von einer *inklusiv-digitalen Schulkultur* gesprochen. Schließlich ist das erklärte Ziel, eine Schule für alle unter den Vorzeichen gleichberechtigter Teilhabe (UN-Behindertenrechtskonvention 2009; im Folgenden UN-BRK) zu schaffen, die den Anforderungen einer digitalen Welt gerecht wird.

Wenn in dem aus der Forschung in Dig*In entstandenen Modell von inklusiv-digitaler Schulkultur gesprochen wird, dann ist damit die individuelle Schulkultur einer jeden Schule gemeint. Sie umfasst die durch die Mitglieder in Schule gelebten und gemeinsam weiterentwickelten Werte sowie Prinzipien und gestaltet „den Rahmen für das Handeln und Interagieren“ (Helsper 2000, 36) aller Mitglieder in Schule. Der Terminus ‚Mitglieder in Schule‘ soll zum Ausdruck bringen, dass alle Personen in Schule an deren Gestaltung mitwirken können sollen. Im **Baustein Mitglieder in Schule** wird dieser Aspekt ausführlicher aufgegriffen.

Durch inklusive Werte und Prinzipien an Schule kann eine Kultur der Offenheit und Wertschätzung geschaffen werden (Boban & Hinz 2009), die Offenheit gegenüber Heterogenität und Neuem lebt (Bosse et al. 2017). Darüber hinaus ist „Bildung mit, über und durch Medien grundlegend für gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe“ (Zorn et al. 2019, 23) und sollte daher fest in diese Werte, Prinzipien, Handlungen und Interaktionen aller Mitglieder in Schule eingebunden sein und so Teil der Schulkultur werden. Das bedeutet nicht zuletzt, dass die hier vorgeschlagene Schulkultur eng verbunden ist mit einem zu fördernden inklusiv-digitalen Mindset der Mitglieder in Schule. Schließlich sind sie diejenigen, die aktiv an der Gestaltung und Entwicklung der Schulkultur ihrer Schule teilnehmen können und auch sollten (Grasy 2004; Mayrberger 2013).

2.2 Die acht Bestandteile der Schulkultur

Die im Modell anvisierte inklusiv-digitale Schulkultur schafft die Basis für alle in ihr eingebetteten Schul- und Unterrichtsentwicklungsunternehmungen. Sie kann von und mit allen Mitgliedern in Schule sowie der Mit- und Umwelt (dazu mehr im **Baustein Mitglieder in Schule**) in Schule weiterentwickelt werden und wird von einem inklusiv-digitalen Mindset getragen. Wertschätzung, Respekt, Offenheit und Toleranz haben als allgegenwärtige inklusive Maxime Bestand und prägen das Miteinander in Schule. Das bedeutet, dass die nachfolgend formulierten Fragen die schulischen Akteur*innen stets im schulischen Handeln begleiten:

- Wie kann die Teilhabe aller ermöglicht werden?
- Wie können digitale Medien hierbei unterstützen?

Die Bestandteile einer inklusiv-digitalen Schulkultur setzen sich zusammen aus Partizipationskultur, Unterstützungskultur, Innovationsbereitschaft, Reflexionskul-



tur, Kultur des Ausprobierens, Kooperationskultur, Kollaborationskultur sowie Lernkultur und werden vorangetragen von einem inklusiv-digitalen Mindset. Diese Bestandteile sind in der nachfolgenden Abbildung 4 zu finden. Alle Bestandteile zusammengenommen, aber auch für sich allein betrachtet, wirken auf die Schulkultur. Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine einer inklusiv-digitalen Schulkultur nacheinander näher beleuchtet und es wird mithilfe konkreter Beispiele und Impulse aus dem schulpraktischen Feld veranschaulicht, wie es gelingen kann, Schule inklusiv-digitaler zu gestalten.

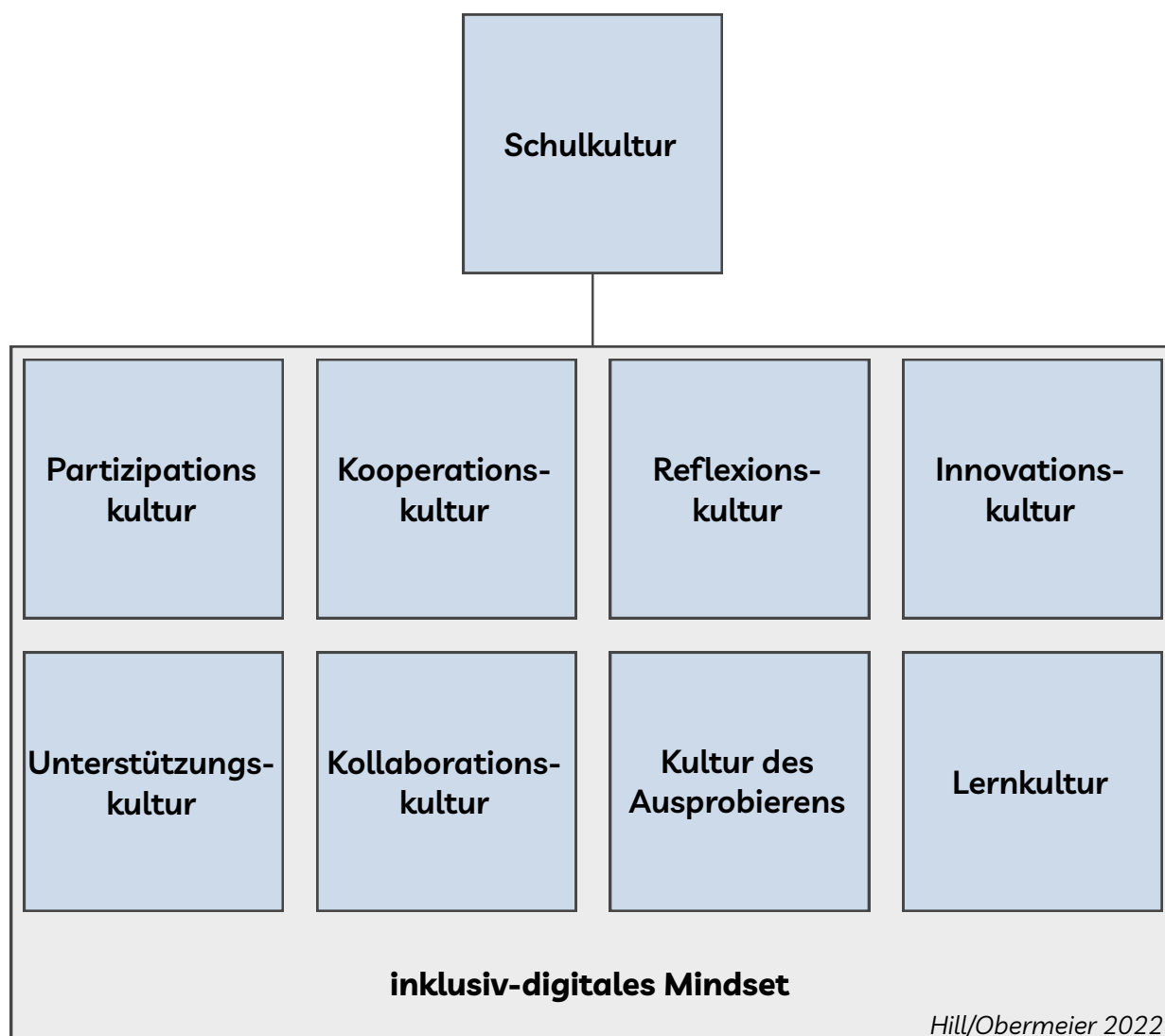


Abbildung 4: Die Bestandteile der inklusiv-digitalen Schulkultur.

2.3 Partizipationskultur

Partizipation ist ein wesentlicher Bestandteil inklusiv-digitaler Schulkultur. Mehr noch: wenn es sich eine Schule zur Aufgabe macht, Inklusion als Grundsatz zu leben und zu verankern, stellt der Bestandteil Partizipation ein entscheidendes Schlüsselmoment dar (Booth & Ainscow 2019, 124ff.). Denn wenn durch die KMK eine gleichberechtigte Teilhabe und inklusive Bildung für alle gefordert wird (KMK 2015, 2), ist dieser Forderung eine Ausweitung partizipativer Praktiken inbegriffen.



In weiten Teilen der deutschen Bildungslandschaft wird ein eng geführtes Verständnis von Inklusion aufrechterhalten, dessen Fokus auf Schüler*innen mit spezifischen Förderbedarfen liegt. Dabei ist für eine ausgereifte Schaffung von Partizipationsräumen der Blick auf das Verständnis von Inklusion prägend. Denn: In einem weiten Verständnis bedeutet Inklusion das Schaffen einer Schule für alle. Damit ist gemeint, dass der Inklusionsgedanke neben der Kategorie Behinderung eine Vielzahl erworbener oder zugeschriebener Differenzlinien einschließt, wie Geschlecht, ethnische Herkunft, Religionszugehörigkeit, sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, körperliche und geistige Attribute uvm. Erklärtes Ziel muss die Anerkennung von Heterogenität und Diversität und der Abbau gesellschaftlicher Nachteile sein. Der Schlüssel zu einem Mehr an Inklusion führt über Partizipation – und damit ist echte Mitbestimmung und Mitgestaltung gemeint. Bisweilen steckt das Schaffen von Partizipationsräumen noch in den Anfängen, was vor allem durch die nachfolgend ausgeführten Aspekte begründet ist:

- In deutschen Schulen herrscht eher eine zum Zwecke des Lernens und der Kompetenzerneuerung ausgelegte Teilhabe vor.
- Den Lehrpersonen und Schulleitungen obliegt die Deutungshoheit über das Geschehen in Schule. Partizipation findet allenfalls auf der Ebene der Erwachsenen statt, während die Schüler*innen auf ein Teilgeben vonseiten der Erwachsenen angewiesen sind (Reitz 2015, 3).
- In Schule hat eine Trennung zwischen Aktiven, das sind die Lehrpersonen und Schulleitungen, und Passiven, das sind die Schüler*innen, Bestand. In diesem Kontext kann eher von einem Teilgeben und Teilnehmen denn von Partizipation gesprochen werden, denn: Partizipation bedeutet aktiv mitgestalten und eine Veränderung herbeiführen zu können (Baacke & Brücher 1982, 55ff.).

Es kommt somit vor allem darauf an, reflektiert das Handeln in Schule zu beleuchten und die bestehenden Routinen daraufhin zu überprüfen, wo ein Mehr an Partizipation geschaffen werden kann.

Sensibilisieren für Deutungshoheiten und Verantwortlichkeiten

Partizipation bedeutet einerseits *Mitbestimmung*. Damit ist eine Bezugnahme auf die Referenzgruppe – das Außen, die Allgemeinheit – gemeint und andererseits *Selbstbestimmung*, im Sinne eines Bezogenseins auf sich selbst und die eigenen Anliegen und Bedürfnisse (Wedekind & Schmitz 2007, 12). Wenngleich aufseiten der Akteur*innen in Schule (das sind in diesem Kontext vor allem Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen, also diejenigen Personen, die vor allem qua formaler Befähigung in Schule wirken und agieren) das Verständnis für die Notwendigkeit von Selbstbestimmung und Mitbestimmung der Schüler*innen besteht, stößt die Umsetzung jedoch an Grenzen. Das liegt vor allem in der grundständigen Organisation und Systematik von Schule selbst begründet:

„Ein erstes wichtiges Element für Partizipation ist die *Freiwilligkeit*: In dem Sinne bedeutet Partizipation *nicht* ‚bewegt werden‘ [sic!], sondern vielmehr ‚sich bewegen‘ [sic!] und aktiv werden. Freiwillig aktiv



werden impliziert selbstbestimmtes Handeln. *Mitbestimmung* ist somit eng verbunden mit *Selbstbestimmung*. Mit dieser Feststellung wird ein neuralgischer Bereich im gegenwärtigen Selbstverständnis der Institution Schule getroffen. Begriffe wie Schul-, Anwesenheits- und Aufsichtspflicht und so weiter zeigen mögliche Grenzen schulischer Partizipationsmöglichkeiten auf.“ (Wedekind & Schmitz 2007, 12). [Anmerkung: Hervorhebungen im Original]

Die Beschaffenheit der strukturellen Organisation in Schule – und die damit in Verbindung stehenden Prozessgestaltungen sowie die sprachlichen Realitätskonstruktionen – bilden die zentralen Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der Partizipation von Schüler*innen.

Schulleitungen und Lehrkräfte haben (bisher) eine formal und strukturell begründete und damit in gewisser Ausprägung vorliegende Handlungs- und Entscheidungshoheit in Schule inne (ebd.). Sie bestimmen daher maßgeblich über die Schaffung und Ausgestaltung von Partizipationsräumen. Die Schulleitung entscheidet beispielsweise über das tatsächliche Zustandekommen von Kooperationen mit regionalen Betrieben und Bildungsinstitutionen. Lehrkräfte entscheiden über weite Strecken die Gestaltung des Unterrichts, die Auswahl der Themen zu Lerninhalten sowie die Beurteilung und Bewertung von Schüler*innen. Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte können in Schul- und Unterrichtsentwicklung einbezogen werden oder eher außen vor bleiben – auch darüber entscheiden Schulleitung und Lehrkräfte. Wenn dadurch sie Zugänge zur Teilhabe nicht ermöglicht werden, bleibt den Schüler*innen die Möglichkeit der Beteiligung nachhaltig verwehrt. Kurz: Ohne *Teilgabe* bleibt eine *Teilnahme* unmöglich.

Besonders deutlich wird dieser Umstand in dem nachfolgenden Zitat beschrieben:

„Folglich hängt Partizipation von der Bereitschaft der einen Seite ab, Verantwortung für Entscheidungen bzw. Entscheidungsmacht abzugeben und von der Bereitschaft und Kompetenz der anderen Seite, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen. Damit beschreibt Partizipation allgemein das Verhältnis von Akteuren zueinander und die Machtverteilung zwischen ihnen.“ (Mayrberger 2013, 99).

Die Gruppe der Teilgebenden, die sich mehrheitlich aus den Schulleitungen und Lehrkräften zusammensetzt, brauchen ein besonderes Verständnis von diesen Wirkmechanismen und eine ganz bestimmte Haltung, um – vor allem nachhaltig – zu einer stärkeren Selbst- und Mitbestimmung der Schüler*innen kommen zu können. Denn das Teilgeben impliziert auch ein Abgeben, Freigeben und ein Zulassen, das davon getragen werden muss. Darüber hinaus gilt, dass die Schüler*innenkompetenzen anerkannt werden. Die Mitbestimmung für alle wird als möglich anerkannt – unabhängig von einer Klassenstufe – und die Gruppe der (bislang) Teilgebenden gibt Verantwortung ab. Was dabei entsteht, ist ein in hohem Maße wechselseitiger Prozess, der jeweils (neue) Konsequenzen für beide Gruppen zutage fördert: Schüler*innen, aber auch – bzw. vor allem – Schulleitungen und Lehrkräfte werden im Zuge des Aufbrechens bestehender Deutungshoheiten mit neuen und andersartigen Verantwortlichkeiten und damit auch Herausforderungen konfrontiert (Wedekind & Schmitz 2007, 11). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit eines konsequent geführten Aushandlungsprozesses, der Kom-



munikation auf Augenhöhe in den Mittelpunkt stellt.

Ein Blick in die schulische Praxis

Digitale Medien und Digitalität bieten in diesem Kontext die Möglichkeit, gerade auch für Schüler*innen mehr Partizipation zu ermöglichen, wie das folgende Zitat aus einer der in unserem Projekt untersuchten Schulen zeigt:

“ Inklusions-/Medienbeauftragte Lehrkraft: „Ja, also generell bei Digitalisierung sind wir auf unsere Schüler angewiesen, weil die einfach auch ganz viele Ideen mit ´ reinbringen, weil die teilweise auch einfach offener sind, was das angeht, weil die damit aufgewachsen sind jetzt und einfach auch viel mehr ausprobieren in ihrer Freizeit. Also ich habe auch [Fach] zum Beispiel, da werden mir dauernd von den Schülern neue Apps gezeigt, was die schon benutzt haben, was man stattdessen nehmen könnte.“

Zu bedenken gilt dabei stets: Eine Umgestaltung bestehender Prozesse bringt auch Irritationen, Verunsicherungen und Widerstände auf den Plan (Rolff & Thünken 2020). Möchte sich eine Schule durch ein Mehr an Partizipation – und damit auch Inklusion – auszeichnen, muss sensibel damit umgegangen werden, dass es sich um einen umspannenden Veränderungsprozess handelt, der Personen herausfordert. Dieser Prozess macht es notwendig, dass Zeit und Raum für Irritationen, Verunsicherungen und Widerstände eingeplant werden und sich in der Veränderung und Umgestaltung befindende Abläufe begleitet werden. Somit braucht es eine von der Mehrheit der Lehrpersonen und insbesondere von der Schulleitung getragene, durch Offenheit, Professionalität, Kooperationsbereitschaft und Wertschätzung geprägte Bereitschaft, die Veränderung gemeinsam zu gestalten.

Digitale Medien und Digitalität bieten in diesem Kontext die Möglichkeit in bestimmten Bereichen mehr Partizipation zu ermöglichen, indem beispielsweise vielfältigere Zugänge geschaffen und neue Kommunikationswege erschlossen werden können.

So wurde an den im Projekt beteiligten Schulen mehrfach die Implementierung einer digitalen Kommunikations- und Austauschplattform, zu der die verschiedenen Beteiligten Zugang haben, als wichtiger Meilenstein für die inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung benannt. Im folgenden Interviewauszug beschreibt eine Schulleitung, dass eine solche Plattform gleichermaßen zu einer größeren Bereitschaft für eine partizipative Unterrichtsentwicklung beigetragen und die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler*innen erleichtert hat:

“ Schulleitung: „Und da parallel war eigentlich auch die Entwicklung, wie arbeiten die Kollegen miteinander, also wie kriege ich das hin, dass die Kollegen Materialien wechselseitig bereitstellen, also all das, was eigentlich so eine Kommunikationsplattform, welcher



Form auch immer- wie kommunizieren die Schüler mit den Kollegen, mit einzelnen Schülern, also das ist so eine parallele Entwicklung und wir hatten dann einen Kollegen, der in dem Bereich sehr fit ist, der im Prinzip eine interne Plattform aufgebaut hat.“

Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklungsbemühungen sollte es deshalb im ersten Schritt sein, die eigene Schule auf Partizipationsräume und Barrieren hin zu überprüfen. Nachfolgend werden erste Impulse für möglicherweise bestehende Barrieren gesetzt. Außerdem werden potenzielle Antworten auf folgende Fragen gegeben:

- Wodurch können Barrieren abgebaut werden?
- Welche bereits in Schule bestehenden Partizipationsräume können gestärkt werden?
- Welche neuen Partizipationsräume können bei Bedarf in Schule geschaffen werden?

Partizipationsräume stärken und schaffen

Neben dem Abbau von Barrieren gilt es zusätzlich neue Partizipationsräume zu schaffen bzw. bestehende Partizipationsräume zu stärken. Dies gelingt, indem dieselben strukturell verankert und regelmäßig evaluiert werden.

Im Folgenden wird das Schaffen von Partizipationsräumen für zwei ausgewählte Mitgliedergruppen hervorgehoben: 1) Schüler*innen und 2) Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte. Hilfreich ist u.a. dafür ein vertiefender Blick in die Forschungsergebnisse.

Impuls: Partizipationsräume für Schüler*innen

Folgende Partizipationsräume für Schüler*innen existieren bereits an Schulen:

- Klassenrat
- Schüler*innenvertretung
- Schüler*innenparlament
- bestimmte Arbeitsgruppen, die in der Regel vorrangig aus Lehrkräften gebildet werden, aber bewusst um die Repräsentanz der Schüler*innen erweitert werden und echte Stimmrechte erteilen.
- Geben von Feedback zum Unterricht

Darüber hinaus können weitere Partizipationsräume geschaffen bzw. gestärkt werden, wie beispielsweise folgender:

Schüler*innen könnten beispielsweise in ein Projekt zur barrierearmen, Aktivitäten fördernden und optisch verschönernden Schulhofgestaltung einbezogen werden. Neben den Schüler*innen können Lehrkräfte, Sorgeberechtigte, Erziehungs-



beteiligte und weitere Mitglieder in Schule, aber auch regionale Betriebe, Teil des Vorhabens sein.

Bei der Planung und Umsetzung können einzelne Schüler*innen oder gar ganze Klassen aktiv werden. Eine Verortung dieses Vorhabens könnte beispielsweise im Rahmen von Projektwochen oder einem bereits im Stundenplan vorgesehenen Projektunterricht erfolgen.

Ein Blick in die schulische Praxis

Mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht stellte sich im Rahmen der empirischen Untersuchungen in unserem Projekt heraus, dass eine Partizipation von Schüler*innen nur vereinzelt ermöglicht wird (siehe dazu die nachfolgende Abbildung 5).

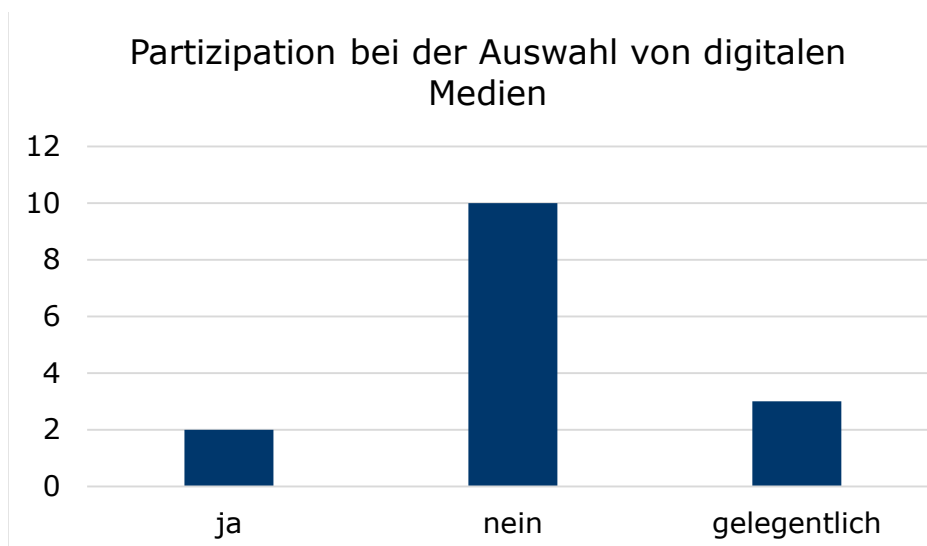


Abbildung 5: Anzahl an gefundenen Textstellen zur Partizipation bei der Auswahl von digitalen Medien - aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen.

Es zeigt sich auf quantitativer Ebene, dass eine Beteiligung an der Auswahl nur in geringem Maße stattfindet ($N=10$). Die Schüler*innen berichten, dass sie bei der Bearbeitung von Aufgaben bspw. nicht zwischen ähnlichen Anwendungen wählen können, sondern die Lehrkräfte vorgeben, welches Programm verwendet werden soll. Der nachfolgende Auszug aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht die Wahrnehmung der Schüler*innen einer speziellen Medienauswahl im Unterricht.

“ Schüler*in 1: „Manchmal sollen wir auch Keynote benutzen, aber damit kommen viele nicht klar.“

Schüler*in 2: „Weil sie vielleicht die Book Creator Variante haben wollen.“

Schüler*in 1: „Ja.“



Dig*In: „Und die dürfen dann aber auch sagen: ‚Ich komme damit nicht klar‘ und dürfen dann Book Creator nutzen oder müssen sie dann mit Keynote arbeiten?“

Schüler*in 1: „Sie müssen dann mit Keynote arbeiten.“

Dieses Festhalten an bestimmten Anwendungen variiert jedoch zwischen den Lehrkräften und einige gehen hier flexibel auf die Wünsche der Schüler*innen ein.

Auch ist die Funktion für einen eigenständigen Download von Apps auf einigen iPads der Schüler*innen deaktiviert. Wenn sie jedoch eine praktische, bedienungsfreundliche App kennen, können sie dies der IT-Werkstatt mitteilen, welche für das Einrichten der iPads verantwortlich ist. Die IT-Werkstatt entscheidet dann, ob die App für die gesamte Klasse installiert wird. Eine Lehrkraft berichtet ebenfalls von solch einer Liste. Auf dieser wurden von mehreren Kolleg*innen die Wünsche der Schüler*innen und Lehrkräfte unterschiedlicher Jahrgänge gesammelt.

“ Dig*In: „Und Sie hatten vorhin erzählt von so einer Wunschliste von Apps, die angeschafft werden sollen. Wird diese auch von Schüler*innen geführt oder nur von Lehrkräften?“

Fachlehrkraft: „Sowohl als auch. Also die Schüler, die haben auch manchmal echt super Ideen, die dann einfach zu Hause irgendwas erfahren haben. Manchmal bringen die auch etwas aus der Grundschule schon mit. Wenn die da in so kleinen Förderkursen waren, sagen auch: ‚Wir haben dann da und damit gearbeitet.‘ Also wenn die da etwas haben, sind wir da auf jeden Fall offen für.“

Einige Schüler*innen berichten auch, dass sie auf Nachfrage bestimmte Apps im Unterricht nutzen, während einer Lese-Phase Musik hören oder das Tablet zum Recherchieren von unklaren Lerninhalten verwenden dürfen.

Lediglich zwei Aussagen konnten gefunden werden, aus denen hervorgeht, dass die Schüler*innen selbstständig eine Anwendung zur Bearbeitung von Aufgaben wählen können und auch, ob sie die Aufgabe digital auf dem iPad oder analog auf dem Papier bearbeiten möchten.

Ein weiteres interessantes Beispiel dazu, wie digitale Medien und die Partizipation von Schüler*innen verbunden werden können, wurde an einer Schule gefunden, in der die Schüler*innenvertretung es sich zur Aufgabe gemacht hat, sich regelmäßig nach dem technischen Zustand der Smartboards zu erkundigen und ggf. Probleme weiterzuleiten. Die Schüler*innenvertretung verfügt darüber hinaus über ein eigenes Instagram-Profil und steht für die Bedürfnisse und Bedarfe der Schüler*innen ein, weswegen sie als „die Schulleitung für uns Kinder“ (Schüler*in einer 7. Klasse) bezeichnet wird.

Eine Partizipation der Schüler*innen von Beginn an im Hinblick auf die inklusive Gestaltung von Unterricht wird weder in den Interviews mit den Lehrkräften noch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen deutlich.



Jedoch ist anzumerken, dass einige Lehrkräfte berichten, dass die Schüler*innen zwischen dem angebotenen und differenzierten Unterrichtsmaterial frei nach ihren Fähigkeiten wählen dürfen. Häufig teilen jedoch die Lehrkräfte das differenzierte Material den Schüler*innen zu.

Impuls: Partizipationsräume für Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte

Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte sollten in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einbezogen werden, indem Partizipationsräume für sie geöffnet werden. Dies wird bereits über Elternvertretungen realisiert. Doch kann weitergehend hinterfragt werden:

- Wie könnten Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte noch mehr Teilhabe in Schule erfahren?
- Wie kann man die Teilnahme der Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten hinsichtlich schulischer Vorhaben intensivieren?

Andere Ideen für die Beteiligung von Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten sind:

- Umfragen zu Interessen und Wünschen im Hinblick auf die Schule
- Schulentwicklungswerkstätten (Tipp: Finden Sie einen attraktiven Namen, der neugierig macht oder zur Teilnahme anregt)
- Projektteams für konkrete Themen oder Anlässe (z.B. Anschaffung neuer Medien, Umgestaltung einer Schulhofecke, Auswahl eines Kommunikationstools für eine weitergehende Kollaboration usw.)
- Interkulturelles Café
- usw.

Eine Antwort auf die Frage, wie mehr Partizipation gelingen kann, kann nur gemeinsam im Dialog mit den Sorgeberechtigten und den Erziehungsbeteiligten gefunden werden. Daher lautet an dieser Stelle die klare Botschaft: Kommunikation schafft Partizipation.

Ein Blick in die schulische Praxis

Der Blick in die Praxis der Kooperationsschulen zeigt, dass Lehrkräfte individuelle Strategien suchen, um mit den Erziehungsbeteiligten, jenseits der klassischen Gremien, zu bestimmten Themen ins Gespräch zu kommen. Das folgende Zitat einer medienbeauftragten Lehrkraft zeigt die Dringlichkeit auf, den Austausch mit den Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten zu suchen, wenn es beispielsweise um das Thema Internetsucht geht.

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „Und dann auch sozusagen erzieherische Möglichkeiten für einen bewussten Medienumgang, das geht



insofern auch in die Inklusionsschiene, als wir uns die Frage stellen: a) Wie viel Screentime ist gesund? Welchen bewussten Umgang gibt es eigentlich, um quasi kein Suchtverhalten an den Tag zu legen. Was um so wichtiger ist, wenn es um Schülerinnen mit Förderbedarf geistige Entwicklung oder emotional-sozialer Entwicklung geht, weil manche dieser Schülerinnen und Schüler auch potenziell Suchtgefährdete sind, weil persönliche Impulskontrolle des eigenen Verhaltens bei manchen ja, also das ist nicht zu generalisieren, aber bei manchen nicht so ausgeprägt ist. Und dann eben auch zu entwickeln: ‚Was wäre so eine Strategie, um mit Eltern und Schülern ins Gespräch zu kommen?‘, ‚Wie oft nutzt du denn eigentlich dein Tablet, oder darfst du überhaupt ein Tablet benutzen?‘“

Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte werden an unseren Kooperationschulen in vielfältiger Weise in schulische Entwicklungsprozesse einbezogen. So gibt es Beteiligungen an unterschiedlichen schulischen Gremien (z. B. Schulkonferenz, Elternrat), über die Partizipationsmöglichkeiten auch institutionell verankert sind. Der folgende Auszug beschreibt, wie Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte sich auf diesem Wege in schulische Prozesse einbringen:

“ Schulleitung: „Ja, also, unser Elternrat ist sehr aktiv, der ist in jeder Lehrerkonferenz dabei. Der ist eben in solchen Gremien, wie dem Medienrat mittätig. Es ist wirklich ein Hand-in-Hand-Arbeiten.“

Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte engagieren sich an den Kooperationschulen insbesondere im Bereich der Digitalisierung in vielfältiger Weise. Sie bieten beispielsweise medientechnische Workshops für Schüler*innen und Lehrkräfte an und sie beaufsichtigen die schulische Mediathek stundenweise. Außerdem machen sie sich auf Bezirksebene für die digitale Ausstattung der Schulen stark.

Bei allen Schwierigkeiten, die sich aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen und teilweise auch fehlendem Interesse der Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten an der Schule ergeben, werden Kommunikationsangebote und eine offene und wertschätzende Grundhaltung als der Schlüssel für eine produktive Zusammenarbeit gesehen.

Das folgende Zitat einer Schulleitung macht die große Bedeutung deutlich, die den Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten bei der Einführung von Digitalisierung und Inklusion zukommt. Zudem zeigt es auf, wie sie in das Schulleben einbezogen werden können:

“ Schulleitung: „Da waren die Eltern immer intensiv mitbeteiligt, von Anfang an. Weil die waren am Anfang sehr skeptisch und wir hatten auch am Anfang ... als wir anfangen damit, hatten wir wirklich so ein, zwei, drei Jahre viel, viel mehr Jungs, die sich bei uns an der Schule angemeldet haben, obwohl es nicht den Geburtenzahlen



entsprach. Das hat sich aber total schnell umgewandelt, weil, ich glaube, auch weil wir die Eltern früh mit ins Boot geholt haben, und zwar über den Förderverein und über den Schulelternbeirat, sodass mittlerweile die Eltern sich selbst Fortbildungen organisieren zu Medienthemen, also die Eltern, unser Schulelternbeirat, die bestellen hier einmal im Jahr ein Webinar von Frau [Name], die praktisch die Eltern aufklärt über Rechte und Pflichten mit Handys, WhatsApp, Mobbing etc. Das findet dann immer bei uns in der Aula statt, wir machen aber auch mittlerweile schon für die vierten Klassen, und das organisieren auch unsere Eltern, machen wir auch schon so ein Webinar für Benutzung von WhatsApp und Ähnlichem, wir haben schon Medienlotsen hier gehabt für die Eltern, wir haben schon den Kreisjugendring hier gehabt für die Eltern, also wir sehen eigentlich zu, dass wir zweimal im Jahr irgendwas anbieten für Eltern.“

Ein weiterer Weg, um die Partizipationsmöglichkeiten von Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten zu erweitern, ist die Nutzung von Lernplattformen und Lernapps, die ihnen Einblicke in den Unterricht und den Lernstand der Schüler*innen ermöglichen. So können Transparenz hergestellt und zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen werden, wie der folgende Interviewauszug aus einem Dig*In-Workshop zeigt.

“ Medien-/Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Genau. Und dass sie die Möglichkeit haben, wenn sie eben fehlen, jetzt zum Beispiel zur Grippewelle, ist es ja sowieso immer mal, jetzt haben wir letzte Woche vier von fünf Tagen gefehlt. Die haben natürlich einiges verpasst. Klar, es wird wiederholt, aber dass man da eben auch die Information, so eben gesagt mit diesen Notizen und dass die hinterlegt werden, schon Tafelbilder hinterliegen und die passenden Aufgaben dazu, die Hausaufgaben hinterliegen, dass es nicht mehr in [der] Klasse sein muss, sondern das ist eben digital und auch von zu Hause greifbar [...], eventuell auch für Nachhilfe und Erziehungsbeteiligte. Manchmal sind die auch in Wohngruppen. Oder eben haben Nachhilfe, privat oder auch in Instituten, dass die auch darauf zugreifen können, wenn die denen das erlauben und sehen, wann was gemacht wurde, dass die noch mal individuell darauf zugehen, darauf eingehen können. [...] Weil die einfach eben auch manchmal unorganisiert sind. [...] Also bei uns ist klar, dass die E-Mail, die IServ Zugangsdaten, auch die Zugangsdaten der Eltern sind. Also das, was die Schüler machen, ist dann eben auch, die Eltern haben die Pflicht, auch das nachzugucken, was die Schüler machen. Die müssen Passwörter weitergeben.“

Eine gelungene Partizipationskultur umfasst somit folglich, dass die Mitglieder in Schule und Mitwelt bereit sind, teilzunehmen und teilzugeben. Es sollte ein Bewusstsein darüber herrschen, dass bestimmte Mitgliedergruppen mehr Handlungs- und Entscheidungshoheit haben als andere. Außerdem sollte Klarheit darü-



ber herrschen, dass daraus die Verantwortung resultiert, gewissenhaft an der Gestaltung von Partizipationsräumen mitzuwirken. Das Schaffen von sinnvollen und produktiven Partizipationsräumen gelingt nur über die mitgliedergruppenübergreifende Kommunikation, die an sich schon ein Partizipationsmoment ausmacht.



Anregungen und konkrete Unterstützung auf dem Weg zu einer partizipativen Schule finden Sie hier:

<https://schule-im-aufbruch.de/schule-im-aufbruch/ansatz/?ga=2.267620622.1013619788.1621610428-300953471.1621610428>

2.4 Unterstützungskultur

Die Unterstützungskultur in Schule lebt von der gegenseitigen und vor allem institutionalisierten Unterstützung aller. Sie wird getragen von Wertschätzung, Respekt und Offenheit gegenüber neuen Ideen und Vorhaben – Aspekte, die gleichermaßen Teil der Schulkultur sind (Booth & Ainscow 2003). Der Grundgedanke ist, dass die Vielfältigkeit in den Kompetenzen gewinnbringend und entlastend im Rahmen der Unterstützungskultur genutzt werden kann. Unterstützung kann innerhalb von Mitgliedergruppen oder mitgliedergruppenübergreifend stattfinden. Auch Formate externer Unterstützung wie Supervision oder Beratungen zu Themenschwerpunkten können hilfreich sein (siehe z.B. Boban & Hinz 2003; Reich 2017).

Wie wichtig das gemeinsame „Ziehen an einem Strang“ ist, das eine nachhaltige und kontinuierliche Schulentwicklung begünstigt, veranschaulicht das untenstehende Zitat einer interviewten Fachlehrkraft.

“ Fachlehrkraft: „Ja, ich mache sozusagen alles, was meine Schule voranbringt, mache ich alles mit und unterstütze auch alle Kollegen und das ist ja das Schöne an dieser Schule, [...] jeder macht das auf seine Art und Weise, aber gemeinsam machen wir trotzdem dann sozusagen das Gleiche. Und wenn einer von uns ausfällt, [...] bricht das ganze System nicht zusammen. Das heißt, wir gehen in und gucken in eine Richtung. Genauso ist es für mich an dieser Schule wichtig und deswegen bin ich an dieser Schule seit so vielen Jahren, weil wir das Gleiche möchten und ich hier auch.“

Um eine evolvierte Unterstützungskultur zu entwickeln, gibt es verschiedene Instrumente, die einer nachhaltigen Implementierung dienlich sind. Es folgt eine nähere Erläuterung der unterschiedlichen Unterstützungsinstrumente und -formate.



Crossfunktionale Teams

Als maßgeblich entscheidend für einen inklusiv-digitalen Unterricht konnte die Implementation von crossfunktionalen Teams identifiziert werden (Holtappels 2014; Rolff & Thünken 2020). Ein crossfunktionales Team besteht aus mindestens zwei (nach Möglichkeit jedoch mehr als zwei) Personen mit unterschiedlichen Expertisen. Die bekannteste Zusammensetzung dürfte jene aus einer Regelschullehrkraft und einer Sonderschullehrkraft sein. Damit ein solches Team erfolgreich zusammenarbeiten kann, muss es ausreichend gemeinsame Stunden zusammen unterrichten und für die gemeinsamen Unterrichtsstunden zusätzlich Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, in der dieser Unterricht gemeinsam vor- und nachbereitet werden kann. Hintergrund dieses Anspruchs ist es, dass die Teammitglieder gegenseitig voneinander lernen und profitieren können, sodass die Unterrichtsqualität zunimmt und die Teammitglieder entlastet werden.

Je nach Möglichkeit kann ein crossfunktionales Team auch aus einer Fachlehrkraft, einer Sonderschullehrkraft, einem*einer Schulsozialarbeiter*in, einem*einer Schüler*in und Ehrenamtlichen zusammengesetzt sein. Die Aufgaben dieser Teammitglieder könnten, wie in der nachfolgenden Tabelle 2 beispielhaft ausgeführt ist, zugeordnet werden.

Tabelle 2: Aufgaben der Teammitglieder.

Teammitglied	Aufgaben
Regelschullehrkraft und Sonderschullehrkraft	Gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts
Schulsozialarbeit	Regelmäßiger Besuch des Unterrichts, Unterstützung der Schüler*innen und Beziehungspflege
Schüler*in	Für die gesamte Klasse stellvertretende Rückmeldung zum Unterricht und Mitteilung von Ideen, Anregungen und Wünschen der Klasse
Ehrenamtliche	zusätzliche Unterstützung, z.B.: Geschichtenstunde mit ausgewählten Schüler*innen, wobei die Schüler*innen Geschichten vorgelesen bekommen und selbst vorlesen.

Interne Fortbildungen

Interne Fortbildungen sind ein Format des gemeinsamen Austauschs mit dem Ziel, Wissen weiterzugeben und neue Kenntnisse zu erlangen. Die Formate der internen Fortbildungen können ganz unterschiedlich sein: Sie reichen von zeitlich sehr eng bemessenen Fortbildungshappen bis hin zu ganzen Weiterbildungsstagen. Den internen Fortbildungen ist gemein, dass diese Angebote von den Mitgliedern in Schule für Mitglieder in Schule ausgerichtet werden. Kernidee dieser Zusammenkünfte ist es, möglichst praktische, handfeste Tipps für den Unterricht untereinander auszutauschen. Zu den bekanntesten Umsetzungen gehören Micro-Fortbildungen von Lehrkräften für Lehrkräften. Allerdings kann dieses Angebot von Mitgliedern in Schule für Mitglieder in Schule in ganz verschiedenen Konstellationen ausgestaltet werden. Der Personenkreis ist nicht auf Lehrkräfte



beschränkt, sondern kann, je nach Anliegen, verschiedene Personengruppen der Schule umfassen.

Micro-Fortbildungen

Eine Lehrkraft ist bspw. besonders versiert im Umgang mit dem Multimedia-Board und bietet dazu eine Micro-Fortbildung an. Diese kann von Kolleg*innen besucht werden, die etwas im Umgang mit dem Multimedia-Board dazulernen wollen. So können kurzweilig und auf die Schule zugeschnitten kollegiumsweit Hemmnisse im Einsatz des Multimedia-Boards abgebaut werden. Denkbar sind jedoch auch Formate, innerhalb derer andere Personengruppen ihr Wissen austauschen. Schüler*innen, die besonders geschickt im Erstellen von Videos sind, könnten beispielsweise eine entsprechende Fortbildung für Lehrkräfte anbieten.

Barcamps

Im Rahmen sogenannter Barcamps stehen die Themen der Teilnehmenden im Zentrum des Geschehens. Im Gegensatz zu klassischen Konferenzen, zu denen in aller Regel ein vorab festgelegtes Programm oder eine bestimmte Agenda mit spezifischen Themen gehört, kommt ein Barcamp ohne solche Festlegungen im Vorwege aus. So wird ein Barcamp hauptsächlich von den Teilnehmenden gestaltet – das betrifft vor allem die Auswahl der Themen, die in verschiedenen Workshops an dem Tag des Barcamps behandelt werden. Erst zum Auftakt der Veranstaltung werden die Themen identifiziert, die bearbeitet werden sollen. Mitgebracht werden diese Themen und Anliegen von den zu dem Barcamp eingeladenen Mitgliedern in Schule. Moderiert und inhaltlich begleitet werden können die Barcamps von externen Moderator*innen oder Expert*innen für verschiedene Themen. Das Themenfeld für ein Barcamp kann zuvor grob umrissen werden, damit ein gemeinsamer Kontext geschaffen und entsprechende Expert*innen eingeladen werden können. Derlei Oberthemen können beispielsweise die Digitalisierung in Schule, die Gestaltung von Fortbildungen, die Etablierung neuer, partizipativer Arbeitsmethoden, die Nutzung digitaler Medien im Unterricht, die Umgestaltung von Räumlichkeiten zu Lernlandschaften usw. sein.

Der Grundintention des Barcamps ist die partizipative Zusammenarbeit eingeschrieben, weshalb sich dieses Format für die Bearbeitung von solchen Themen empfiehlt, die für alle Mitglieder in Schule relevant sein sollen. Denkbar sind aber auch Barcamps für einzelne Personengruppen in Schule, wenn eher spezifische Themen zu bearbeiten sind. Die Zielsetzung dieses Veranstaltungsformats besteht in einem Austausch von Wissen, dem Generieren neuer Ideen, dem Knüpfen neuer Kontakte, dem Intensivieren bestehender Beziehungen und dem Initiieren gemeinsamer Projekte.

Anzeiger: Suchen und Finden

Der Anzeiger kann an einem analogen wie digitalen Brett geführt werden. Ähnlich



wie bei einem schwarzen Brett für Angebote und Gesuche, können Lehrkräfte ihr Anliegen mit anderen teilen, in dem sie bspw. ein Gesuch aufgeben, wenn sie Hilfe benötigen. Sobald sich eine Person findet, die Hilfe spenden kann, verabredet sich das Duo oder aber eine kleinere Gruppe zum Austausch.

Ein Blick in die schulische Praxis

In den Interviews berichten unterschiedliche Lehrkräfte, dass sie Fortbildungen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nur selten in Anspruch nehmen können.

Auch fehlt es an einer Auswahl von Angeboten, welche die Bereiche Inklusion und Digitalisierung miteinander verzahnen. Die Abbildung 6 zeigt eine Übersicht der von Lehrkräften in Anspruch genommenen Fort- und Weiterbildungsangebote.

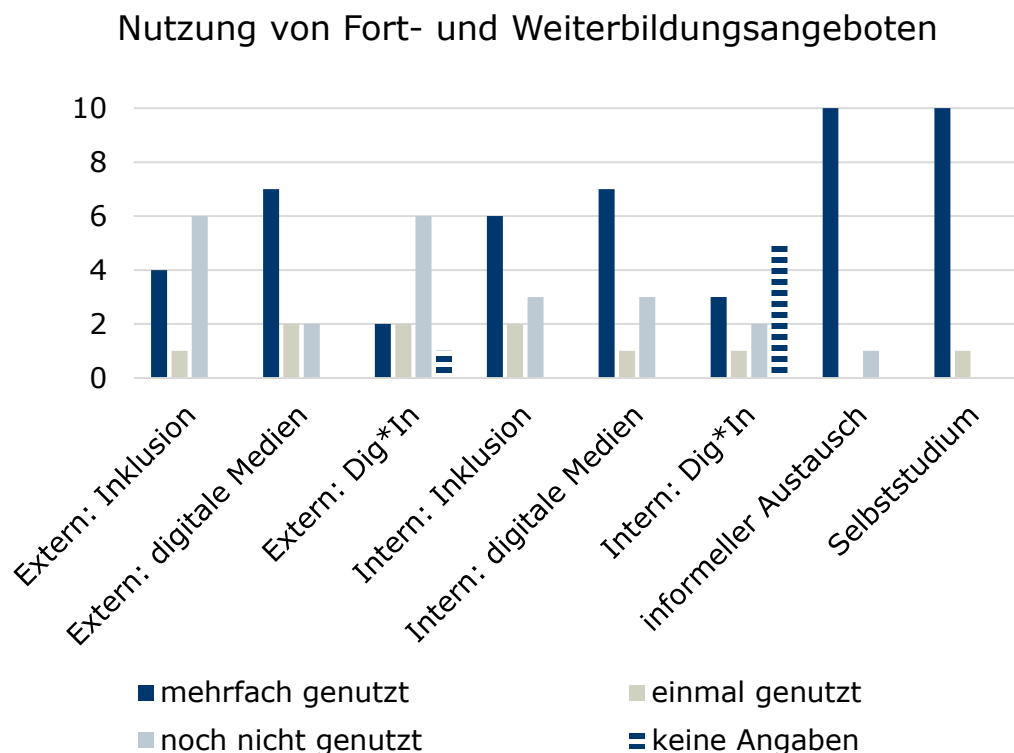


Abbildung 6: Nutzung von unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungsangeboten durch Lehrkräfte.

Einige Angebote haben eine besondere Anziehungskraft und werden gerne von den Lehrkräften wahrgenommen, es sind folgende:

Medientag des Bundeslandes

In Schleswig-Holstein findet regelmäßig ein *SchulMedienTag*. Es handelt sich hierbei um eine ganztägige Projektveranstaltung mit unterschiedlichen Vorträgen, Workshops und Fortbildungsangeboten. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie dort schon häufiger selbst Vorträge gehalten habe und durch die



Veranstaltungen stets gute Ideen mit auf den Weg bekommen hätte.



Informationen zu dem *SchulMedienTag* finden Sie unter:

<https://www.oksh.de/mitmachen/lernen/medienkompetenz-mk-fuer-schule/schulmedientag/>

Workshops von Kolleg*innen

Eine Lehrkraft, welche auch die erste iPad-Klasse der betreffenden Schule geleitet hat, bietet für das Kollegium Workshops an und lässt das Team somit an den gemachten Erfahrungen teilnehmen. Jeden Montag wird ein Workshop zu unterschiedlichen Themen angeboten: Umgang mit Videokonferenztools, Nutzung des iPads, Vorstellung verschiedener Apps u. a. Dies bringt einige Vorteile mit sich:

1. Es werden nur Anwendungen vorgestellt, welche an der Schule vorhanden sind und somit vom gesamten Team genutzt werden können.
2. Der Workshop ist sehr praxisnah ausgerichtet, da die Lehrkraft nur Anwendungen vorstellt, die sie selber im Unterricht verwendet hat oder aktuell verwendet. So lassen sich sehr anschaulich die Vor- und Nachteile einer Anwendung darstellen.
3. Die Workshops bieten Raum und Zeit für einen Erfahrungsaustausch im Team. Workshops werden vom Team sehr gut angenommen, was sich in der regelmäßig hohen Zahl der Teilnehmer*innen widerspiegelt.

Fortbildungskarussell

Eine Lehrkraft berichtet, dass sie an ihrer Schule ein sogenanntes Fortbildungskarussell etabliert hätten. Hier werden in kurzen wöchentlich stattfindenden Sitzungen von 15 bis 30 Minuten Apps oder andere Anwendungen vorgestellt. Das Kollegium kann diese Sitzungen entweder in Präsenz oder digital von zu Hause aus wahrnehmen. Es handelt sich um ein sehr niedrigschwelliges Angebot, welches auch seinen festen Platz auf der Schulhomepage erhalten hat, sodass das gesamte Team darauf zugreifen kann. Die Schule überlegt derzeit, ob sie die Teilnahme verpflichtend machen will.

“ Fachlehrkraft: „Wir haben so mehrere Levelebenen und dann wird jede Woche werden bestimmte Apps vorgestellt. Das wird auch jetzt schon oft über Videokonferenzen gemacht, dass wir so eine Handvoll Kollegen haben, die dann eine App oder sonst etwas vorstellen und jemand, der das dann kennenlernen möchte, der stößt einfach dazu. Meistens sind es auch hybride Formen, dass man irgendwie da einfach hinget oder das einfach von zu Hause dann aus macht im Rahmen dieser Videokonferenz. Da wird ein Link



verschickt und dann kann man sich das angucken, wenn einen das interessiert, und das ist ganz niedrigschwellig, dauert auch nicht lange. Manchmal ist das in einer Viertelstunde, manchmal mit Nachfragen vielleicht eine halbe Stunde, aber es ist niedrigschwellig und das ist wirklich so ein Angebot und das nehmen auch ganz, ganz viele Kollegen in Anspruch und wir gehen jetzt sogar schon ein Stück weit, dass einfach so eine Basiskompetenz da sein muss und dass wir bestimmte Sachen einfach auch verpflichten, dass die also an fünf Veranstaltungen im Jahr teilnehmen müssen die Kollegen und das wird aber gar nicht als Belastung [wahrgenommen], weil ich kann das zu Hause oder wenn ich dann irgendwie jetzt sage: ‚Ich möchte jetzt diese App nutzen.‘ Ich gucke bei [Fortbildungskarussell] noch einmal vom Sofa aus und versuche dann irgendwie, das irgendwie dann selbstständig dann auch mir zu erschließen.“

In den Gesprächen mit den Mitgliedern der Kooperationsschulen wurde deutlich, dass Fortbildungsformate nur in wenigen Fällen die Themen Inklusion und Digitalisierung explizit miteinander verknüpfen. Vereinzelt wurde jedoch von ersten Ansätzen der Verknüpfung im Rahmen von Schulungen berichtet, wie das folgende Zitat einer Schulleitung aufzeigt.

“ Schulleitung: „Zu unserem SB-Tag hatten wir zu zwei Schulentwicklungstagen [...] jemanden im Haus, die hatte uns auf ganz hervorragende Art und Weise Apps nahegebracht, mit denen man dann arbeiten kann, Arbeitsmaterialien auch erstellen kann.“

Dig*In: „[U]nd die hat dann mit diesen Apps sozusagen auch gleichzeitig gezeigt, wie man die inklusiv einsetzt?“

Schulleitung: „Ja, genau. Ganz genau, ja.“

Kollegiale Beratung und gegenseitige Hospitation

Durch kollegiale Beratung oder gegenseitige Hospitation unter Lehrkräften kann sich ebenfalls eine gegenseitige Unterstützung entwickeln. Im Rahmen kollegialer Beratung tauschen sich Lehrkräfte zu herausfordernden Situationen im schulischen Alltag bzw. Unterricht aus und finden gemeinsam Bewältigungsstrategien. Gegebenenfalls kommt zu diesem Beratungsformat eine externe Supervision hinzu, wenn das Beratungsteam keine Lösung findet (Reich 2017, 29f.). Beispielsweise könnten diese Hospitationen unter folgender Fragestellung stattfinden.

Aus der Perspektive der hospitierenden Lehrkraft:

- Was gefällt mir besonders gut an dem gesehenen Unterricht?
- Was möchte ich davon auch in meinem Unterricht ausprobieren?



Aus der Perspektive der besuchten Lehrkraft (Beobachtungsschwerpunkte sollten im Voraus mitgeteilt werden, um im Nachhinein besprochen zu werden):

- Zu welchen Umsetzungen im Unterricht möchte ich eine Rückmeldung erhalten?
- Zu welchen Umsetzungen im Unterricht würde ich gerne eine Alternative hören?

Durch diese auf positive Aspekte fokussierte Fragestellungen können die sich gegenseitig besuchenden Lehrkräfte voneinander lernen und ein wertschätzender Austausch wird grundgelegt.



Vertiefende Literatur zur strukturellen Verankerung und allgemeinen Gestaltung kollegialer Hospitation:

Rolff, Hans-Günter; Thünken, Ulrich. 2020. *Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mediencouts

Schüler*innen können beispielsweise über Arbeitsgruppen – wie etwa als Mediencouts – in Schule unterstützend mitwirken (Rolff & Thünken 2020, 79). Die Mediencouts setzen sich zusammen aus von mediencouts e.V. ausgebildeten Schüler*innen.



Nähere Informationen zu verschiedenen Mediencout-Initiativen finden Sie über folgende Links:

<https://www.claudia-kuttner.de/mediencouts>

<https://mediencouts-sh.de>

<https://li.hamburg.de/mediencouts/>

<https://www.mediencouts-mv.de>

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/mediencouts>

Der ursprüngliche Gedanke hinter Mediencouts ist, dass Schüler*innen nach dem Peer-to-Peer-Konzept einen Beitrag zum Ausbau der Medienkompetenz ihrer Mitschüler*innen leisten (Fileccia 2016). Man könnte ihren Auftrag jedoch dahingehend ausweiten, als dass sie auch den Lehrkräften mit ihrem medienspezifischen Wissen (weiter-)helfen. Somit werden in dieser Konstellation die Schü-



ler*innen zu Lehrenden und die Lehrkräfte zu Lernenden.

Ein Blick in die schulische Praxis

Die Teilnahme einzelner Akteur*innen(gruppen) aus einer Schule an Medienprojekten ist ein weiterer Weg, wie die Weiterbildung im Themenfeld „digitale Medien“ und die Integration digitaler Medienbildung in Schule und Unterricht angestoßen werden kann.

Eine der Kooperationschulen nahm am Projekt „Mediencouts“ teil, in dessen Rahmen zwei Lehrkräfte und fünf Schüler*innen eine einjährige Ausbildung zu Mediencouts absolvierten und darauffolgend einen dreitägigen Workshop zusammen mit anderen Schulen besuchten. Dort erstellten die ausgebildeten Schüler*innen im Team eigenständig für ihre Mitschüler*innen einen Workshop zum Thema „digitale Medien“. Dieses Projekt wurde an der Schule fortgeführt, indem die ausgebildeten Schüler*innen die fünften und sechsten Klassen besuchten und über das Thema „Soziale Netzwerke“ informierten. In der Folge entstand aus diesem Projekt die Initiative der Kooperationschule, pro Klasse zwei Schüler*innen zu Smartboard-Expert*innen zu ernennen und auszubilden. Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen können zu Smartboard-Expert*innen ausgebildet werden.

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „[W]ir haben- da ist jetzt doch wieder ein anderes Projekt, was nicht Inklusion ist, aber Medien, wir haben auch teilgenommen am Projekt Mediencouts. Das finde ich total spannend. Da war ich auch Mitinitiator. Da haben wir also, ich glaube über ein Jahr so, so eine Ausbildung bekommen, [...] also ein Kollege und ich. Und fünf Schüler hatten wir dabei. Und dann gab es nochmal, das war total toll, so [...] ein Workshop, [...] wo, ich glaube fünf oder sechs Schulen, mit jeweils vier oder fünf Schülern, dabei waren. Und das waren eine Kraft und eine Dynamik, die hatte ich noch gar nicht kennengelernt. Weil wir ja immer diese heterogene Mischung haben von motivierten Schülern oder auch nicht, und da waren nur also 25, 30 motivierte Schüler. Die müssten wir nur füttern mit [...] [dem] Laptop oder mal einen Stick oder so, aber die Aufgabe und [...] die mussten dann Workshops für die anderen Schüler sozusagen erstellen. Das haben die komplett selbstständig gemacht. Und zwar bis in die Abendstunden hinein, beim Abendessen noch weiter gemacht und auf den Zimmern gesessen und also das war eine Dynamik und Kraft, wir haben uns nur immer angeguckt die Kollegen und gesagt: ‚So, so kann es auch gehen.‘ So und dieses Projekt, das führen wir hier auch fort, und die gehen also zum Beispiel mit diesem Thema ‚Soziale Netzwerke‘ in die Klassen 5 und 6 und erzählen dann von ihren Erfahrungen und so weiter.“



Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten

Noch werden Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte viel zu selten aktiv in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbezogen (Walper 2021, 337; DDS - Die Deutsche Schule 2021, 3). Im Kontext einer gelebten Unterstützungskultur bedeutet dies, kritisch zu hinterfragen, inwiefern ihnen eine passende Unterstützung angeboten werden kann und inwiefern sie selbst in Schule unterstützend mitwirken können.



Grundlegende Ausführungen zu der Einbindung der Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten in Schule finden Sie in dem Papier „Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule -Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ (2018 (2003)).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf

Weitergehend Interessantes zu diesem Thema finden Sie hier:

https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100415&uid=openaccess

https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23443/pdf/DDS_2021_3_Walper_Eltern_und_Schule.pdf

Es geht darum, dass Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte auch als zugehörig zu den Mitgliedern in Schule angesehen werden, die gehört und in ihren Kompetenzen wahrgenommen werden. Um die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten verstärkt an der Gestaltung von Schule beteiligen zu können, kann man sich dem mit folgenden Fragen reflexiv nähern:

- Welche Stärken bringen die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten mit?
- Welche Unterstützung benötigen die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten, damit die Bildung der Schüler*innen bestmöglich stattfinden kann?
- Wer von ihnen bringt sich gerne ein, weil entsprechende Kapazitäten zur Verfügung stehen?

Impuls: Barrieren in der Kommunikation abbauen

In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften findet die Einbindung der Sorgeberechtigten und der Erziehungsbeteiligten bereits im Rahmen traditioneller Elternarbeit statt. Die Zuhilfenahme digitaler Medien kann die Kommunikationen mit den Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten unterstützen bzw. vereinfachen, indem



bspw. hybride Veranstaltungsformate angeboten werden, die eine niedrigschwellige Teilnahme ermöglichen. Darüber hinaus gibt es Onlineplattformen, über die kurzfristig Dolmetscher*innen zu einem Gespräch digital hinzugeholt werden können. Durch das Hinzuziehen von Dolmetscher*innen können Sprachbarrieren zwischen Gesprächsteilnehmenden abgebaut werden. Das zuständige Schulamt kann sich an der Finanzierung dieser Unterstützungsleistung beteiligen.

Impuls: Begegnungsorte schaffen

Im Rahmen schulischer Unterstützungskultur könnten Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte ein Café betreuen, das als Begegnungsstätte für Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte fungiert. Denkbar ist, dass das Café auch anderen Mitgliedern in Schule als Anlaufstelle für informellen Austausch dient. Das Café würde einen Ort bilden, an dem man sich über die Kinder und Jugendlichen, ihre (schulische) Entwicklung und die damit verbundenen Hürden und Lichtblicke, das schulische Umfeld und andere Alltagssorgen austauschen kann. So würde ein weiterer Ort für Begegnungen geschaffen, der den Austausch befördert, Verbundenheit mit der Schule stärkt, Ideen hervorbringen und ein Mehr an Partizipation initiieren kann.



Dazu passend verweisen wir auf die Grundschule Mümmelmannsberg in Hamburg. Weitere Informationen unter folgenden Links:

<https://www.grundschule-muemmelmannsberg.de/elternkooperation/fly-elternarbeit/>

<http://www.stadtteilschule-muemmelmannsberg.de/news/eroeffnung-unseres-elternclubs.html>

Einer sich gegenseitig zugewandten Haltung mitsamt dem Gedanken der gegenseitigen Unterstützung kommt eine besondere Relevanz in einer inklusiv-digitalen Schule zu. Den sich stellenden Herausforderungen kann man leichter begegnen, wenn man unterschiedliche Stärken und Kompetenzen zusammenbringt. Der Unterstützungskultur ist immanent, dass nicht jedes Mitglied in Schule Unbekanntes aus eigener Kraft heraus bewältigen muss. Vielmehr kann in einem (individuellen) Reflexionsprozess eruiert werden, welche Kompetenzen notwendig sind, um der neuen Aufgabe zu begegnen. In einem zweiten Schritt kann man sich dann auf die Suche nach passenden Unterstützer*innen und Impulsgeber*innen machen. In einer anderen Weise können Mitglieder in Schule neue Entdeckungen, die sie bspw. im Hinblick auf neue Lernsoftware oder Kommunikationstools gemacht haben, aktiv mit anderen teilen. So können sie dazu beitragen, dass auch andere von den eigenen Kenntnissen profitieren und nach und nach immer mehr



Mitglieder in Schule ihre Kompetenzen in Sachen digitale Medien ausschärfen und an Sicherheit und Souveränität gewinnen. Vor allem vor dem Hintergrund der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung ist es notwendig, dass verschiedene Kompetenzen gebündelt werden und sich daraus Synergieeffekte ableiten: Das Wissen über Inklusion, gepaart mit dem über Digitalisierung, kann zu ganz neuen Strategien führen und vermeintliche Fragestellungen beantwortbar machen.

2.5 Kooperations- und Kollaborationskultur

Die Bausteine Kooperations- und Kollaborationskultur möchten das Gemeinsame, die Zusammenarbeit Vieler, betonen und beinhalten damit auch eine Abkehr von dem Einzelkämpfer*innentum in Schule. Durch eine stärkere Belebung der Zusammenarbeit können einzelne Personen oder ganze Gruppen voneinander profitieren (Schulz 2021, 232). Dabei kann zwischen innerschulischer und außerschulischer Kooperation und Kollaboration unterschieden werden.



Interessantes zum Stöbern zu Kooperation und Kollaboration finden Sie unter:

<https://www.innovationsschule.at/2017/02/28/der-unterschied-zwischen-kooperation-und-kollaboration/>

https://blberufsschulen.eduloop.de/loop/Kooperation_und_Kollaboration

<https://www.medien-in-die-schule.de/werkzeugkasten/werkzeugkasten-kollaboratives-lernen-im-internet/einleitung-werkzeugkasten-kollaboratives-lernen-im-internet/>

Innerschulische Kooperation und Kollaboration

Innerschulische Kooperationen und Kollaborationen konkretisieren sich unter anderem in den weiter oben beschriebenen crossfunktionalen Teams (siehe Unterstützungskultur), bei internen Fortbildungen (siehe Unterstützungskultur), in Schüler*innenvertretungen (siehe Partizipationskultur), Medienscouts (siehe Unterstützungskultur), Elternvertretungen (siehe Partizipationskultur), Steuergruppen und sonstigen Arbeitsgruppen. Die unterschiedlichen Kooperations- und Kollaborationsformate können innerhalb einer Mitgliedergruppe oder mitgliedergruppenübergreifend organisiert sein.

Darüber hinaus kommt diesem Baustein auf Unterrichtsebene eine besondere Bedeutung zu (Methlagl & Vogl 2020), die im dazugehörigen **Kapitel** ausdifferenziert wird.



Ein Blick in die schulische Praxis

Wie die Abbildung 6 (Nutzung Fort- und Weiterbildung) im **Abschnitt 2.4** zu Fortbildungen bereits aufzeigen konnte, tauschen sich Lehrkräfte häufig informell über inklusive und digitale Themen aus.

Im Zuge der Interviews mit Lehrkräften verschiedener Schulformen ist deutlich geworden, dass insbesondere fest in den Stundenplan integrierte Zeiten für Austausch und Absprachen essenziell für einen gelungenen inklusiv-digitalen Unterricht sind. Sowohl für planerische Gespräche zwischen Kolleg*innen (mit verschiedenen Professionen) als auch für das Einarbeiten in digitale Anwendungen brauchen die Lehrkräfte verbindliche Zeitfenster innerhalb ihrer Dienstzeit, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht für alle Schüler*innen anbieten zu können. Der inklusive Unterricht ist durch ein hohes Maß an Binnendifferenzierung (siehe **Kapitel Unterricht**) gekennzeichnet und wird optimalerweise von verschiedenen Pädagog*innen begleitet. Damit der Unterricht für jede*n Schüler*in einen Lernfortschritt ermöglichen kann, sind Zeitfenster (außerhalb der Pausenzeiten) erforderlich, in denen die Fachkräfte gemeinsam den passgenauen Unterricht vorbereiten können. Auch regelmäßige Sitzungen, bei denen gemeinsam Klassenarbeiten innerhalb des Fachkolleg*innenteams eines Jahrgangs konzipiert werden, erleichtern die Unterrichtsplanung. Die Lehrkräfte sind darüber hinaus bereit, neue digitale Elemente für ihren Unterricht kennenzulernen – insbesondere dann, wenn medienaffine Kolleg*innen ihnen die Funktionsweisen und Anwendungsmöglichkeiten nahebringen. Für diese kollegiale Weiterbildung wünschen sie sich jedoch auch definierte Zeiträume innerhalb ihrer Arbeitszeit. Zudem erfordert das Integrieren des schulischen Medienkonzepts in den Fachunterricht einen regelmäßigen Austausch der Fachkolleg*innen. Die Lehrkräfte nehmen somit den hohen Mehrwert von Austausch und Absprachen innerhalb ihres multiprofessionellen Kollegiums wahr und wünschen sich dafür fest in ihre Dienstpläne integrierte Zeiträume.

“ Fachlehrkraft: „Also für mich fließen die Themen auf jeden Fall ineinander über und das ergibt Sinn, darüber zu reden in dem Zusammenhang. Ich finde das wichtig, weil ohne diese Bereiche Differenzierung, Inklusion und Medien Unterricht gar nicht mehr stattfinden kann. Also das wäre kein Unterricht mehr, der meiner Meinung nach überhaupt repräsentativ sein kann für Schule und so lange die Voraussetzungen gegeben sind, wie bei uns an der Schule, dass wir die technischen Mittel und Apps und wie auch immer alles haben und auch diese Förderstunden bestehen, diese Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkraft funktioniert. Ja, also das sind die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen und alles andere ergibt sich ja im Laufe der Zusammenarbeit und der Klasse, die man da auch natürlich vor sich sitzen hat.“

Solch ein informeller Austausch zeigte sich auch im Zuge der Schulschließung während der Sars-CoV-2-Pandemie. Eine Lehrkraft berichtet davon,



zunächst für die eigene Mathematikklasse Lernvideos erstellt zu haben, um die Schüler*innen bei der häuslichen Bearbeitung der gestellten Aufgaben zu unterstützen. Da es sich bei der interviewten Person um den*die Medienbeauftragte*r der Schule handelte, wendeten sich Kolleg*innen mit weiteren Videowünschen an diese Lehrkraft. So kam es, dass ein eigener YouTube-Kanal erstellt wurde und die Lehrkraft eine Vielzahl unterschiedlicher Lernvideos für das gesamte Team erstellt hat. Eine weitere Lehrkraft berichtete davon, die Kolleg*innen bei der Gestaltung von Lernmaterialien und bspw. der Einbindung von QR-Codes auf Wochenplänen während der Zeit des Homeschooling unterstützt zu haben. Auch in solch herausfordernden Zeiten, welche auch privat zur Belastung führen können, haben sich die Lehrkräfte gegenseitig unterstützt, was wiederum Vorteile für sie selbst und die Schüler*innen der gesamten Schule mit sich brachte.

Eine weitere wichtige Ressource im Rahmen innerschulischer Kooperation und Kollaboration stellt die kollaborative Materialgestaltung und -sammlung dar. Eine Lehrkraft berichtet im Zuge eines Interviews von einer engen Zusammenarbeit innerhalb des Jahrgangsteams, um eine effiziente Unterrichtsvorbereitung zu ermöglichen. Alle Klassen eines Jahrgangs behandeln zeitgleich das gleiche Thema. Die Unterrichtseinheiten werden abwechselnd von ausschließlich einem*einer Kolleg*in vorbereitet, sodass die Arbeitsbelastung für jede Lehrkraft möglichst gering ausfällt. Durch den aus diesem Vorgehen resultierenden regelmäßigen Austausch entstehen stetig Innovationen, sodass Unterrichtseinheiten häufig angepasst und optimiert werden:

“ Fachlehrkraft: „[...] da kommen dann eben auch mal irgendwie Neuerungen zustande, sodass wir uns dann austauschen und sagen: ‚Mensch, so wie wir jetzt die Epochen die ganze Zeit behandelt haben, das ist es echt ein bisschen langweilig, wollen wir nicht das nächste Mal vielleicht das so machen, dass die Kinder einen Erklärungsfilm drehen und einfach nur das Material von uns kriegen und sie daraus eben für ihre Epoche, meinetwegen Barock, einen Erklärungsfilm erstellen müssen?‘ [...]. [D]afür hat man nur Zeit, wenn man jetzt nicht jede Unterrichtseinheit selber vorbereiten muss, sondern eben dann vielleicht nur jede dritte oder vierte.“

Eine weitere Lehrkraft erklärte zudem ein Prinzip der gemeinsamen Materialsammlung: Der*die Fachkoordinator*in eines jeden Jahrgangs sammelt für sein*ihr Fach alle Materialien (z. B. Arbeitsblätter, Smartboard-Dateien, Klassenarbeiten, Lesetagebücher etc.), die im Laufe des Schuljahres erstellt werden. Dann übergibt der*die Fachkoordinator*in die Materialien am Ende eines Schuljahres im Rahmen einer Übergabekonferenz an den*die Fachkoordinator*in des darauffolgenden Jahrgangs. Somit kann der nächste Jahrgang von den bereits erstellten Materialien und Erfahrungen profitieren und Inspirationen für neue Entwürfe sammeln.

Die schulinterne Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung findet in den meisten Fällen über einzelne Personen statt, die sich vor allem mit einem der beiden Themen besonders befassen, beispielsweise Sonderpädagog*in-



nen und Medienbeauftragte. Oftmals gelten diese Personen als inoffizielle Ansprechpartner*innen, die bei Fragen zu bestimmten Fällen beratend zur Seite stehen. Nur eine der neun Kooperationsschulen hat eine etablierte Funktionsstelle zum Thema Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung. Im folgenden Zitat beschreibt eine Fachlehrkraft ihren Austausch mit der mit Inklusion und Digitalisierung betrauten Person.

“ Fachlehrkraft: „Und zwar ist das so, dass [Person] und ich zum Beispiel, wir sind bei uns für den App-Kauf zuständig. Ne? Also die Kollegen, wenn die irgendeine App sehen, die sie brauchen, auch welche, die viel inklusiv arbeiten, dann können sie uns anschreiben und sagen: ‚Es gibt da so eine App, da habe ich jetzt probeweise mit gearbeitet.‘ Oder: ‚Ich habe von dieser App gehört. Wäre es möglich, welche testweise irgendwie anzuschaffen?‘ Dann können wir, also machen wir uns dann schlau. Wir gucken dann einmal, wie es datenschutzrechtlich ist. [...] Und dann haben wir die Möglichkeit über dieses System, über das MDM-System diese App gewissen Schülern zugänglich zu machen. Wir können sagen, die können von jedem Schüler bezogen werden.“

Im Rahmen eines nicht institutionalisierten Austauschs innerhalb des Kollegiums oder mit (in)offiziellen Ansprechpartner*innen besprechen sich Lehrkräfte über einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien, um auf einzelne Förderbedarfe von Schüler*innen eingehen zu können. Dieser Austausch findet kurzfristig anberaunt entweder auf Dienstbesprechungen statt oder weitaus häufiger über Türschwellen-Gespräche:

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „Keine Ahnung, ich kann wirklich nur davon sprechen, was ich so in der Absprache mit einigen Kollegen mitbekomme. [...] [U]nd da ist es wirklich so, in Englisch arbeiten wir zum Beispiel mit drei Kollegen immer ganz eng zusammen, haben dann eine Idee, was wollen wir machen und da ist es dann wirklich so, diese Erfahrung, die jeder mit einbringt: Also das wäre ganz gut für die I-Kinder, das können wir gut für die als Hilfe mit einsetzen und das gibt man dann in der Fachschafiskonferenz an alle anderen Englischkollegen irgendwie weiter und so. So ist das eher.“

Außerschulische Kooperation und Kollaboration

Die Bestrebungen, Kooperationen und Kollaborationen auszubauen und fest in den schulischen Alltag einzubinden, erweisen sich als wichtige Elemente einer durch Partizipation getragenen und durch digitale Medien unterstützten Schule. Jedoch sollten Kooperationen und Kollaborationen nicht nur im Inneren der Schule befördert werden. Vielmehr soll dazu angeregt werden, auch außerschulische Kooperationen und Kollaborationen in die Schulkultur zu integrieren. Insbeson-



dere für Schüler*innen bieten diese das Potenzial, sich neue Welten zu erschließen, mit denen sie innerhalb der heutigen Schule wenig bis gar nicht in Kontakt kommen können. In der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Betrieben und Einrichtungen können neue Bildungsformate für Schüler*innen entstehen, die einen deutlichen Lebensweltbezug bieten. Aber auch für andere Mitglieder in Schule können sich auf diesem Wege neue Impulse, Unterstützungsstrategien und Netzwerke für einen themenbezogenen Austausch ergeben.

Aufgrund fortschreitender Digitalisierungsprozesse sind der Zusammenarbeit mit Kooperations- und Kollaborationspartner*innen im wahrsten Sinne keine Grenzen gesetzt: Sie kann regionaler, nationaler oder gar internationaler Gestalt sein und in unterschiedlichen Formaten realisiert werden.

Impuls: Interkulturelle Lebenswelt

Die Zusammenarbeit mit einer ausländischen Partnerschule kann bspw. neben tatsächlichen Besuchen vor Ort im digitalen Raum fortgesetzt werden, sodass neue Möglichkeiten für interkulturelle Projekte zwischen den Partnerschulen geschaffen werden. Die Lebenswelt der Schüler*innen, aber auch anderer Mitglieder in Schule lässt sich auf diese Weise ausweiten und das Verständnis für Vielfalt ausprägen.

Impuls: Netzwerke bilden

Aus Netzwerken und Interessensgemeinschaften mit anderen Schulen können neue Ressourcen geschöpft oder Impulse gewonnen werden:

1. Schulen können sich gegenseitig ihr digitales und veränderbares Lehr-/Lernmaterial zur Verfügung stellen. Dadurch können die Lehrkräfte auf einen größeren Pool bestehend aus kostenfreien und erprobten Lehr-/Lernmaterialien zugreifen, die sie dann wiederum auf ihre Lerngruppe anpassen können.
2. Durch den Austausch zu Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung können neue Ideen und Anregungen für die Gestaltung der eigenen Schule gewonnen werden.

Darüber hinaus muss die Zusammenarbeit zwischen Schulen nicht auf bilaterale Verbindungen beschränkt bleiben. Im Gegenteil: Es empfiehlt sich, die jeweilige Schule in Netzwerke einzubinden. Vielfältigen empirischen Erkenntnissen nach kann das Schaffen und Pflegen von Netzwerken auch für Schulen mit großen Mehrwerten verbunden sein (Dedering 2012, 99f.). Lehrkräfte, die in Netzwerken arbeiten, sind demnach selbstbewusster, zufriedener und motivierter (ebd.). Insgesamt hat die Arbeit in Netzwerken einen positiven Einfluss auf die Schulprogrammarbeit (Holtappels 2014). Abschließend ist festzuhalten, dass sich die Vorteile, die bereits aus bilateralen Verbänden erwachsen, in Netzwerken potenzieren können.



Ein Blick in die Praxis

Die Lehrkräfte stehen einer Vernetzung generell sehr positiv gegenüber. Kritisch angemerkt wird jedoch die zusätzliche Arbeit, die solch eine Vernetzung oder Kooperation mit anderen Schulen oder externen Institutionen mit sich bringt. Eine Lehrkraft berichtet, dass ein enger Austausch mit den Partnerschulen über Schulentwicklungsanstrengungen positiv für den Entwicklungsprozess ist. Positiv bewertet werden die gleichen Herausforderungen, mit denen sich die Schulen konfrontiert sehen und die doch oftmals unterschiedlichen Herangehensweisen, sodass die Schulen viel voneinander lernen können. Hierfür eignet sich auch ein Schulverbund, worüber sich viele Schulen vernetzen und voneinander profitieren können. Der Austausch bspw. mit Grundschulen, Förderschulen, der Schulsozialarbeit etc. wird hierdurch erleichtert, um auch gemeinsam Übergänge für Schüler*innen gestalten zu können. Des Weiteren wird berichtet, dass der Austausch zwischen den IT-Beauftragten unterschiedlicher Schulen zum einen dafür sorgt, dass die Lehrkräfte einen Überblick über aktuelle Soft- und Hardware erhalten. Zum anderen werden die zur Nutzung notwendigen Rahmenbedingungen transparent gemacht. Auch auf fachlicher Ebene mit Bezug zum Unterrichtsfach ist die Nutzung außerschulischer Angebote wie bspw. Stammtische, Arbeitsgemeinschaften etc. wertvoll. Eine Lehrkraft berichtet davon, dass ihr*ihm die regelmäßig stattfindenden Treffen im Rahmen eines Lehrkräfte-Stammtisches zum Austausch und der Diskussion über aktuelle Themen dienen.

Einer Vernetzung mit externen Institutionen stehen Lehrkräfte eher kritisch gegenüber. Bedenken über eine vermehrte firmenspezifische Werbung, welche durch die Anschaffung von Soft- und Hardware Einzug in die Schule erhält, werden hierbei angebracht. Jedoch besteht ebenso der Wunsch auch partizipativ bei der Gestaltung einer App – bspw. im Rahmen einer nutzer*innenzentrierten Entwicklung – beteiligt zu werden. Positiv hervorgehoben wird die Kooperation mit Universitäten, Berufsbildungszentren und klein- sowie mittelständischen Unternehmen, da sie ganz unterschiedliche Projekte mit den Schüler*innen durchführen. Dieselben reichen von der Umgestaltung des Schulgartens bis zur Herstellung von Butter usw.

Als besonders wertvolle externe Partner*innen werden von vielen der Dig*In-Kooperationsschulen die mit ihnen kooperierenden Förderzentren und deren Expert*innen bewertet. Eine befragte Fachlehrkraft gibt dazu Auskunft:

“ Fachlehrkraft: „[...] dann haben wir ja die Experten vom Förderzentrum, die also immer ein offenes Ohr haben und die da sehr gut helfen und ja wirklich ein Expertenwissen haben, was unerschöpflich ist und ja, aber dass ich jetzt Tipps bekommen hätte: ‚Setze doch mal das und das Medium ein‘, nein. [...] [Wir haben] ja dieses Programm Budenberg und das ist ja ein ausgewiesenes Förderschulkonzept und dieses Programm ist ja super, das bietet so viele Differenzierungsmöglichkeiten, sodass man da- also, wenn man denn im Computerraum ist, diese eine Stunde in der Woche- da auf



jeden Fall genau gucken kann und da auch mal einen Tipp haben kann: ‚Dann nimm doch mal diese Nummer oder nimm doch mal dieses‘ oder so, ne?“

Die besondere Bedeutung, die die Förderzentren hinsichtlich der dargebotenen Hilfestellung einnehmen, wird von einer für Inklusion beauftragten Lehrkraft unterstrichen:

“ Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Was man nochmal sagen kann, was eine Besonderheit ist, glaube ich, dass wir vom Förderzentrum auch Fortbildungen zu digitalen Medien im Unterricht machen, die natürlich speziell dafür sind, welche Apps zum Beispiel können wir nutzen für Inklusion, [...] also wir haben da einen großen Austausch vom Förderzentrum untereinander.“

Darüber hinaus bietet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Kurz: IQSH) Input zur Verzahnung der beiden Thematiken Inklusion und Digitalisierung. Das Institut möchte perspektivisch die Absolvierung verschiedener Digital-Zertifikate (auch im Bereich der Sonderpädagogik) ermöglichen. Solche Angebote stellen derzeit bundeslandübergreifend noch die Ausnahme dar.



Weiterführende Informationen zu den Zertifikatprogrammen des IQSH finden Sie unter:

<https://medienberatung.iqsh.de/zertifikatskurse.html>

Festzuhalten ist, dass Kooperationen und Kollaborationen für das gemeinsame Gestalten von Schule unverzichtbare Parameter darstellen. Über das gemeinsame Erarbeiten von Neuem, das Lösen von Fragestellungen und das Herangehen an Herausforderungen, wird der partizipative Gedanke umgesetzt, der eine inklusiv-digitale Schule ausmacht. Die wertvollen Aspekte von vielfältigen Kompetenzen und Fertigkeiten werden in kollaborativen Settings zusammengebracht. Kooperationen ermöglichen einen Austausch von neuen Ideen und Ansätzen und können zudem Strategien der Unterstützung und Kompetenzerweiterung herausbilden. Eine wahrhaft gelebte Unterstützungskultur kann erst durch Kollaborationen und Kooperationen, also durch eine Hinwendung zur Gemeinschaft und einer Abkehr vom Einzelkämpfer*innentum, erreicht werden.

Allerdings müssen sich Kooperationen und Kollaborationen nicht nur auf die Einzelschule an sich beziehen. Das Gewinnen neuer Ideen und das Sammeln frischer Impulse funktioniert auch über die Grenzen der eigenen Schule hinweg. Denn:



Es wird sicher eine Schule geben, die sich mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sieht und vielleicht dafür schon eine Strategie entwickelt hat. Außerdem können Kooperationen mit anderen Schulen oder aber Unternehmen, Institutionen oder Vereinen ein Erleben bislang unbekannter oder nur theoretisch ergründeter Sachverhalte möglich machen.



Weiterführend Interessantes zum Thema außerschulischer Kooperationen finden Sie hier:

https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3338/3503

Durch die Unterstützung von digitalen Medien können verschiedene Formen der Kooperation oder Kollaboration bewerkstelligt werden. Digitale Medien können dabei eine Möglichkeit für niedrighschwellige Formate bieten und möglichst viele Personen beteiligen. Zudem werden bestimmte Formen der Kollaboration erst durch die Nutzung digitaler Medien möglich gemacht. Der Reichtum der Optionen ist damit schier unerschöpflich und die Beteiligung verschiedener Mitglieder in Schule wird damit leichter umsetzbar.

Kooperationen in Form von Netzwerken lohnen sich: sowohl für die Schulen an sich als auch für die einzelnen Mitglieder in Schule. Neben dem Sammeln neuer Erkenntnisse für Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung bildet die Herausbildung der individuellen Skills der Mitglieder in Schule einen besonderen Mehrwert.

2.6 Reflexionskultur

Unter dem Begriff der Reflexionskultur vereinen sich unterschiedliche Reflexionschwerpunkte, deren Umfang ausgehend vom Individuum über die Interaktionen zwischen Individuen bis hin zu der gesamten Organisation Schule reicht.

Das Individuum

Jede*r kann die eigene Haltung sowie die eigenen Werte und Handlungen reflektieren:

- Bemühe ich mich in meinen Überlegungen und Handlungen darum, dass ich möglichst vielen Menschen teilgebe? Wie inklusiv handle und denke ich?
- Welche Vorurteile oder Werturteile beeinflussen mich und mein Handeln?
- Wie notwendig oder relevant ist es, für dieses und jenes Vorhaben digitale Medien einzubeziehen?
- usw.



In Interaktionen

Zusammenarbeit

Schul- und Unterrichtsentwicklung lebt vor allem von der Zusammenarbeit – insbesondere mitgliedergruppenübergreifend. Um dieses Zusammenarbeiten nachhaltig in Schule zu professionalisieren, damit zukünftige Kooperationen und Kollaborationen möglichst zeit- und ressourceneffektiv sowie produktiv stattfinden können, bedarf es einer ständigen Reflexion und den daraus resultierenden Anpassungen (Ritz et al. 2016).

Somit sollte in jedem Fall der Schaffensprozess und das damit in Verbindung stehende Zusammenarbeiten reflektiert werden, um für folgende Vorhaben daraus zu lernen. Das Reflektieren kann über alle involvierten Mitgliedergruppen hinweg erfolgen.

Für den Reflexionsprozess hilfreiche Fragen können sein:

- Inwiefern war ein Partizipieren möglich?
- Inwiefern hat eine „echte“ Zusammenarbeit stattgefunden?
- Wer konnte was von wem lernen?
- Welche eigenen Stärken haben die Beteiligten für sich entdeckt?
- Was hat uns an der Zusammenarbeit besonders gut gefallen?

Prozessreflexion

Neben der Reflexion der rein zwischenmenschlichen Interaktion empfiehlt es sich, Prozesse in Schule zu reflektieren. Es geht vor allem darum, entscheidende Teilprozesse und Faktoren für das Gelingen eines Vorhabens zu identifizieren und für verwandte Vorhaben in der Zukunft übertragbar zu machen. Dadurch können bestimmte Teilprozesse und Faktoren systematisiert und nachhaltig in Schule implementiert werden.

Impuls: Das Schulwiki – Resultat einer erfolgreichen Prozessreflexion

Nach Abschluss eines Vorhabens werden folgende Informationen in bspw. einem Schulwiki festgehalten:

- relevante Ansprechpersonen
- notwendige und wichtige organisatorische Schritte
- besondere Anmerkungen zum Vorgehen und der Gesamtgestaltung
- usw.

Die Dokumentation im Schulwiki muss durch hierfür Verantwortliche geschehen. Es ist beispielsweise denkbar, dass es in der Schule die allgemeine Vereinbarung gibt, dass die für ein Vorhaben hauptverantwortliche Personen jemanden für die



Dokumentation auswählen muss. Diese Person kann unter anderem ein*e Schüler*in sein, eine Lehrkraft oder eine andere in das Vorhaben involvierte Person.

Weitere Ausführungen zu der Relevanz verschiedener Reflexionsprozesse finden sich im **Baustein Unterricht** und dort im **Unterbaustein Reflexion, Feedback, Evaluation**.

Organisation Schule

Bei umfassenderen und über mehrere Monate andauernden Schul- oder Unterrichtsentwicklungsprozessen empfiehlt sich zusätzlich zur Prozessexploration eine regelmäßig stattfindende Evaluation. So wird im Entwicklungsprozess im Rahmen der Evaluation immer wieder innegehalten und überprüft, ob die Entwicklung in die gewünschte Richtung verläuft. Sollte Gegenteiliges festgestellt werden, kann rechtzeitig interveniert werden, indem Anpassungen erfolgen.

2.7 Kultur des Ausprobierens

Wenn sich eine Schule aufmacht, ihre Entwicklung an besonderen Werten auszurichten und dafür neue Prozesse anzustoßen, dann liegt es in der Natur der Sache, dass nicht alles sofort reibungslos funktioniert. Gerade dann, wenn in Schule der Raum dafür geschaffen wird, dass Vorhaben anders verlaufen als geplant und nicht zu dem gewünschten Ende führen, kann das als Chance dafür gesehen werden, etwas für künftige Vorhaben zu lernen. Werden Fehler als etwas angesehen, was passieren darf, entwickelt sich mehr Mut und mehr Bereitschaft dafür, Prozesse anzustoßen und sich daran zu beteiligen (Spychiger et al. 1999; Chott 2006). Etwas als Pilotphase zu betiteln kann bereits dabei helfen, eine offene und tolerantere Haltung zum jeweiligen Unterfangen einzunehmen und die Erwartungen an das Ergebnis in wohlwollende Bahnen zu lenken.

Ein Blick in die schulische Praxis

Eine mit den Anliegen der Digitalisierung in Schule betraute Lehrkraft umreißt die Thematik folgendermaßen:

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „[W]as nicht einfach geht, geht einfach nicht. Also alles, was quasi zu komplex wird [...], geht nicht. Und ja in Möglichkeiten denken ist auch klar, ne? Also nicht irgendwie: ‚Was geht alles nicht‘ und so, sondern zu sagen: ‚Okay welche Möglichkeiten gibt es denn noch?‘. Und das müssen wir hier auch gerade auch immer wieder lernen. Weniger ist mehr. Also, [...] wenn wir jetzt zu viele Baustellen aufreißen, dann wird es diffus und es kommt zu Frustration. Wenn wir Werkzeuge nicht ordentlich vorher testen und es kommt dann sozusagen nach dem Rollout zu wahnsinnig vielen Problemen, dann führt das zu Frust, Frust führt zu einer Demotivierung und Demotivation führt am Ende dazu,



dass die Kollegen nicht bereit sind, neue Innovationen anzunehmen und das ist so ein bisschen diese Waage. [...] [M]an arbeitet immer mit denen, würde ich sagen, die einfach Bock haben, was auszuprobieren. Das sind immer die, mit denen du Piloten gestalten kannst, mit denen du als ja Frontrunner einfach mal Dinge ausprobierst: ‚Ist das jetzt zweckwertig, oder nicht?‘ Da ist auch die Frustration anders gemanagt bei diesen Personen, die sagen dann: ‚Ja hat halt nicht geklappt, schauen wir mal weiter.‘“

Auch anhand des nächsten Blicks in die schulische Praxis wird deutlich, wie wichtig der Raum für das Ausprobieren von Neuem ist. Eine Lehrkraft berichtet von der Offenheit des Kollegiums und der Schulleitung. Eine neue Anwendung wird zunächst nur mit einzelnen Schüler*innen aus der Klasse getestet, bevor ggf. eine Empfehlung für andere Klassen ausgesprochen wird.

“ Fachlehrkraft: „[...] und das Schöne ist, dass hier in der Schule es üblich ist, dass man offen ist für neue Ideen und sagt: ‚Mensch, Calliope hört sich gut an, das sieht klasse aus‘. Also meine Schulleiterin kommt ja selber aus dem Bereich, sie [...] [hat] ja vorher mit mir zusammen [...] den Medienbereich gemacht und ist jetzt in die Schulleitung gewechselt, aber es ist immer so, dass wir die Chance haben erstmal ein neues Medium im Enrichment auszuprobieren. Das heißt, ich suche mir die fähigsten Kinder, die klügsten Köpfe aus den Klassen zusammen, mache einen Kurs parallel zum Unterricht, da haben sie wieder eine Wertschätzung ihrer Leistung. [...] [D]ie wissen das sowieso schon alles und mit denen kann ich das ausprobieren. Das haben wir mit LEGO® am Anfang auch so gemacht und dann gucken wir mal wie. Da teste ich mich aus, da komme ich an meine Grenzen und versuche, sie zu erweitern, und das wissen die Schüler auch, ich sage denen auch: ‚Ich mache das das erste Mal, lass uns das gemeinsam machen‘. Und die kommen auf tolle Ideen und so befruchten wir uns tatsächlich gegenseitig, denn [...] die Kinder sind ja nicht so verfahren in die Strategien wie ich Erwachsener. Ich hab ja so meine Strategien und gehe die ab und denke in meinen Bahnen und natürlich gefühlt ist 80%, was die Kinder da einwenden in dem Enrichment, kann nicht funktionieren, aber 20% bringen mich weiter und erst dann im nächsten Durchgang nehmen wir so den Schnitt, den oberen, kein Enrichment, sondern gucken mal, Kleingruppe, acht Kinder, normaler Durchschnitt und dann nehmen wir mal ein paar Inklusionskinder dazu, wo wir sagen: ‚So, jetzt gucken wir mal, ob wir die damit locken können‘. [...] [W]enn das tatsächlich irgendwann so ist, dass man sagen kann, es lässt sich sogar mit einer ganzen Klasse gleichzeitig machen, dann setzten wir das in unseren Medienpass und so letztendlich habe ich auch alles gelernt. Meine Klasse leidet in Anführungszeichen bestimmt ein bisschen darunter, dass sie ständig was Neues ausprobieren müssen, sie sind ständig Versuchsklasse, so wie jetzt ja auch wieder, klar, dass es meine Klasse erwischt,



logisch, da müssen sie halt damit leben, dass ich ihr Klassenlehrer bin. Aber auch bei sowas, wir sind die erste Klasse mit den QR-Codes, wir waren die erste Klasse, die nach dem neuen Plan LEGO® programmiert haben und also so wird halt alles an denen mal ausprobiert. Ist auch eine gute Klasse dafür.“

Insbesondere dann, wenn man sich auf den Weg macht, Schule eine neue Ausrichtung zu verleihen und Mitglieder in Schule im Zuge dessen mit vielerlei Neuem konfrontiert sind, ist es unerlässlich, Fehler zuzulassen. Sich ausprobieren zu können, Neues zu erproben, in Sackgassen zu landen und wieder neu starten zu müssen, gehört zu einem Lernprozess dazu, wenn Schule sich aufmacht, etwas Unbekanntes zu erobern. Mitglieder in Schule müssen also etwas wagen dürfen und den Raum und Rückhalt dafür erhalten, Fehler zu machen. Nur so können innovative Techniken, Methoden und Tools Einzug in Schule erhalten und nur so können Innovationen erfolgreich sein. Und mehr noch: So kann eine gemeinschaftliche, partizipative Gestaltung von Schule gelingen, in der Inklusion und Digitalisierung in einer synergetischen Verzahnung wirken.

2.8 Lernkultur

Der Baustein *Lernkultur* unter den Vorzeichen der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung ist zuvorderst mit einer bestimmten (Neu-)Ausrichtung des Rollenverständnisses von Lehrkräften verbunden. Dazu gehört, dass sich die Lehrkraft zusehends weniger als Lehrende und mehr als Lernbegleitende versteht. Einher geht damit, dass die Lehrkraft nicht mehr das Wissens- und Kompetenzmonopol innehaben muss, weshalb der Unterricht weniger instruktional und frontal konzipiert sein muss. Die Lehrkraft einer inklusiv-digital gestalteten Schule offeriert eine Lernumgebung, an deren Gestaltung sich Schüler*innen beteiligen können.

Das Ziel ist es, dass die Schüler*innen selbstständig, eigenverantwortlich und in Orientierung an den eigenen Interessen und Fähigkeiten den Lernprozess mitbestimmen. Da sie dazu von sich aus nicht in die Lage versetzt sind, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, sie auf diesem Weg zu unterstützen, zu begleiten und entsprechende Partizipationsräume zu öffnen (zur Vertiefung siehe dazu im **Baustein Lernsettings** den **Unterbaustein Partizipatives Lernen**). Der Einsatz digitaler Medien kann hierbei wertvolle zeitliche Ressourcen für Lernbegleiter*innen freimachen, wie die Autor*innen Anokhina und Heinen (2020) ausführen:

„Algorithmen ermöglichen eine unverzögerte Überprüfung der Lernergebnisse und liefern unmittelbares Feedback. Mithilfe von Algorithmen werden Lerninhalte in anregende Lerngeschichten verpackt (Gamification) und die Lernenden durch verschiedene Arten von Belohnungssystemen wie Badges oder Ähnliches extrinsisch motiviert. Im Rahmen von Learning Analytics (adaptive Lernsoftware) wird dabei noch ein Schritt weitergegangen und je nach Ergebnis der erledigten Aufgaben nach Lernmaterialien gesucht, die sinnvoll an den aktuell erreichten Lernstand anknüpfen. [...] Auf diese Art und Weise wird die Wissensprüfung automatisiert. Lernende erhalten unmittelbar in der Lernsituation



Feedback und können dieses direkt verarbeiten. Lehrerinnen und Lehrer gewinnen damit Zeit für die individuelle Lernberatung, die auf den Ergebnissen der Lernsoftware aufbauen kann, für Beziehungsarbeit mit den Lernenden und für die eigene Gestaltung kooperativer Lernformate“ (ebd., 196).

Übergeordnet betrachtet bereitet eine inklusiv-digitale Lernkultur das Fundament für Lernaktivitäten in Schule. Diese Lernaktivitäten beschränken sich zweifelsohne nicht auf Schüler*innen. Auch Lehrkräfte sind in unterschiedlichen Kontexten Lernende. Grundsätzlich sollte es allen Mitgliedern in Schule zustehen, sich als Lernende zu begreifen.

Lehrkräfte eignen sich im Zuge der eigenen Professionalisierung Neues an. Aber auch im Unterricht können Lehrkräfte den Unterrichtsraum dahingehend öffnen, dass sie etwas von ihren Schüler*innen lernen oder die Schüler*innen im Peer-to-Peer voneinander lernen. Dies unterstreicht die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber der Expertise der Schüler*innen, wirkt sich positiv auf die Beziehungen aus und mündet zusätzlich in einem persönlichen Erkenntniszuwachs (Reich 2016, 197f.; Rolff & Thünken 2020, 79).

Eine Veränderung, die Schule als Lernlandschaft begreift, die Nutzung vielfältiger Lernorte und hybrider Lernformate forciert, eine Orientierung am partizipativen Lernen und projektorientierten Arbeiten lebt und die damit verbundene mögliche Abkehr vom traditionellen Fachunterricht befürwortet, befindet sich auf dem Weg dahin, Lernen und Vermitteln in inklusiv-digitalen Kontexten zu denken. Detaillierter werden diese Aspekte im **Baustein Unterricht** aufgegriffen.

2.9 Innovationskultur

Was ist eine Innovation?

Eine Innovation gilt als eine Neuerung oder Erneuerung. Dieser Umstand des Neuen ist zumeist mit einer Veränderung verknüpft, die sich, qua der großen Unterteilung in technische und soziale Innovationen, auf beispielsweise die Nutzung oder Anwendung von bisher nicht eingesetzten technischen Gerätschaften, Programmen, digitaler Infrastruktur usw. bezieht, oder aber eine veränderte soziale Praxis antizipiert, die durch neue Ideen, verändertes Handeln usw. initiiert ist (Howaldt et al. 2014, 17). Die Frage danach, was eine Innovation auszeichnet, kann also in dieser Differenzierung der technischen oder sozialen Innovation gedacht werden (Gillwald 2000). Darüber hinaus kann eine Innovation dahingehend beleuchtet werden, wo sie entsteht und auf wen sie abzielt. Der Grundgedanke einer Innovation ist, dass die bestehenden Praktiken in der betreffenden Ausgestaltung als veränderungsbedürftig angesehen wird. Motive, die zu einer Neubewertung von Begebenheiten führen, sind ganz unterschiedlich ausgeprägt (Hutter et al. 2016, 18). So kann beispielsweise ein wachsendes Bewusstsein für endliche Ressourcen und ein gesteigertes Umweltbewusstsein dazu führen, dass sich Car-sharing in Städten und urbanen Gebieten etabliert. Weitere Beispiele für innovatives Handeln sind der Digitalunterricht in Zeiten der SARS-CoV-2-Pandemie sowie das anteilige Beibehalten digitaler Unterrichtsformate. Auch in dem Fall,



dass hybrides Lernen schon in anderen Teilen der globalen Welt zum Repertoire in Schule gehört, kann dieses neu arrangierte Lehr-Lernformat für einzelne Schulen in Deutschland neue Impulse setzen. Weitergehend kann beispielhaft die Doppelsteckung von Lehrkräften im Unterricht als ein innovativer Umgang mit der Verzahnung von Kompetenzen benannt werden. Eine Innovation bietet zunächst den Versuch, eine vorherrschende Begebenheit neu zu arrangieren oder andere Ansätze für die Bewältigung zu finden. Eng verknüpft ist damit oftmals eine Unzufriedenheit mit dem Bestehenden (Zapf 1989, 177). Diese Unzufriedenheit kann verschiedene Ursachen haben. Bisweilen handelt es sich um echten Leidensdruck, der beispielsweise dazu führt, dass Techniken zum Einsammeln von Müll in den Weltmeeren entwickelt, elektrisch betriebene Fahrzeuge gebaut oder Programme erfunden werden, die durch Augenbewegungen Textprodukte entstehen lassen. Unzufriedenheiten, die zu Innovationen führen, können sich aber auch aus dem Gedanken herausbilden, dass man Aufgaben bequemer und weniger kompliziert bewältigen möchte. Egal, welchen Ursprung die Motive für eine Innovation sind, sie wirken als Anpassung an sich neu stellende Herausforderungen, Bedarfe und Bedürfnisse.

Erfolgreich ist eine Innovation dann, wenn sie tatsächliche Mehrwerte schafft und damit unterstützt, die Herausforderung in einer als besser oder geeigneter bewerteten Art zu bewältigen. Technische Innovationen ziehen häufig auch veränderte Praktiken nach sich und wirken damit auch auf größere soziale Zusammenhänge – zu nennen wäre hier das Internet mit der sich veränderten Art der Kommunikation.

Das Verwalten und Organisieren von Gesellschaft verändert sich genauso wie die Art miteinander zu kommunizieren und zu arbeiten – das Digitale ist aus der Weltgesellschaft nicht mehr wegzudenken. Gleichsam wachsen die Anstrengungen, Heterogenität und Diversität in Gesellschaft offen zu begegnen und alle Menschen das gesellschaftliche Leben mitgestalten zu lassen. Diese Herausforderungen sorgen auch in Schule dafür, dass bisher genutzte Formen des Lehrens, Lernens, Zusammenarbeitens und Kommunizierens hinterfragt werden müssen. Denn neuen Anforderungen kann man nur schwerlich mit altem Rüstzeug begegnen. So braucht ein Mehr an Partizipation geeignete Strategien, um etabliert werden zu können und für den Einsatz digitaler Lehr-Lernformate müssen nicht nur die entsprechenden Geräte und der passende Technik-Support bereitgestellt werden. Vielmehr braucht es neue Formate der Zusammenarbeit und der Informationsbereitstellung, um die Chancen der digitalen Kommunikation nutzen, aber auch die Kompetenzen jeder einzelnen Person fördern und zum Einsatz bringen zu können (Stalder 2016).

Eine Innovation gilt dann als wirksam, wenn sich das veränderte Handeln etabliert. Das Etablieren funktioniert jedoch nur dann, wenn die Innovation ausprobiert (und im Zweifelsfalle wieder fallengelassen) werden kann. Im Hinblick auf Innovationskultur ist es von tragender Bedeutung, dass die Mitglieder in Schule eine gewisse Offenheit gegenüber Neuerungen an den Tag legen, entwickeln oder ausbauen.

Im Zuge einer Innovation können Veränderungen zu Beginn unbequem sein. Sie braucht jedoch vor allem Zeit, Austausch und die Reflexion des Umstandes, dass es sich um einen mitunter tiefgreifenden Veränderungsprozess handelt. Diese



Umstellung wird zur Konsequenz haben, dass gewohnte und automatisierte Prozesse nicht mehr so leicht von der Hand gehen werden. Stattdessen wird es gerade in der Anfangszeit ein bewusstes Umdenken und Steuern unserer Handlungen bedürfen. Mit Sicherheit wird man einige Male in alte Muster zurückfallen. Für das Bewältigen der dynamischen Herausforderungen, mit denen Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Speziellen konfrontiert ist, ist es unerlässlich, offen zu sein für Innovationen. In Schule ist daher wichtig, eine ausgeprägte Willkommenskultur gegenüber Neuerungen zu leben. Dabei gilt es stets, Innovationen auf die Wirksamkeit in der eigenen Schule zu prüfen und bei nicht vorhandener Passfähigkeit zu verwerfen.

Innovationskultur pflegen und fördern

Es gibt unterschiedliche Faktoren, durch die eine für Innovationen offene Kultur in Schule gepflegt und gefördert werden kann. Hierbei nehmen die Schulleitung und die Steuergruppe jeweils eine Schlüsselrolle ein. Die erste Grundvoraussetzung ist, dass beide im Hinblick auf Schulentwicklungsaufgaben qualifiziert sein sollten. In Studien konnte gezeigt werden, dass Innovationen in Schule dann erfolgreich waren, wenn die Schulleitung im Rahmen eines *change facilitating teams* (eine Arbeitsgruppe, die Wandel initiiert und begleitet) kooperiert (Holtappels 2014, 32) und über eine ausgeprägte Leitungskompetenz verfügt (ebd., 35).

Die Steuergruppe wiederum unterstützt beispielsweise maßgeblich bei der Umsetzung des Schulprogramms, der Weiterentwicklung des Methodenrepertoires auf Unterrichtsebene und der optimierten Zielerreichung. Sie könnte Teil des *change facilitating teams* sein. Es ist darüber hinaus von Vorteil, wenn die Steuergruppe die Verantwortung für den Entwicklungsprozess übernimmt (ebd.). Im Hinblick auf den Innovationsprozess konnten übergeordnet unter anderem Ziel-fokussierung und -klarheit, ein strukturiertes Vorgehen, die Einhaltung von Feedback- und Überprüfungs-schleifen und die Akzeptanz im Lehrkräftekollegium als förderliche Momente identifiziert werden (ebd., 31-35).

Lehrkräfte können die Innovationskultur einer Schule aktiv mitgestalten. Es geht darum, gegenüber Neuerungen offen zu sein und zu bleiben. Das bedeutet nicht, dass das gesamte Kollegium sofort jede neue Idee umsetzen muss. Es braucht einige Lehrpersonen, die sich bereit erklären, ein Innovationsvorhaben im Sinn eines Pilotprojektes zu erproben. Darüber hinaus braucht es konstruktiv kritische sowie optimistische Stimmen, die an der Ausarbeitung des Pilotprojektes beteiligt werden – am besten im Rahmen einer Arbeitsgruppe. Auch hier gilt, dass die Summe der Expertisen einer Gruppe die Exzellenz eines Individuums übertrifft.

Nach erfolgreicher Testphase sollte schließlich die Implementation auf das gesamte Kollegium ausgeweitet werden. In dieser Phase braucht es Lehrkräfte mit einer offenen Haltung, die den Resultaten der Testphase und somit den Lehrkräften des Pilotprojektes vertrauen. Das im Kontext der Unterstützungs- und Kooperations- und Kollaborationskultur gepflegte Miteinander kann insbesondere in der Phase der Implementation nachhaltig wertvoll sein. Schließlich wurden Strukturen geschaffen, um den Implementationsprozess zu unterstützen, sodass sich vor allem Lehrkräfte damit nicht alleingelassen fühlen.



Ein Blick in die schulische Praxis

In der Praxis der Kooperationsschulen zeichnet sich zu der Thematik *Innovationsbereitschaft* und *Innovationskultur* folgendes ab: Im Allgemeinen ist eine mehrheitlich hohe Innovationsbereitschaft bei den schulischen Akteur*innen festzustellen. In keinem der durchgeführten Interviews wurde von einer nur schwach ausgeprägten Innovationsbereitschaft im gesamten Kollegium berichtet.

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung der Innovationsbereitschaft von Lehrkräften mithilfe der Stages of Concern (Hall et al. 1979) werden in der nachfolgenden Abbildung 7 grafisch dargestellt. Hierbei stellt die Nutzung digitaler Medien für ein inklusives Unterrichtssetting die sogenannte Innovation dar.

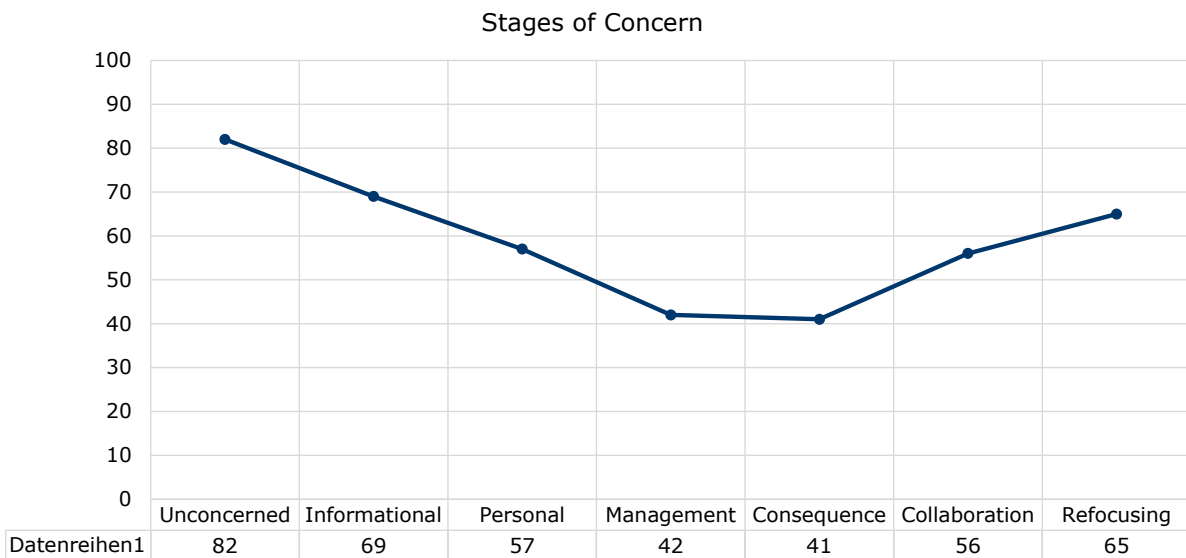


Abbildung 7: Stufen der Besorgnis in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien im inklusiven Unterrichtssetting aus Sicht der Lehrkräfte (Angaben in Mittelwerten).

Die Innovationsbereitschaft kann anhand der sieben Stufen der Besorgnis (Stages of Concern) abgebildet werden:

Stufe 0: Unconcerned/unbesorgt;

Stufe 1: Informational/Informiertheit;

Stufe 2: Personal/persönliche Anliegen;

Stufe 3: Management/Prozesse & Aufgaben;

Stufe 4: Consequence/Auswirkungen;

Stufe 5: Collaboration/Koordinierung & Zusammenarbeit und

Stufe 6: Refocusing/Fokussierung.

Der ermittelte Gesamtscore, welcher zwischen 0 und 100 liegen kann, gibt dann die relative Intensität von Bedenken für jede Stufe an.

Die Abbildung 7 zeigt, dass die Lehrkräfte eher wenig Bedenken gegenüber einem inklusiv-digitalen Unterricht haben, da andere Aufgaben überwiegen



(Stufe 0). Bedenken zeigen sich jedoch auf den Stufen 1, 2 und 6. Lehrkräfte setzen sich also mit sehr grundsätzlichen Fragen auseinander: *Was ist die Einführung eines digital-inklusive Unterrichts überhaupt?; Was wird dessen Einführung für sie persönlich bedeuten?; Wie kann die Implementierung gestaltet werden?.* Weniger Bedenken haben Lehrkräfte gegenüber potenziellen Veränderungen von bestehenden Prozessen (Stufe 3), der Zusammenarbeit im Team (Stufe 5) sowie der Auswirkungen speziell für ihre Schüler*innen (Stufe 4).

Eine motivierte und engagierte Schulleitung ist eine wichtige Grundvoraussetzung für eine Schulkultur, die Innovationen offen und bejahend gegenübersteht. Besonders positiv werden von Lehrkräften solche Schulleitungen bewertet, die Informationen zu bestimmten Themen ins Kollegium tragen, selbst im Bereich Social Media aktiv sind, im offenen Austausch mit dem Kollegium stehen, kleine hausinterne Fortbildungen geben und von Erfolgsgeschichten berichten. Gelegentlich kommt es auch zu einer Art „Innovationszwang“ seitens der Schulleitung, mit dem im Kollegium umgegangen werden muss:

“**Fachlehrkraft:** „Ich denke, dass einfach unsere Schulleitung den Entschluss gefasst hat, das anzugehen, das ganze digitale Thema und damit, dass das natürlich auch in so einem Maße, dass man das auch wirklich mit allen Schülern umsetzen kann und das zieht dann einfach nach sich, dass man natürlich sich immer weiterentwickeln muss und deshalb gezwungenermaßen müssen da auch alle älteren Kollegen dann mit durch, muss man natürlich offen sein für alles.“

Zudem wird von einer Förderung der Innovationsbereitschaft durch schulinterne Berichterstattung von Erfolgsgeschichten über Unterricht mit Kindern mit Förderbedarf durch Personen mit einer der schulischen Inklusion zugewandten Haltung berichtet. Oder es geht um Erfolgsgeschichten über den nachhaltigen positiven Nutzen einer inklusiven Beschulung für einzelne Schüler*innen. Dies ruft ebenfalls eine hohe Innovationsbereitschaft hervor, die durch einzelne Personen und kleine Teams mit denselben Interessen ausgelöst wird.

Zusammenfassend wurden folgende Faktoren gefunden, die eine durch einzelne Personen oder Teams ausgelöste hohe Innovationsbereitschaft begünstigen:

- Die Zusammenarbeit mit Lehramtsanwärter*innen, die im Rahmen der festgelegten Beratungsstunden einen kritischen Umgang mit Heterogenität in der Lerngruppe einfordern;
- selbstorganisierte, schulintern geplante Fortbildungen und Arbeitstreffen im Kontext von Inklusion im Gegensatz zu vom Land verordnete Fortbildungen und Treffen;
- hohe Innovationsbereitschaft, wenn neue Ideen oder Konzepte zu dem bereits bestehenden pädagogischen Grundkonsens passen;



- informelle Erfahrungsweitergabe innerhalb des Kollegiums;
- gemeinsames Erlernen digitaler Programme von Schüler*innen und Lehrer*innen ohne Hemmschwellen;
- Lehrkräfte, die sich neue Ideen für den Unterricht auf Social Media (z. B. Twitter) einholen und diese Ideen ins Kollegium geben.

Auch übernehmen IT-Administrator*innen eine zentrale Rolle in der Schaffung einer hohen Innovationsbereitschaft im Kollegium, da diese oftmals Teil eines Digitalisierungsteams an Schulen sind, das digitale Schulentwicklungsprozesse initiiert und koordiniert.

Des Weiteren trägt eine verbindliche, kontinuierliche Mittelbereitstellung seitens der Schulverbände dazu bei, dass sich Lehrkräfte auf eine digitale Schulentwicklung einlassen können. Dies unterstützt ein hohes Innovationsklima, da verlässlich und stetig neue Dinge ausprobiert werden können:

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „Dann, dass wir das Geld vom Schulverband für diese ganzen Geschichten zur Verfügung gestellt haben und dass denen die Digitalisierung bei uns an der Schule so wichtig ist und dass die da immer wieder für gekämpft haben, dass wir ausreichend Geld für alles Mögliche, was wir irgendwie für den Unterricht in Bezug auf die Digitalisierung brauchen, zur Verfügung gestellt haben. Das ist auch unfassbar wichtig, sonst hast du eine Idee und dann bleibt dir vielleicht ein Jahr und dann sagt der Schulverband: ‚Oh, jetzt ist das Geld alle, jetzt gibt es nichts mehr‘. Und dann entsteht da natürlich keine Kontinuität und vor allen Dingen verlieren dann auch die Kollegen das Interesse, sich da rein zu arbeiten, wenn das Geld dann ja auch- dann kann man das ja doch nicht irgendwie einsetzen und dann brauchen wir uns da ja gar nicht reinarbeiten, wenn man das eh nicht nutzen kann.“

Die Innovationsbereitschaft in Schule fußt folglich auch auf der (digitalen) Ausstattung. Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt, welche Aspekte in diesem Zusammenhang besonders wichtig sind.

Tabelle 3: Aspekte Steigerung Innovationsbereitschaft durch Ausstattung.

Durch Ausstattung	Gelder vom Schulverband für digitale Ausstattung
	flächendeckende Ausstattung mit digitalen Endgeräten, wie z. B. iPad
	verlässliche Technik und Endgeräte, z. B. stabiler Internetzugang, stabiles WLAN, problemlose Aufladung der Geräte, Kompatibilität der Endgeräte mit dem Schulnetzwerk, technischer Support
	Onlineplattform (Klassenübergreifende Bereitstellung von Aufgaben, Übungsmaterialien)



Pandemiebedingt erwarben einzelne Schulen kurzfristig eine große Anzahl an digitalen Endgeräten für den digital gestützten Fernunterricht. Die gute Ausstattung trägt perspektivisch zu einer Verstetigung des digital gestützten Unterrichts bei.

Die folgende Abbildung 8 zeigt abschließend noch einmal die in den Interviews genannten Anlässe, die einen förderlichen Einfluss auf die Innovationsbereitschaft von Einzelnen und Akteur*innengruppen bewirken. Dargestellt sind die Ergebnisse als Wortwolke, wobei die Größe der einzelnen Wörter / Wortgruppen die Häufigkeit der Nennungen des dargestellten Aspektes widerspiegelt (Gewichtung).



Abbildung 8: Anlässe, die die Innovationsbereitschaft steigern.

Sich stellenden Herausforderungen begegnen zu müssen, macht Neuerungen und Veränderungen unumgänglich. Diese Neuerungen und Veränderungen bedeuten in der Ausgestaltung einer inklusiv-digitalen Schule ein Zusammenspiel vieler, komplexer Komponenten. Um zeit- und ortsungebundenes Kommunizieren, Lernen und Arbeiten ermöglichen zu können und damit auf individuelle Bedürfnisse der Mitglieder in Schule eingehen zu können, braucht es die Etablierung eines inklusiven Mindsets, die Fähigkeit im Umgang mit digitalen Medien und die Herausbildung neuer Arten des Zusammenarbeitens. Um also dem Neuen begegnen zu können, braucht es oftmals ganz neue Herangehensweisen und Bewältigungsstrategien. Innovationen zuzulassen ist eine wichtige Größe auf dem Weg hin zu einer inklusiv-digitalen Schule. Durch Innovationen, egal ob technischer oder sozialer



Art, kann als nicht (mehr) zufriedenstellend Erlebtes im schulischen Alltag überwunden werden. Dabei kann eine Innovation als digitales Klassenbuch daher kommen, das die Kommunikation unter den Lehrkräften erleichtert oder aber eine Übersetzungs-App sein, die bei der Einbindung verschiedener Sprachen in den Unterricht hilft. Neben solchen technischen Innovationen können solche eine Veränderung erwirken, die eher auf der Ebene der sozialen Praktiken verortet sind (und durchaus durch technische Innovationen initiiert sein können). Neuartige Formen des Zusammenarbeitens oder der Fortbildung können den gewachsenen Ansprüchen an Inklusion und Digitalität in Schule Rechnung tragen. Jedoch sollte bei aller Innovationsoffenheit die Überprüfbarkeit auf Dienlichkeit bestehen bleiben. Die Frage „Passt das eigentlich zu uns?“ darf dabei genauso gestellt werden wie die Antwort formuliert werden darf „Nein, aber wir können etwas daran verändern und dann haben wir eine Lösung für unser Anliegen“.

2.10 Kapitelzusammenfassung



In dem Modell einer inklusiv-digitalen Schule konstituiert die Schulkultur eine zentrale Gelingensbedingung. Mehr noch: Schulkultur bildet den zentralen Baustein dieses Modells, weil in ihr all die wesentlichen Aspekte zusammenkommen, die für eine inklusiv-digitale Schule ganz grundlegend sind. Es hat sich gezeigt, dass für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung die gleichen Werte vonnöten sind, um diese Aspekte nachhaltig und ganz grundständig in Schule verankern zu können. Die Werte und Prinzipien Partizipation, gegenseitige Unterstützung, Kooperation und Kollaboration, Reflexion sowie Raum zum Ausprobieren, neuartige, individuelle Formen des Lernens und Innovationsbereitschaft gelten als Gelingensbedingungen, um sowohl ein Mehr an Inklusion, als auch ein Mehr an Digitalisierung zu schaffen. Doch vor allem das Bestreben, diese beiden Anliegen miteinander zu verzahnen, bedeutet eine besondere Herausforderung für alle Mitglieder in Schule, für deren Bewältigung eine Offenheit für Vielfalt, das Neue, Unbekannte und Ungewöhnliche unerlässlich ist. Ein Entwicklungsprozess bedeutet oftmals, neue Wege beschreiten zu müssen – dies wird aber nur dann möglich, wenn das Neue sich in einer Kultur ausbreiten darf, in der gemeinsam gestaltet wird. Inklusion in Schule leben zu wollen, bedeutet, eine Schule für alle gestalten zu wollen. Damit dies gelingen kann, müssen auch alle gehört und an der Gestaltung beteiligt werden. Passend eingesetzte digitale Medien können diesen Prozess gewinnbringend unterstützen und dabei helfen, Barrieren zu überwinden, niedrigschwellige Angebote zu machen und Kommunikation und Zusammenarbeit bedarfsorientiert zu ermöglichen.

Eine inklusiv-digital gestaltete Schule braucht eine Idee davon, wie sie sein möchte, welche Vision von Schule sie leben möchte. Und dann muss sie sich auf den Weg machen, indem sie durch Haltungen und Handlungen eine Kultur fördert, in der Lernen, Vermitteln und Gestalten partizipativ organisiert sind, in der Heterogenität und Diversität als Gewinn verstanden werden und daraus ein Prinzip der gegenseitigen Unterstützung erwächst. Denn: für alle ist das, was mit den neuen Herausforderungen einhergeht, neu, auch mal verunsichernd und unbekannt. In einer Schulkultur, in der gegenseitige Unterstützung eine feste



Größe ist, braucht es das Einzelkämpfer*innentum nicht mehr – vielmehr kann eine Entlastung der*des Einzelnen erfolgen und durch etwas Gemeinsames noch viel mehr entstehen als durch Bemühungen von Einzelnen. Der Schlüssel dazu ist eine lebendige Kultur des Kooperierens und Kollaborierens. Aber die Zusammenarbeit und das gemeinsame Lernen brauchen Räume, Zeiten, Strukturen und Übung, damit es gelingen kann. Dem Aspekt der Reflexion kommt eine besondere Bedeutung zu. Reflexion ist die stete Begleiterin der Entwicklung hin zu einer inklusiv-digitalen Schule. Sie steht am Anfang und formuliert die Frage: "Wie leben wir in unserer Schule bisher Inklusion und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?". Ausgehend davon ergeben sich Ansätze für Veränderungen, entstehen Räume der Neugestaltung und dann wird ausprobiert und erneut reflektiert. Reflexion, bezogen auf das ganz individuelle Handeln, aber auch auf das Gemeinsame, ist eine große Stärke, weil sie zutage fördert, wo sich Veränderungspotenziale verbergen. Aber Reflexion ist nur dann wirksam, wenn ausgehend von den Erkenntnissen Prozesse des Ausprobierens und Neuarrangierens angestoßen werden können. Wenn in Schule Fehler gemacht und Ideen verworfen werden können, wenn gemeinsam entdeckt und erforscht werden kann, dann kann auf eine neue Art gemeinsam gelernt werden. Das befreit die Lehrkräfte von dem Credo, alles wissen zu müssen. Eingedenk der sich stellenden Herausforderung, Inklusion und Digitalisierung zusammendenken zu wollen, muss Raum geschaffen werden für Dinge, die erst erlernt werden müssen. In einem Zusammenspiel der vielen verschiedenen Kompetenzen der Mitglieder in Schule wird neues Wissen geschaffen und Lernen neu bewertet. Denn nicht nur die Schüler*innen sind es, die in Schule lernen und Neues erfahren dürfen. Ein neues Selbstverständnis des Lernens muss Teil einer inklusiv-digital gestalteten Schule sein. So wird eine Offenheit gegenüber Neuem eine Haltung sein, die zum Mindset, zur Kultur einer inklusiv-digitalen Schule gehört. Neues kann nicht (ausschließlich) mit Altem bewältigt werden. Um dem Neuen zu begegnen, braucht es neue Ansätze und innovative Strategien und Techniken, weshalb der Innovationsbereitschaft eine immense Bedeutung zukommt.

Führt man diese Werte und Prinzipien zusammen, erhält man eine inklusiv-digitale Schulkultur, die als grundlegender Baustein und damit als Gelingensbedingung einer inklusiv-digitalen Schule zu begreifen ist.

2.11 Literaturverzeichnis

Anokhina, Katja; Heinen, Richard. 2020. Schnittstelle Software Studies und Schulentwicklung – ein interdisziplinärer Ansatz für Schulentwicklung im digitalen Wandel. In: Knaus, Thomas; Merz, Olgy (Hg): *Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen 7*. München: Kopaed Verlag, 187-206.

Baacke, Dieter; Brücher, Bodo. 1982. *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*, Weinheim/Basel: Beltz.

Boban, Ines; Hinz, Andreas. 2009. Der Index für Inklusion. *Sozial Extra*, 33, 12-16. <https://doi.org/10.1007/s12054-009-0078-4>



Booth, Tony; Ainscow, Mel. 2019. *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben von Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Heidrun Demo, Heidrun; Plate, Elizabeth; Platte, Andrea, Weinheim: Beltz.

Booth, Tony; Ainscow, Mel. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, Ines; Hinz, Andreas, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bosse, Stefanie, Jäntschi, Christian, Henke, Thorsten, Lambrecht, Jennifer, Koch, Helvi & Spörer, Nadine. 2017. Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>

Chott, Peter O. 2006. Fehlerkultur und das Lernen lernen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (1), 131-136. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/sjer/article/download/4722/6992> (Zugegriffen: 02.06.2022)

DDS - Die Deutsche Schule. 2021. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 3, 113. Jahrgang. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100415&uid=openaccess (Zugegriffen: 02.06.2022)

Dedering, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Fileccia, Marco. 2016. *Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Medienscouts“ als medienpädagogischen Ansatz der Peer-Education. Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Online-Publikationen der Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20160808-124625-3>. (Zugegriffen: 01.06.2022)

Gillwald, Katrin. 2000. *Konzepte sozialer Innovation*. WZB discussion paper No. P 00-519, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf> (Zugegriffen: 02.06.2022)

Grasy, Birgit. 2004. *Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. Elektronische Hochschulschriften der LMU München. <https://doi.org/10.5282/edoc.2554>

Hall, Gene E.; George, Archie A.; Rutherford, William L. 1979. *Measuring stages of concern about the innovation. A manual for use of the SoC questionnaire*. Austin/Texas: Southwest Educational Development Laboratory.



Helsper, Werner. 2000. Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0004-9>

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. 2015. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 und Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Berlin/Bonn: KMK.

Holtappels, Günter. 2014. Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Holtappels, Günter (Hg): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster u.a.: Waxmann, 11-47.

Howaldt, Jürgen; Kopp, Ralf; Schwarz, Michael. 2014. *Zur Theorie sozialer Innovation. Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hutter, Michael; Knoblauch, Hubert; Rammert, Werner; Windeler, Arnold. 2016. Innovationsgesellschaft heute. Die reflexive Herstellung des Neuen, In: Hutter, Michael; Knoblauch, Hubert; Rammert, Werner; Windeler, Arnold (Hg): *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle*. Wiesbaden: Springer VS, 15-35.

Mayrberger, Kerstin. 2013. Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer Claudia; Krömker, Detlev (Hg): *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*. Münster u.a.: Waxmann, 96-106.

Methlagl, Michael; Vogl, Peter. 2020. Die Bedeutung der Lehrerkooperation und des wahrgenommenen Schulklimas für das Unterrichtshandeln und die wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine latente Profilanalyse der TALIS 2018 Daten Österreich. In: *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education*, Jahrestagung zur Forschung 2020, Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/911/939> (Zugegriffen: 02.06.2022)

Reich, Kersten. 2016. Die konstruktivistische und inklusive Didaktik. In: Porsch, Raphaela (Hg). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster u.a.: Waxmann, 177-205.

Reich, Kersten. 2017. *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*, Weinheim/Basel: Beltz.

Reitz, Sandra. 2015. *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Policy Paper Nr. 31. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PP_31__Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf (Zugegriffen: 17.05.2022)



Ritz, Frank; Kleindienst, Cornelia; Koch, Julia; Brünger, Jonas. 2016. Entwicklung einer auf Resilienz ausgerichteten Organisationskultur. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 47, 151-158. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0318-6>

Rolff, Hans-Günter; Thünken, Ulrich. 2020. *Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schulz, Lea. 2021. Lernen mit Medien zur Kooperation/Kollaboration. In: Schulz, Lea; Krstoski, Igor; Lüneberger, Martin; Wichmann, Dorothea (Hg): *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler*. Dornstadt: Visual Ink Publishing UG, 232-235. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth-Watts/publication/357622160_Digitale_und_differenzierte_naturwissenschaftliche_Bildung_fur_alle/links/61d6c23ada5d105e55209252/Digitale-und-differenzierte-naturwissenschaftliche-Bildung-fuer-alle.pdf#page=232

Spychiger, Maria; Oser, Fritz; Hascher, Tina; Mahler, Fabienne. 1999. Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In: Althof, Wolfgang (Hg): *Fehlerwelten*. Wiesbaden: Springer VS, 43-70. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4>

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

UN-Behindertenrechtskonvention. 2006. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/#29-artikel-29---teilhabe-am-politischen-und-oeffentlichen-leben> (Zugegriffen: 18.01.2022)

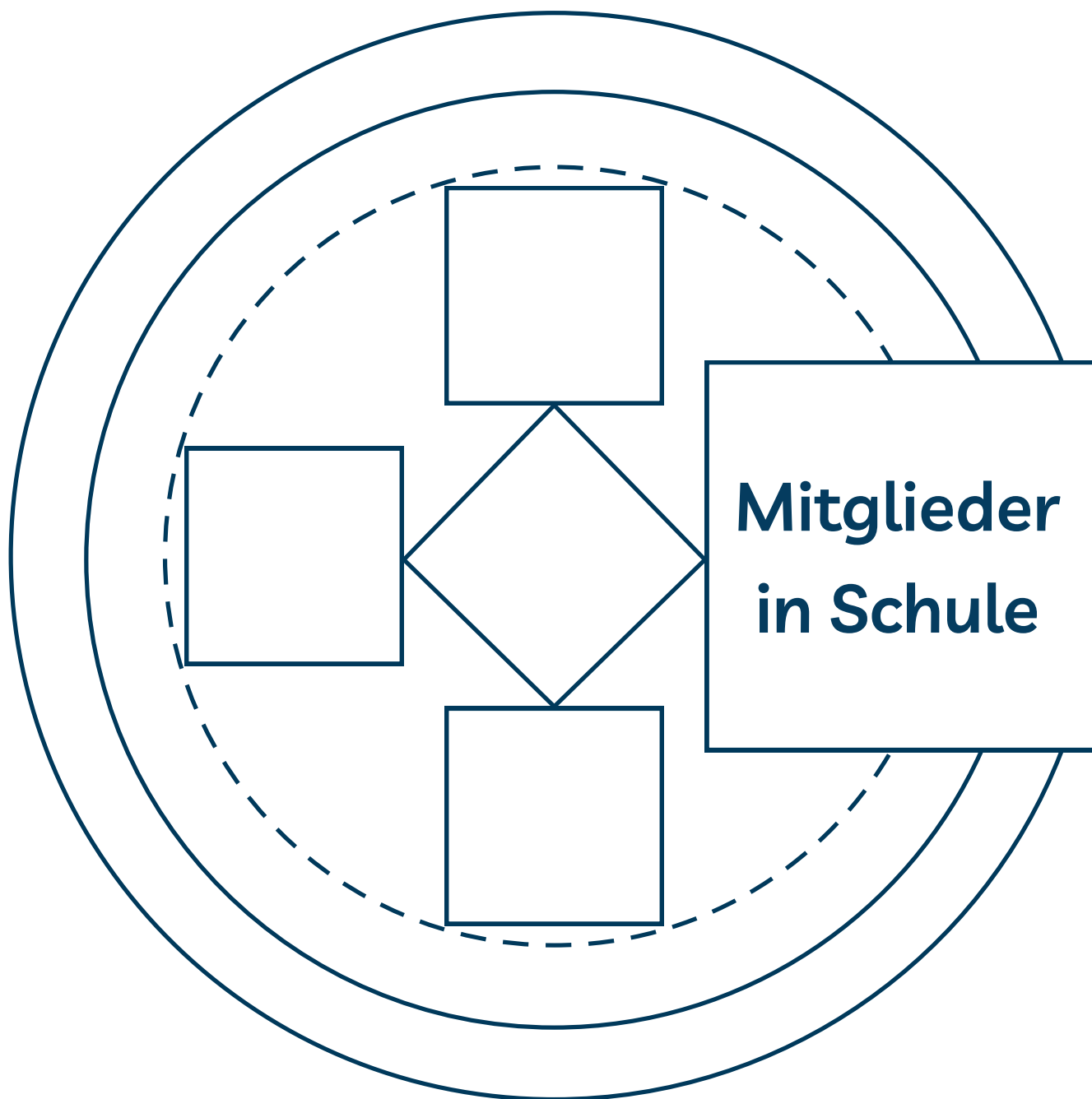
Walper, Sabine. 2021. Eltern und Schule - Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 113 (3), 336-347. <http://dx.doi.org/10.25656/01:23443>

Wedekind, Hartmut; Schmitz, Michael. 2007. *Wenn das Schule macht... Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1*. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. - Beteiligungsbausteine. Berlin. Verfügbar unter: http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf (Zugegriffen: 09.06.2022)

Zapf, Wolfgang. 1989. Über soziale Innovationen. *Soziale Welt*, 40 (1/2), 170-183.

Zorn, Isabel, Jan-René, Schluchter, Ingo, Bosse. 2019. Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Ingo, Bosse, Jan-René, Schluchter, Isabel, Zorn (Hg): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

3 Baustein Mitglieder in Schule





3 Baustein Mitglieder in Schule

3.1 Wer wirkt in Schule?

Schul- und Unterrichtsentwicklung gestaltet sich ausschließlich über die in ihr wirkenden Akteur*innen. In eine Kurzformel gegossen kann man formulieren: Auf die Menschen kommt es an.

Auf die Menschen kommt es nicht allein deswegen an, weil ohne sie Schule nicht möglich wäre. Vielmehr sind es die Ideen, Impulse, Werte und das Engagement der Menschen in Schule, die das Ganze in Bewegung halten und weiterentwickeln. Vor allem für Veränderungsprozesse, zu welchen die nachhaltige und umfassende Digitalisierung von Unterrichtsgeschehen und Schulgestaltung und das Befördern von Inklusion ohne Zweifel gehören, sind entschiedene Willenserklärungen von jenen Menschen notwendig, die Schule machen. Bei diesen Akteur*innen handelt es sich in dem bisherigen Verständnis von Schule um die Personengruppen, die in der Ausgestaltung von Schule bis dato die Verantwortungen und Verantwortlichkeiten innehaben und damit auch die Entscheidungen fällen und Deutungshoheiten besitzen. Das sind vor allem die in der nachfolgenden Tabelle 4 präsentierten Personengruppen:

Tabelle 4: Überblick Akteur*innen in Schule.

Personengruppe	Beschreibung
Schulleitung	formale Schulleitung (Einzelperson), aber auch Schulleitungsteam
Lehrkräfte	Regelschul- und Sonderschullehrkräfte, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
weitere Pädagog*innen	Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Schulbegleitung/-assistenz, Schulhelfer*innen, (sonder-)pädagogische Dienste

Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere in Schule aktive Pädagog*innen prägen die Ausrichtung von Schule. Von ihren Haltungen und Handlungen hängt es ab, wie Inklusion implementiert und Digitalisierung umgesetzt wird. Aufmerksam zu machen ist jedoch auf den Umstand, dass sich die Deutungshoheit in der bisherigen Ausgestaltung von Schule zumeist auf die Gruppe der Erwachsenen bezieht und die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Beteiligung an Gestaltungsprozessen eher unterrepräsentiert sind.

Wenn eine inklusiv-digitale Schulkultur die Atmosphäre einer Schule prägen und Wirkung entfalten soll, dann ist ein veränderter Blick auf die in Schule wirkenden Personengruppen nicht nur sinnvoll, sondern notwendig.

Als zentrale Gelingensbedingung für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung gilt die inklusiv-digitale Schulkultur mit ihren Bestandteilen der Partizipations-, Unterstützungs-, Kollaborations-, Kooperations- sowie der Reflexionskultur. Des Weiteren relevant sind die Bestandteile Innovations- und Lernkultur sowie eine Kultur des Ausprobierens. Betrachtet man vor allem die erstgenannten Bestandteile für die Ausgestaltung einer inklusiv-digitalen Schule mit Entschieden-



heit, dann muss eine Schlussfolgerung sein, sich auf den Weg zu machen, Schule fortwährend partizipativer, kollaborativer, kooperativer und reflexiver auszugestalten. Und dafür gilt: Auf die Menschen kommt es an. Weitergehend aber muss zusätzlich gelten: Auf die Haltung kommt es an. Denn ein Mehr an Partizipation, Kollaboration, Kooperation, Reflexion usw. wird durch bewusste Entscheidungen der Menschen in Schule möglich. Diese Menschen sind formal und strukturell bedingt Schulleitungen, Lehrkräfte, weitere Pädagog*innen und andere in Schule agierende Erwachsene (Aktion Mensch 2022). So ist der Grad der Partizipation, den Schüler*innen wahrnehmen können, abhängig von dem Grad an Partizipation, den diese Akteur*innen ihnen ermöglichen (Mayrberger 2013, 99).

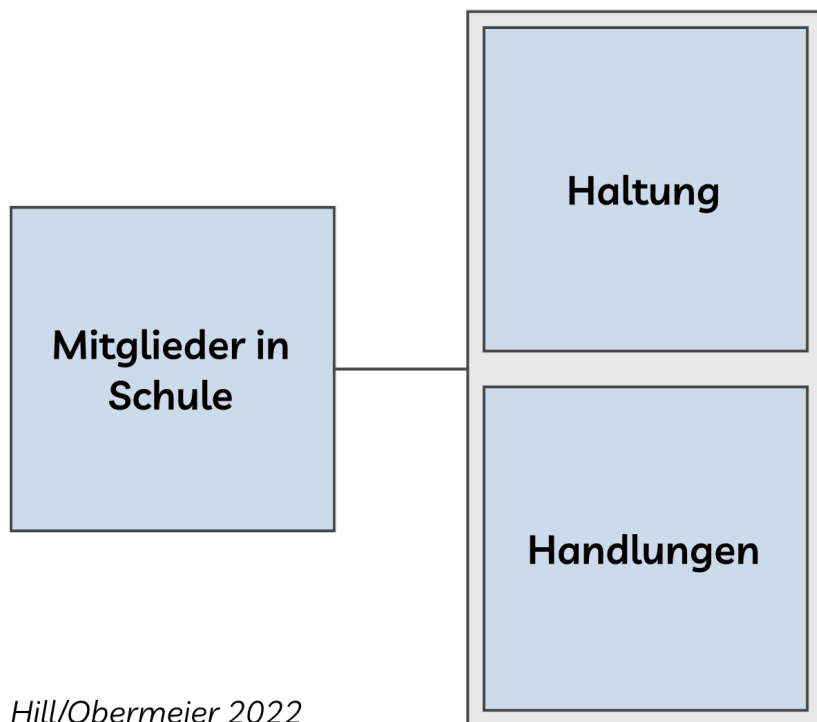
Zu betonen ist, dass die Reflexion der Beteiligung an und die Mitgestaltung von Prozessen nichts ist, was ausschließlich für die Gruppe der Schüler*innen entfaltet werden sollte. Schließlich gehen mit diesem Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiv-digital gestalteten Schule mannigfaltige Veränderungen einher, die alle Personengruppen in Schule betreffen. Vor allem erhebt sich daraus die Notwendigkeit zu reflektieren, welche Personen zu Schule gehören, wer welche Verantwortungen und welche Aufgaben übernimmt und wo die Stellschrauben sind, an denen für eine Veränderung gedreht werden kann. Veränderungsprozesse bedeuten Anstrengung, die sich nicht zuletzt darin vergegenwärtigt, dass das Bestehende auf den Prüfstand gestellt wird. Diese Reflexionsleistungen beziehen sich auf jede*n der genannten Akteur*innen, weiten sich auf Interaktionen aus, umfassen das Unterrichtsgeschehen und beziehen schließlich die gesamte Gestaltung von Schule mit ein. Dabei können sich für die Akteur*innen Fragen stellen wie:

- Welches Verständnis habe ich von Partizipation in Schule?
- Welche Möglichkeiten kenne ich, um meinen Unterricht und das Zusammenarbeiten in Schule partizipativ zu gestalten?
- Wie ist es um die Kooperation mit meinen Schüler*innen bestellt? Wie viel Verantwortung übertrage ich ihnen? In welchen Situationen dürfen sie mitbestimmen und Entscheidungen beeinflussen?
- Wie werden Entscheidungsprozesse an meiner Schule gestaltet? Inwiefern werde ich an Entscheidungen beteiligt und welche Gestaltungsmöglichkeiten stehen mir offen? Wie kann ich mich an Entscheidungsprozessen beteiligen?
- Kenne ich die Bedürfnisse meiner Schüler*innen und stehen die Aktivitäten und Maßnahmen im Einklang mit diesen Bedürfnissen?
- Welches Bild habe ich von meinen Schüler*innen? Wie spreche ich vor Kolleg*innen und Mitschüler*innen über einzelne Schüler*innen?
- Welches Bild habe ich von mir als Lehrkraft? Verstehe ich mich hauptsächlich als Lehrende*r oder möchte ich auch Lernende*r sein?
- Welche Haltung oder Einstellung habe ich meiner Schule gegenüber?
- Wie offen begegne ich neuen Ideen? Wie bereit bin ich, mich auf neue Herausforderungen einzulassen?



Die Reflexion der eigenen Haltung und des eigenen Handelns ist eine wahre Größe, wenn es darum geht, sensibel gegenüber in Schule wirkenden Dynamiken zu sein. Um eine Reproduktion bestehender Handlungsrepertoires zugunsten einer Neuausrichtung aufweichen zu können, kommt der Auseinandersetzung mit den bestehenden Routinen eine immense Bedeutung zu.

Resümiert werden kann: Die zentralen Triebfedern der Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung sind eine an inklusiven Werten orientierte Haltung und die daran orientierten Handlungen.



Hill/Obermeier 2022

Abbildung 9: Haltung und Handlungen der Mitglieder in Schule.

Die nachfolgenden Abschnitte möchten einen vertiefenden Blick auf diese relevanten Aspekte werfen. Neben konzeptionellen Überlegungen werden auch Einblicke in die schulische Praxis der Dig*In-Kooperationsschulen gewährt, die die Themenfelder Haltung und Handlungen im Besonderen aufgreifen. Doch bevor es darum gehen kann, wie die Menschen in Schule zu deren Gelingen beitragen, soll näher betrachtet werden, wer diese Menschen eigentlich sind.

3.2 Auf die Menschen kommt es an

Wenn sich eine Schule auf den Weg macht, Inklusion und Digitalisierung zusammenzudenken, dann werden sich die zuvor genannten Bausteine (Partizipation, Kollaboration, Kooperation, Reflexion usw.) als prägend erweisen (müssen). Eine Schule für alle zu gestalten bedeutet, alle Personengruppen in Schule auch an der Gestaltung von Schule zu beteiligen. Im Zuge dessen erscheint es angezeigt, die in Schule vertretenen Personen einer veränderten Betrachtungsweise zu unterziehen. Dadurch kann dem Umstand Rechnung getragen werden, dass inklusive



Werte zum Credo des Handelns in Schule werden.

Konsequenterweise bedarf es das Aufbrechen der bisherigen Manifestation der Deutungshoheit für bestimmte Personengruppen in Schule. Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen sind es, die den Schüler*innen die Teilhabe an Gestaltungsprozessen zusprechen, gewähren, ermöglichen müssen. Partizipative Strukturen sind bislang nicht genuin in Schule eingeschrieben. Demnach braucht es vor allem die Willenserklärungen der bisherigen Akteur*innen in Schule, damit Schüler*innen durch Partizipation auf die Gestaltung von Schule Einfluss nehmen können. Ein veränderter Blick auf die Personengruppen in Schule kann dazu beitragen, Inklusion und Digitalisierung in ihrer Verschränkung zu einer gelebten Schulkultur werden zu lassen. Vorgeschlagen werden soll, dass von Mitgliedern in Schule gesprochen werden kann.

Die Art zu handeln, die Wahl der gesprochenen und geschriebenen Worte, die Organisation von Zusammenarbeit, die Ausgestaltung von Unterstützung usw. beeinflussen die Atmosphäre in Schule und prägen damit gleichsam die Kultur der Schule. Um den sich im Zuge der Digitalisierung immer weiter verändernden Anforderungen gerecht werden zu können, kommt einer an inklusiven Werten und Prinzipien orientierten Haltung der *Mitglieder in Schule* eine besondere Bedeutung zu (Filk 2018, 64).

3.3 Die Mitglieder in Schule

In der Bezeichnung *Mitglieder in Schule* ist der Grundsatz eingeschrieben, dass Schule als System funktioniert, in welchem jeder Bestandteil relevant ist. Jede der nachfolgend ausgewiesenen Personengruppe ist relevant für die Gestaltung von Schule. In der Auseinandersetzung mit den Mitgliedern in Schule werden sowohl die Personengruppen in den Blick genommen, die in Einzelschule wirken, als auch die Personen, Organisationen und Strukturen berücksichtigt, die in der Mitwelt von Schule ihren Platz haben. Dabei werden Einzelschule und ihre Mitwelt aufeinander bezogen und miteinander in Kontakt gebracht. Kooperationen und Netzwerke bilden hierbei eine wichtige Ressource in der Bewältigung der steigenden Anforderungen an Schule (Dedering 2012, 99f.). Der Fokus liegt auf dem Schaffen von Kooperationen und Netzwerken mit dem Ziel der gegenseitigen Unterstützung und dem Austausch von Ideen und Impulsen für die Bewältigung der digitalen Transformation und der Begleitung des gesamten (Schul-)Entwicklungsprozesses. In der nachfolgenden Tabelle 5 sind einige Personengruppen benannt, die den Mitgliedern in Einzelschule zugeordnet werden können.

Tabelle 5: Übersicht über Mitglieder in Einzelschule.

Mitglieder in Einzelschule	Beschreibung
Schüler*innen	schulpflichtig und bildungsberechtigt
Schulleitung	formale Schulleitung (Einzelperson), aber auch Schulleitungsteam

3 Baustein Mitglieder in Schule



Mitglieder in Einzelschule	Beschreibung
Lehrkräfte	Regelschul- und Sonderschullehrkräfte, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
weitere pädagogische Fachkräfte	Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Schulbegleitung/-assistenz, Schulhelfer*innen, (sonder-)pädagogische Dienste
Verwaltungskräfte	Sekretariate
Personen im Infrastruktur- und Gebäudemanagement	IT-Fachkräfte/-Support, Hausmeister*in etc.

Vielleicht finden sich nicht alle oben genannten Personengruppen an jeder Schule – und womöglich gibt es an wieder anderen Schulen sogar noch mehr Personengruppen, die tatkräftig ihren Beitrag für das Zusammenarbeiten und -leben in Schule leisten. Die detaillierte Darstellung der Mitglieder in Schule – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – trägt dem Umstand der steigenden Komplexität der Anforderungen in Schule Rechnung: Damit ist beispielsweise gemeint, dass die Implementation inklusiv gestalteter Lehr-Lernsettings nicht allein von Sonderschullehrkräften getragen werden kann (Badstieber & Amrhein 2016). Hier sind ebenso erweiterte Kompetenzen und Handlungen der Regelschullehrkräfte gefordert, wie bspw. „multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Lernsettings, Konzeption und Umsetzung der individuellen Entwicklungsbegleitung und des individualisierten Lernens auf erweiterter diagnostischer Grundlage“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S.5). Darüber hinaus kann beispielsweise die Pflege der digitalen Infrastruktur und der Geräte nicht als zusätzliche Aufgabe von den Lehrkräften gestemmt werden. Hierfür bedarf es IT-Expert*innen. Für den Austausch mit dem IT-Service müssen folglich entsprechende Zeiträume in der Gestaltung des Schulalltages mitgedacht werden.

Die verschiedenen Mitglieder der jeweiligen Schule stellen die Zahnräder dar, die den wesentlichen Vortrieb für die inklusiv-digital gestaltete Schule leisten.

Wenngleich (Einzel-)Schule als System mit eigenen Logiken und Routinen angesehen werden kann, bedarf es einer Anknüpfung an die Mitwelt der Schule. Hierzu zählen unter anderem Personen und (Bildungs-)Institutionen, die an Schule beteiligt sind. Sie sind in Netzwerken oder Strukturen formaler bzw. externer Schulsteuerung und -gestaltung oder im Bereich Fort- und Weiterbildung angesiedelt. Aber auch Organisationen in den Bereichen Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft, Freizeit, Kultur, Gemeinwohl etc. werden als Mitwelt der Schule begriffen. Zu dieser mit Schule verwobenen Sphäre gehören vor allem auch die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten. Eine der Zielsetzungen einer inklusiv-digital gestalteten Schule sollte die Einbindung der Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten in den Gestaltungsprozess sein.

Auch hier soll durch die nachfolgende Tabelle 6 ein Überblick über die Personengruppen gegeben werden, die die schulische Mitwelt prägen.

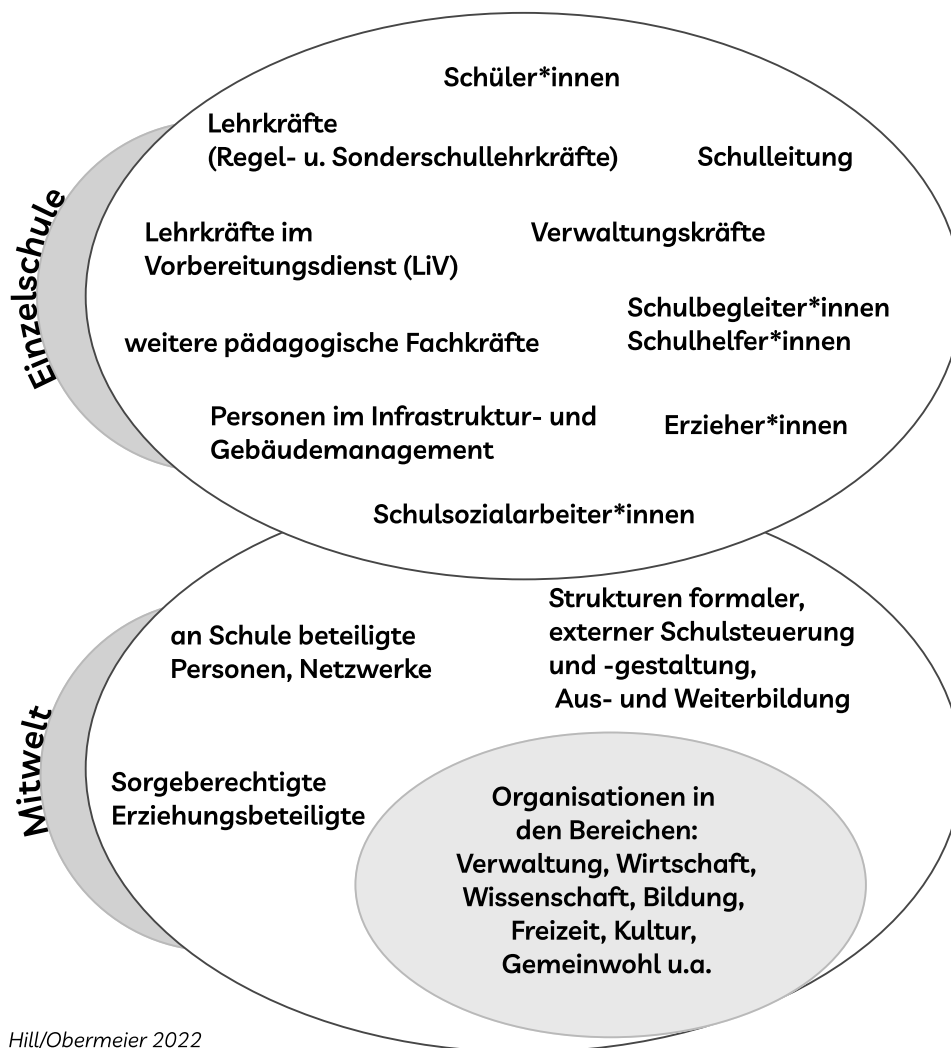
3 Baustein Mitglieder in Schule



Tabelle 6: Übersicht Personengruppen der schulischen Mitwelt.

Personengruppen in der schulischen Mitwelt	Beschreibung
Sorgeberechtigte	gesetzlich geregelt
Erziehungsbeteiligte	Mitglieder der Familie und/oder weitere Personen mit enger Bindung zu den Schüler*innen
Erziehungsinvolvierte	zusammengefasst sind hier: Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte
an Schule beteiligte Personen, Netzwerke	Critical friends, Netzwerk mit anderen (Bildungs-) Institutionen, Betrieben und Unternehmen (regional, international, global)
Strukturen formaler, externer Schulsteuerung und -gestaltung	Schulberater*innen, Evaluation
Aus- und Weiterbildung	Landesschulbehörden, Bildungsministerien, Anbieter*innen aus Wirtschaft und Wissenschaft
Organisationen in den Bereichen	Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung, Freizeit, Kultur, Gemeinwohl u.a.

Damit sich Schule den wachsenden Herausforderungen stellen kann, ist neben einer offenen und transparenten Kommunikation und wertschätzenden und unterstützenden Kollaboration auch die Kooperation mit der schulischen Mitwelt bedeutsam (Fend 2008, 154f.). Mit der weiter unten angeführten Abbildung 10 soll der Aspekt des Ineinandergreifens der beiden Sphären Einzelschule und schulische Mitwelt verdeutlicht werden. Zu sehen sind die in jeweils einer eigenen Ellipse zusammengefassten Personengruppen, die in Einzelschule und der schulischen Mitwelt wirken. Wenngleich die Personengruppen strukturell originär unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden, brauchen sie eine enge Verbindung miteinander, um Schule beleben und gestalten zu können. In dieser Abbildung werden die Inhalte der vorangegangenen beiden Tabellen zusammengeführt.



Hill/Obermeier 2022

Abbildung 10: Übersicht Personengruppen in Einzelschule und Mitwelt.

3.4 Haltung macht Schule

Die Art zu handeln, die Wahl der gesprochenen und geschriebenen Worte, die Organisation von Zusammenarbeit, die Ausgestaltung von Unterstützung usw. beeinflussen die Atmosphäre in Schule und prägen damit gleichsam die Kultur der Schule. Um den sich im Zuge der Digitalisierung immer weiter verändernden Anforderungen gerecht werden zu können, kommt einer an inklusiven Werten und Prinzipien orientierte Haltung der Mitglieder in Schule eine besondere Bedeutung zu (Filk 2018, 64).



Ein Blick in die schulische Praxis

Haltung im Allgemeinen

Das folgende Zitat der Schulleiterin einer Kooperationsschule unterstreicht die Bedeutsamkeit, sich mit dem Thema Haltung auseinanderzusetzen. Sie sieht dies als unumgängliche Vorarbeit an, um im Anschluss daran weitere Themen wie Inklusion oder Medienbildung in der Schule zu bearbeiten.

“ Schulleitung: „[Wir] brauchen unbedingt nochmal einen Input für die Haltung. So. Und da laufen jetzt Gespräche mit Coaches, die jetzt dann kommen wollen. Da müssen wir jetzt nach Terminen suchen, das läuft. Das haben wir festgestellt, das brauchen wir händierend. Wenn wir nicht diesen Baustein jetzt endlich mal angehen oder diese ja, diese Hürde, Sorge, wie auch immer, dann kommen wir nicht weiter. Und da muss ich auch nicht drüber reden über Digitalisierung und Inklusion. Brauche ich gar nicht weitermachen. So, da müssen wir ran.“

Neben der Arbeit mit externen Coaches, wie im oben stehenden Zitat erwähnt, kann das Vorhandensein digitaler Online-Plattformen mit hilfreichen Funktionen motivierend auf die Mitglieder in Schule wirken und so die Haltung, hin zu einem wohlwollenden Ausprobieren von neuen Dingen, verändern. Diese mögliche Beeinflussung der Haltung ist sowohl bei jüngeren als auch bei bereits erfahrenen Lehrkräften zu beobachten, wie das folgende Zitat einer Lehrkraft in der Position einer*eines Medienbeauftragten unterstreicht. Auf die Frage, wer die digitale Online-Plattform gerne in der Schule nutzt, hat sie geantwortet:

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „Ja. Also viele, nicht alle, dass glaub ich kann man aber nie erreichen, weil es dann wirklich diese Fälle gibt: ‚Oh ich hab nur noch drei, vier Jahre, mich interessiert das alles ein Scheiß. Macht ihr mal, was ihr meint, die jungen Kollegen, die sind immer noch engagiert, ich bin da schon raus bei‘. So die gibt es halt immer, ne, ja. Aber es gibt auch andere also ältere Kollegen, die da richtig Bock drauf haben und sich da wirklich auch mit beschäftig[en].“

Haltung im Kontext Inklusion

Die befragten Lehrkräfte der Kooperationsschulen haben generell eine offene und zugewandte Haltung gegenüber Inklusion kommuniziert. Sie verstehen unter dem Konzept der Inklusion, dass die Schüler*innen in ihrer Individualität sowie hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Bedarfe wahrgenommen werden sollten. Damit einhergehend vertreten sie die Ansicht, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit erhalten sollten, das Gleiche und vor allem gemeinsam zu lernen. Dennoch sollten alle Schüler*innen, unabhängig vom



sonderpädagogischen Förderstatus, sozioökonomischen Status, Muttersprache, Geschlecht etc., mitgenommen werden. Sie sollten alle das Gleiche lernen und der Fokus sollte nicht nur auf jene mit einem sonderpädagogischen Förderstatus liegen. Zudem sollten alle Schüler*innen möglichst viel gemeinsam im Klassenunterricht lernen und lernschwache Schüler*innen sollten hier durch Partner- und Gruppenarbeit unterstützt werden, sodass eine separate Beschulung außerhalb der Klassengemeinschaft nur selten erforderlich ist. Es ist also notwendig, dass die Schüler*innen untereinander in den Austausch kommen und über Fehler sprechen sowie Tipps austauschen können. Die Mehrheit der Lehrkräfte hat ein eher weites und positiv konnotiertes Inklusionsverständnis. Dennoch äußern sie Bedenken, da es ihnen zumeist an sonderpädagogischem Wissen mangelt und Förderschullehrkräfte unterrepräsentiert sind, sodass das Gefühl aufkommt, den Bedürfnissen und Bedarfen ihrer Schüler*innen nicht gerecht zu werden.

Exkurs: Lehrkräfte sprechen über das gesellschaftliche Bild zur Haltung von Lehrkräften

Die Lehrkräfte berichteten, dass ihnen im gesellschaftlichen Diskurs um Inklusion zu wenig Wertschätzung für die herausfordernde Arbeit entgegengebracht wird. Es werde zumeist nur kritisch angeführt, dass Inklusion mangelhaft umgesetzt wird. Die Schuld werde dann zu Unrecht dem mangelnden Interesse seitens der Lehrkräfte zugeschrieben.

Haltung verändern: Mit Schüler*innen über Inklusion sprechen

Eine Lehrkraft berichtet, dass sie viel Zeit und Energie dafür investiert hat, dass die Schüler*innen die Vielfalt in ihrer Klasse akzeptieren. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung damit, dass einige Schüler*innen das sogenannte Inklusionsmaterial nutzen und die Aufklärung, warum deplatzierte, abwertende Kommentare diesbezüglich nicht angebracht sind. Ihr Ziel ist es, durch solche Gespräche die Lernatmosphäre zu verbessern und die beobachtete Hemmschwelle zur Nutzung des Inklusionsmaterials abzubauen.

Die Fachlehrkraft erläutert in ihren eigenen Worten:

“ Fachlehrkraft: „Also ich muss eigentlich drei, beziehungsweise vier verschiedene Aufgaben hochladen und sagen: ‚Okay, wenn du so und so stark bist, dann benutzt du die Aufgaben, die oder die.‘ Und das ist – Gott sei Dank – auch akzeptiert worden. Da musste ich erst ein bisschen Arbeit leisten, da wir den Eindruck hatten, dass das ein großes Problem in der Klasse war. Dass Schüler dort sitzen, die anders geschult werden, auch noch anders bewertet werden und das irgendwie nie zum Thema gemacht wurde und sich dann wundern, dass es nicht funktioniert. Also ich glaube, es ist ganz wichtig, dass Schüler damit lernen umzugehen, zu akzeptieren und



dann auch keine Hemmschwelle da haben, zu sagen: ‚Ich nehme das Inklusionsmaterial‘ Also viele Schüler bei uns haben manchmal noch so die Hemmschwelle: ‚Ich bin anders als die andern. Und ich möchte das gleiche machen wie die anderen.‘ und scheitern dann. Ja, das geht nicht. Also versuchen ist ja schön. Aber es klappt einfach nicht immer.“

In den geführten Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen wird ebenfalls deutlich, dass sie, wie auch die Lehrkräfte, die Vielfalt in ihrer Klasse wahrnehmen und ihnen bewusst ist, dass es Schüler*innen gibt, die zusätzliche Unterstützung oder adaptierte Aufgaben benötigen.

“ Schüler*in einer 6. Klasse: „Unsere Klasse ist einzigartig. [...] weil es Leute gibt, die hoch intelligent sind für unsere Klasse und es Leute gibt, die einen Förderverein oder so brauchen.“

Als besonders positiv empfinden sie die Möglichkeit von individuellen Absprachen, bspw. das Verlassen des Klassenraums, Essen im Unterricht etc.

Sie berichten jedoch weiter, dass insbesondere die „Förderkinder“, Schüler*innen mit „Lernschwäche“ oder „DaZ-Kinder“ außerhalb der Klassengemeinschaft unterrichtet werden.

“ Schüler*in einer 6. Klasse: „Also in Mathe ist das so, wir haben eine, wie nennt man das, Nebenlehrerin, die den Unterricht begleitet. Und die geht mit den Kindern, die halt Schwierigkeiten in Mathe haben dann auch raus und erklärt ihnen das dann nochmal ganz in Ruhe.“

Haltung im Kontext Digitalisierung/digitale Medien

Unter den befragten Lehrkräften der Kooperationsschulen konnte generell eine positive bis ziemlich positive Haltung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien und technischen Belangen im Allgemeinen verzeichnet werden. Dies zeigt sich auch in der Nutzung vielfältiger digitaler Medien im Unterricht. Einen Eindruck der Vielfalt der Medien im Unterricht vermittelt die nachfolgende Abbildung 11. Zu erkennen ist, dass besonders das Smartboard zum Einsatz gebracht wird, aber auch IServ eine wichtige Rolle spielt und Powerpoint nach wie vor ein relevantes Element ist.



Abbildung 11: Im Deutsch- und Mathematikunterricht genutzte digitale Medien.

Diese positive Einstellung spiegelt sich auch in den Interviews wider, in denen die Lehrkräfte neben dem Verständnis von Digitalisierung auch zu ihrer professionellen Einstellung zu technischen Innovationen befragt wurden.

Unter Digitalisierung verstehen die Lehrkräfte die Nutzung digitaler anstelle analoger Medien, was ihnen zumeist Zeit spart (z. B.: bei der Vorbereitung von Tafelbildern und Lerninhalten), Ressourcen schont (z. B.: geringere Druckmengen an Arbeitsblättern) und die Schüler*innen motiviert. Digitalisierung schafft Vernetzung im Kollegium, sodass Materialien ausgetauscht oder gemeinsam bearbeitet werden können. Auch sind digitale Medien allgegenwärtig und aus der Lebenswelt der Lehrkräfte, Schüler*innen sowie der Gesellschaft allgemein sowie dem Berufsleben nicht mehr wegzudenken. Zudem ermöglicht die Nutzung digitaler Medien den Zugriff auf eine Vielzahl von Informationen und soll Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsgestaltung sowie den Lernprozess der Schüler*innen unterstützen. Digitalisierung wird mit der Zukunft gleichgesetzt, vor der sich Lehrkräfte nicht mehr sträuben können.

In einem Lehrkräfte-Kollegium versammeln sich verschiedene Ansichten und Haltungen und so ist nachvollziehbar, dass ein Kollegium nicht ausschließlich aus technikbegeisterten und digitalen Medien zugewandten Menschen besteht. Blickt man nun genauer auf die professionelle Einstellung (Christof et al. 2020) von Lehrkräften gegenüber technischen Innovationen im Unterricht, so lassen sich diese Einstellungen und Haltung wiederum in drei Gruppen ausdifferenzieren:

- Gruppe A: digitalisierungsoffene Lehrkräfte
- Gruppe B: digitalisierungskritische Lehrkräfte
- Gruppe C: Lehrkräfte mit einer gemischten Haltung



Das nachfolgend präsentierte Balkendiagramm verdeutlicht die Aufteilung der befragten Lehrkräfte auf die drei Gruppen (siehe dazu Abbildung 12).

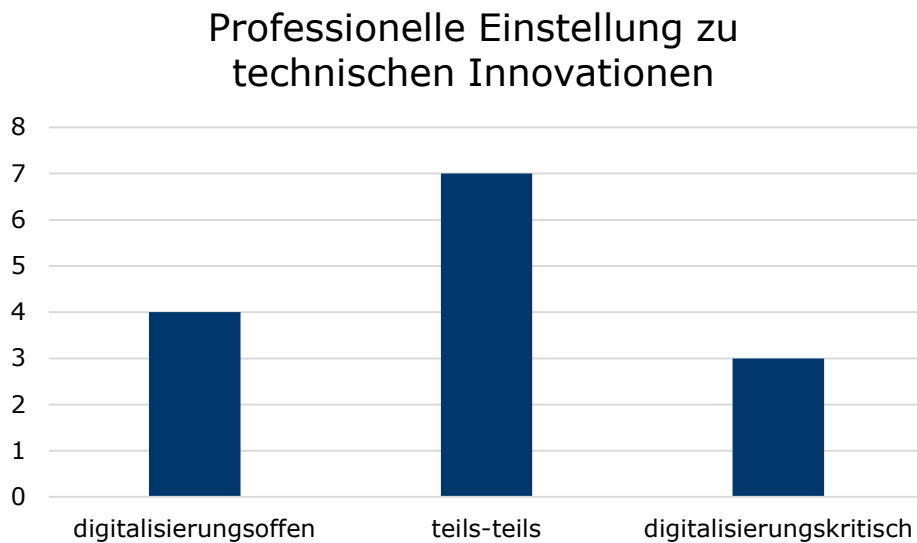


Abbildung 12: Gruppierung der Lehrkräfte anhand von Interviewaussagen ($N=14$).

Die Gruppe der digitalisierungsoffenen Lehrkräfte ($n=4$) betrachtet digitale Medien im Unterricht als Unterstützung. Diese Lehrkräfte lassen sich auch durch technische Schwierigkeiten nicht abschrecken oder frustrieren. Sie investieren gerne ihre freie Zeit in das Finden und Erproben neuer Anwendungen und nutzen selbige sehr flexibel im Unterricht. Auch sehen sie einen großen Vorteil für die inklusive Beschulung, sodass digitale Medien diesbezüglich als Entlastung wahrgenommen werden.

Die Gruppe der digitalisierungskritischen Lehrkräfte ($n=3$) bemängelt vor allem den zeitlichen Aufwand, der geleistet werden muss, um den Unterricht entsprechend umzugestalten. Es erfordert viel Eigenmotivation und häufig fühlen sich die Lehrkräfte allein gelassen, bspw. bei der Auswahl geeigneter digitaler Materialien und Tools. Darüber hinaus empfinden sie es als schwierig, die als sehr hoch empfundene Erwartungshaltung der Schüler*innen zu bedienen.

Die dritte Gruppe ist die am stärksten repräsentierte: Sieben Lehrkräfte stehen technischen Innovationen sowohl offen als auch kritisch gegenüber. Häufig nehmen die Lehrkräfte zunächst eine Warthaltung ein, lassen andere Lehrkräfte bestimmte Tools und Materialien ausprobieren und wenden diese erst auf Grundlage des Feedbacks an. Sie merken an, dass digitale Medien häufig genutzt werden, jedoch der allgemeine und kritische Umgang damit nicht wirklich gelernt wird. Den klassischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und Rechnen) wird weiterhin eine zentrale Rolle zugesprochen. Ihre Förderung dürfe allerdings nicht ausschließlich mittels digitaler, sondern auch mittels analoger, Medien erfolgen.

Wenn die Mehrheit der Mitglieder an einer Schule noch nicht überzeugt davon ist, dass digitale Medien und inklusiv-digitale Medienbildung Vorteile



haben können, dann muss die Veränderung dieser Haltung als Teil des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses angesehen werden. Es müssen geeignete Strategien exploriert werden, mit denen die Skepsis und Zurückhaltung abgebaut werden können und den Lehrkräften mehr Sicherheit vermittelt werden kann. Auch dieser Veränderungsprozess braucht Zeit, ein gutes Unterstützungssystem, reichlich Kommunikation, Weiterbildungsangebote und eine Kultur des Ausprobierens. Während sich die Lehrkräfte in ihrer Haltung gegenüber digitalen Medien unterscheiden, zeigen die Schüler*innen der Kooperationschulen generell eine offene Haltung gegenüber digitalen Medien:

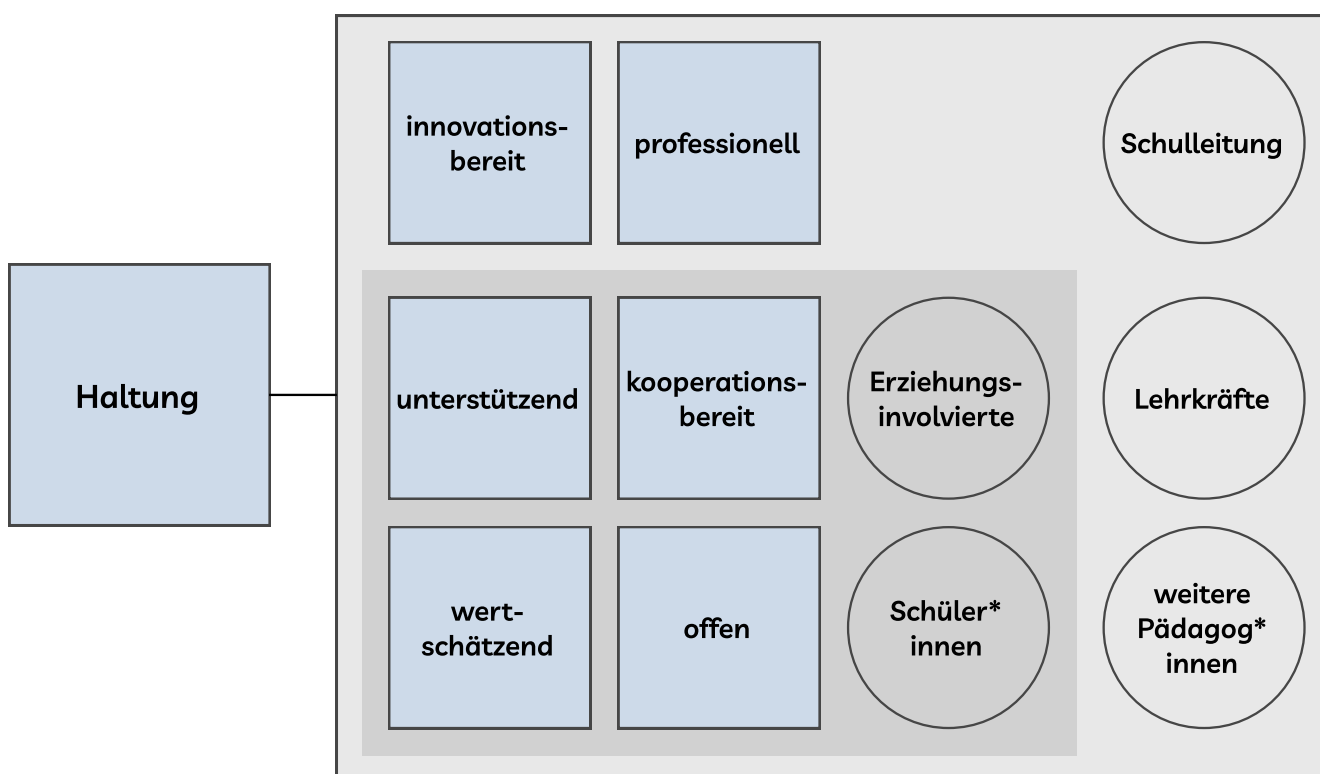
“ Schüler*in einer 4. Klasse: „Also ich finde, dass es sinnvoll ist, weil es viel Spaß macht und auch weil man, ich find, ich verstehe das dann viel besser, weil es spannender ist irgendwie.“

Bei aller Offenheit, die die Schüler*innen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien an den Tag legen, geht allerdings aus der Befragung ebenso hervor, dass sich die Mehrheit der Schüler*innen eine abwechslungsreiche Anwendung analoger und digitaler Medien wünschen.

3 Baustein Mitglieder in Schule



Generell zeigt sich, dass das Einnehmen und Entwickeln von bestimmten Haltungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse eine relevante Rolle spielt (Brückel & Spirig 2021). Insbesondere für die Ausgestaltung einer inklusiv-digital geprägten Schule ist es unabdingbar, dass sich alle Mitglieder in Schule offen und wertschätzend im Hinblick auf Innovationen und Heterogenität zeigen und dabei kooperationsbereit und unterstützend gegenüber anderen Mitgliedern in Schule sind. Die untenstehende Abbildung 13 vergegenwärtigt, dass diese vier Ausprägungen (gemeint sind: unterstützend, kooperationsbereit, wertschätzend, offen) eine ganz grundlegende Bedeutung entfalten und alle fünf aufgezeigten Mitgliedergruppen (das sind: Schulleitung, Lehrkräfte, weitere Pädagog*innen, Erziehungsinvolvierte, Schüler*innen) adressiert.



Hill/Obermeier 2022

Abbildung 13: Haltung der Mitglieder in Schule.

Eine professionelle und innovationsbereite Haltung ist insbesondere für die Schulleitung, die Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen von Relevanz. Professionelles Agieren gelingt nur, wenn eine entsprechende Haltung existiert. Innovationen können in Schule nur implementiert werden, wenn die Mehrheit an Lehrkräften, weiteren Pädagog*innen und die Schulleitung selbige zu einer Umsetzung bringen wollen.



Ein Blick in die schulische Praxis

Die Schulleiterin einer Kooperationsschule beschreibt im folgenden Zitat anschaulich, wie wichtig grundsätzlich eine von Empathie und hoher Antriebskraft geprägte Haltung von Schulleiter*innen ist. Gleichzeitig betont sie, dass eine Änderung der Haltung nicht ohne Weiteres umsetzbar ist.

“ Schulleitung: „Man muss für die inhaltliche Sache brennen. Und dann diese Funktion von Schulleitung einfach, so sehe ich es, als eine Möglichkeit sehen, meine Vision, die ich habe und wofür ich brenne, diese Position in diesem Falle auszunutzen, um diese Interessen an viele Leute weiterzugeben. Und zu versuchen, die ins Boot zu holen. So. Dafür braucht man eine gewisse Empathie. Wenn man diese Empathie und dieses Brennen nicht hat, also einfach auch so gegeben, dann, glaube ich, wird man nicht viel erreichen. Das Organisatorische, das kann man ganz viel lernen. Da gibt es auch ganz viele Fortbildungen in Berlin. Und die Vorbereitung auf so eine Position, das ist alles toll. Alles Bürokratische und ach, welchen Zeitmaßnahmeplan kann man machen und bla bla bla. Das ist super. Aber dieses Eigentliche, welche Haltung muss ich von Innen haben? Die kann man schwer lernen. Es gibt vielleicht Menschen, die das vielleicht können. Aber ich glaube, ist schwer.“

Diese Attribute, mit denen die Haltung der Mitglieder in Schule beschrieben werden, greifen die Säulen auf, durch die eine inklusiv-digitale Schulkultur zum einen getragen und ausbuchstabiert wird, zum anderen aber auch erst ihre Vergegenwärtigung erhält. Schulkultur tritt durch Handlungen in Erscheinung, diese werden wiederum beeinflusst und motiviert durch eine bestimmte Haltung. Eng verwoben mit den hier betrachteten Haltungen sind die Handlungen der Mitglieder in Schule.

3.5 Haltungen werden zu Handlungen

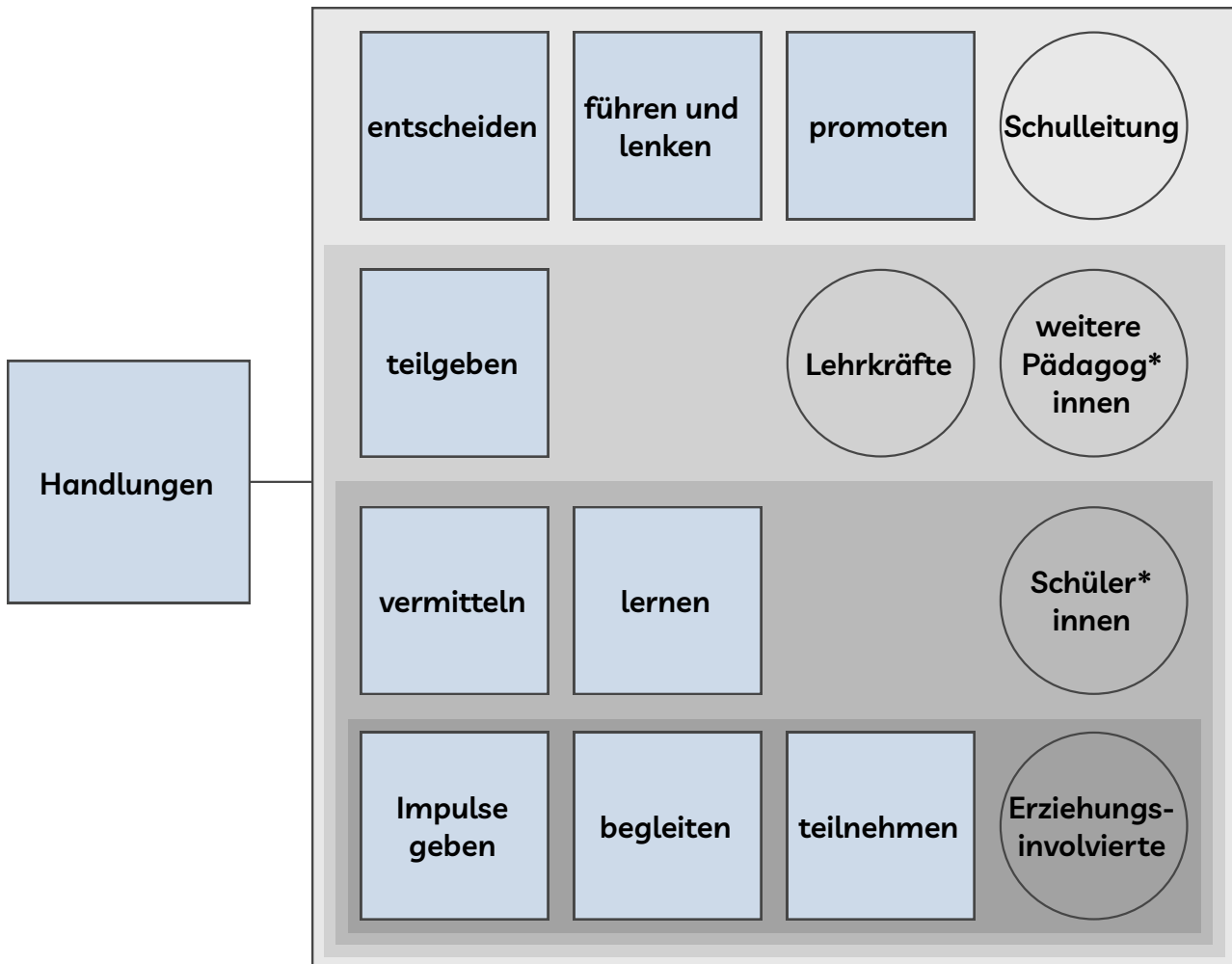
Auch Handlungen, die im Kontext der Entwicklung hin zu einer inklusiv-digitalen Schule stehen, lassen sich – wie schon die Haltungen – auf besondere Weise beschreiben. So werden die besonderen Anforderungen, die an die Handlungen der Mitglieder in Schule gestellt werden, in der weiter untenstehenden Abbildung dargestellt. Diese Anforderungen, an die durch eine inklusionsorientierte Haltung beförderten Handlungen, können schwerpunktartig den verschiedenen Gruppen der Mitglieder in Schule zugeordnet werden. Das bedeutet nicht, dass alle und ausschließlich die hier beschriebenen Handlungen allzeit von jedem*jeder in gleichem Maße vollzogen werden. Es handelt sich hier um eine Zuschreibung von bestimmten Handlungen, die eher der einen als der anderen Gruppe zugeordnet werden können.

Handlungen in einer inklusiv-digital geprägten Schule sind vor allem folgendermaßen geprägt: Es geht darum zu entscheiden, zu führen und zu lenken, zu

3 Baustein Mitglieder in Schule



promoten, teilzugeben und zu vermitteln. Weitergehend relevant ist es, zu lernen, Impulse zu geben, zu begleiten und teilzunehmen. In der nachfolgenden Abbildung 14 sind diese Anforderungen aufgeführt und werden zudem den Mitgliedern in Schule zugeordnet, für die sie vor allem gelten. Bei den repräsentierten Mitgliedern in Schule handelt es sich erneut um: Schulleitung, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen, Schüler*innen und Erziehungs-involvierte.



Hill/Obermeier 2022

Abbildung 14. Anforderungen an Handlungen der Mitglieder in Schule.

Diese neun handlungsprägenden Attribute vereinen sich in Anforderungen, die in dieser Breite vor allem an die Schulleitung gestellt werden.

Bezeichnend ist, dass sich Schulleitungen mit einer Fülle von Anforderungen konfrontiert sehen, die sich vor allem durch das breite Aufgabenspektrum erklären. So sind Schulleitungen neben ihren Lenkungs-, Führungs- und Organisationsaufgaben auch mit Lehranforderungen betraut. Gleichsam kommt ihnen eine bedeutende Rolle bei der Schulentwicklung zu: Ihnen obliegt die Aufgabe, Schulentwicklung strategisch gesteuert zu betreiben und als Promotoren für Innovationen zu fungieren (Kilian 2015, 95ff.). Die Schul- und Unterrichtsentwicklung betreffend hält die Schulleitung sinnbildlich alle Fäden in der Hand. Sie entscheidet letztlich über den Beginn gesteuerter Prozesse, bewirbt (promoted) ihre eigene Vision und die daran geknüpften Innovationen und führt und lenkt durch den Ent-



wicklungsprozess. Der Position der Schulleitung wird zudem zugeschrieben, Impulse zu setzen und damit eine Vorbildstellung einzunehmen.



Der Schulleitung kommt eine bedeutende Rolle für die Gestaltung von Schule zu.

Vertiefendes zu diesem Thema finden Sie in:

Haltung - Basis für gute Führung. Schule leiten Nr. 5/2016, Hannover: Friedrich Verlag.

Ein Blick in die schulische Praxis

Wie dieses Setzen von Impulsen durch Schulleitungen ausgestaltet werden kann, illustrieren die folgenden Aussagen von Mitgliedern der Kooperationschulen.

“ Fachlehrkraft: „Also wirklich. Die [Anm.: Schulleiterin] ist total engagiert und versucht ständig neue Kanäle aufzutun und ja, da macht sie ganz viel. Steckt da ganz viel Zeit auch und Kraft rein.“

Dig*In: „Jetzt haben Sie gerade gesagt, Sie macht viele Kanäle auf. Können Sie quasi das nochmal an einem Beispiel ganz kurz beschreiben?“

Fachlehrkraft: „Sie hat zum Beispiel mit der Humboldt-Universität eine Kooperation gestartet. Versucht ständig beim Senat Mittel zu ermöglichen, Fortbildungen an Land zu ziehen. Enger Kontakt mit unserer IT-Fachfrau an der Schule. Ja sie hat angeleiert, dass wir jetzt gerade zu Corona – das wurde vorher schon angedacht – und jetzt wurde es (unv.) Corona tatsächlich so, dass wir eine Onlineplattform auf der Internetseite installiert haben.“

“ Fachlehrkraft: „Ja, sie [Anm.: die Schulleiterin] hat halt auch da wieder während [der] Dienstbesprechung alle Ideen gesammelt und Vorstellung transparent gemacht. Sie ist auch diejenige, die auch ganz viel nach Spenden forscht und da immer am Ball bleibt, Kontakte knüpft, wie zur Humboldt-Uni, zum Beispiel. Das gehört ja alles so mit dazu, würde ich sagen. Gibt auch immer Fortbildungen an uns weiter, wenn- Also da hat sie auch immer ein Gespür für, wo Fortbildungen zu dem Thema sind und gibt das dann an interessierte Kollegen weiter. Aber versucht auch wirklich uns als Kollegium immer mit einzubeziehen, dass wir auch unsere Interessen da mit einbauen können, was Fortbildungen zum Beispiel angeht.“



“ Fachlehrkraft: „[...] was für mich das aller, aller schönste ist, dieses Gefühl, was wir von der Schulleitung vermittelt bekommen: ‚Macht euch auf den Weg, aber jeder auch gerne in seinem eigenen Tempo. Versucht euch, probiert euch aus. Und ja, man scheitert mal, aber versucht es.‘ Und das ist für mich, ich war eben sehr skeptisch am Anfang. Oder was heißt skeptisch. Ich hatte richtig Sorge: ‚Oh je, Lockdown. Und jetzt Videokonferenzen. Oh Gott, oh Gott.‘ Und man kommt so schnell da rein. Und das hat aber eben auch ganz viel mit Vertrauen zu tun. Und ich glaube, Digitalisierung und Inklusion sind beides Dinge, die nur mit einem großen Vertrauen zu dem Personal aber auch nur, wenn so einen Vertrauensvorschuss bekommt. Man macht sich irgendwie auf so einen Weg. Anders funktioniert es nicht.“

Das professionelle Handeln von Lehrkräften und weiteren Pädagog*innen ist vor allem durch Teilgeben, Vermitteln und Lernen, dem Geben von Impulsen und dem Begleiten und Teilnehmen charakterisiert. Auch für diese Mitglieder in Schule vergegenwärtigt sich ein breitgefächertes Anforderungsprofil. Dasselbe begründet sich durch zunehmend veränderte Rollenverständnisse. Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen sind vor allem damit befasst, den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler*innen zu begleiten. Aber auch ein Begleiten von Kolleg*innen oder der Schulleitung im Sinne eines gegenseitigen Unterstützens ist denkbar. Lehrkräfte befinden sich nicht mehr in der Situation als allwissende Lehrperson auftreten zu müssen. Nicht zuletzt durch den immensen Informationsbestand, auf den man im Internet zugreifen kann, werden der reinen Wissensvermittlung weitere Anforderungen an die Seite gestellt. Es geht dabei darum, Lernprozesse zu begleiten und Impulse zu setzen. Diese Impulse können sowohl die Gestaltung des Unterrichts als auch die Gestaltung von Schule adressieren. Handlungen von Lehrkräften wirken in verschiedene Richtungen: auf die Schüler*innen, auf die Schulleitung, auf Kolleg*innen, ja auf alle Mitglieder in Schule. Zudem sehen sich Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen vor allem im Hinblick auf die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung mit mannigfaltigen Anforderungen konfrontiert, zu deren Bewältigung auch gehört, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Dafür ist es wichtig teilzunehmen und zu lernen. Die Kompetenzen anderer Mitglieder in Schule können bei der Bewältigung der sich stellenden Anforderungen herangezogen werden und man selbst übt sich darin, Neues anzuwenden und lernt dazu.

Ein Blick in die schulische Praxis

Im Zuge der Interviews mit den Lehrkräften ist deutlich geworden, dass sie in einem inklusiv-digitalen Unterricht sowohl technische als auch didaktische Herausforderungen bewältigen müssen. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte empfindet es als herausfordernd, sich die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geräten im Hinblick auf Schule und Unterricht anzueignen. Die Befragung der Lehrkräfte hat aber auch hervorgebracht, dass sie ihre Medienkompetenzen selbstgesteuert erweitern, um ihren Schüler*innen einen hochwertigen und passgenauen multimedial unterstützten Unterricht bieten



zu können. Neben dem selbstständigen Einarbeiten in neue Anwendungen ist der Austausch mit Kolleg*innen dabei entscheidend. Diese zeitintensive Einarbeitung in Programme lohnt sich jedoch, da sie in verschiedenen inhaltlichen Kontexten und Klassenstufen angewendet werden können.

Der folgende Ausschnitt illustriert die zuvor beschriebene selbstgesteuerte Erweiterung der Medienkompetenz, was eine besondere Anforderung an die Lehrkräfte selbst und ebenfalls an die Schüler*innen darstellt.

“ Fachlehrkraft: „Ja, es fängt ja schon beim iPad an. Es ist ja ein Gerät, welches auf iOS läuft auf dem Betriebssystem. Und ich, der vor dem Vorbereitungsdienst nie mit Apple zu tun hatte, musste mich natürlich erstmal mit dem Gerät zurechtfinden. Und da ist schon der erste Stolperstein, dass ich erst in der Lage sein muss, mein Werkzeug, welches mir die Schule gibt, auch nutzen zu können. Das hat bei mir locker, weiß ich nicht, ein halbes Jahr gedauert, bis ich so fit darin war, dass ich auch spontan mein Werkzeug einsetzen konnte. Und ich kann mir vorstellen, dass Kollegen und Kolleginnen, die jahrelang im Beruf sind, mit digitalen Medien nichts zu tun hatten, auf einmal sich mit einem iOS-Gerät ausprobieren müssen, das schon eine riesige Hürde bietet. Und dann ist natürlich der Einsatz der Apps ein relatives Fass ohne Boden. Letztendlich ist das ja so, dass auf dem Markt immer neue Apps erscheinen mit immer tolleren Anwendungen, aber sobald man sich sozusagen in den Einsatz von Apps und sinnvollen Einsatz von Apps auseinandersetzt, ist das so, dass man da nie fertig wird. Man versucht das eine, versucht das andere. Dann funktioniert das eine nicht, steigt man auf das andere um. Also sehr, sehr zeitintensiv. Und je weiter man sich darin vertieft, desto mehr droht man, sich darin zu verlieren. Genau und wenn man diese Herausforderung selber für sich hat, haben die Schülerinnen und Schüler natürlich auch die Herausforderung, die Medien für den Schulalltag zu nutzen. Man muss natürlich also selber fit darin sein und auch die Schüler fit darin zu bekommen. Meine Erfahrung zeigt, dass nur, weil die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Medien aufwachsen, heißt das nicht, dass sie in der Lage sind, sie auch tatsächlich im Unterricht zu nutzen.“

Ein offener, aufrichtig interessierter sowie wertschätzender Dialog mit den Schüler*innen kann hilfreich sein, wenn es darum geht, die Schüler*innen an neue Medien heranzuführen, aber auch selbst neue Medien besser kennenlernen zu können. Mehrere Lehrkräfte haben berichtet, wie sie die Schüler*innen im Umgang mit neuen technischen Anwendungen um Hilfe gebeten haben. Eine Lehrkraft hat zudem erklärt, dass einige Schüler*innen zu sogenannten Smartboard-Expert*innen ausgebildet wurden, um den Lehrkräften als technische Unterstützung während des Unterrichts zur Verfügung zu stehen. Eine weitere Lehrkraft integriert zudem digitale Anwendungen gerne probenhalber in den Unterricht und nimmt die möglichen spontan zu bewälti-



genden Herausforderungen, die entstehen können, in Kauf.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte empfindet es zudem als didaktisch herausfordernd, den variablen Kompetenzen der Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht gerecht zu werden und die vielfältigen Kenntnisse, die für das Arbeiten mit digitalen Medien erforderlich sind, angemessen zu vermitteln. Die Lehrer*innen berichten, dass sie regelmäßig digitale Anwendungen in ihren Unterricht integrieren, um den Umgang zu üben und die Kompetenzen stetig auszubauen. Eine reflektierte, medienkritische Haltung der Schüler*innen fördern die befragten Lehrkräfte insbesondere durch Unterrichtsgespräche und die Zusammenarbeit mit Vereinen und der Polizei. Die externen Partner*innen informieren die Schüler*innen über mögliche Gefahren.

Weiter oben wurde die Deutungshoheit angesprochen, mit der Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen in Schule betraut sind. Sie sind es, die Teilhabe ermöglichen und echte Beteiligung, also Partizipation, schaffen können. Darum kommt der Handlungsanforderung „teilgeben“ eine besondere Bedeutung zu – auch im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien. Insbesondere der Gruppe der Schüler*innen sollte in Schule mehr teilgegeben werden. Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen haben direkten Einfluss darauf, wie es um die Partizipation ihrer Schüler*innen bestellt ist. Aber auch die Schulleitung kann wiederum Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen stärker in ausgewählte Prozesse einbinden und dadurch ihnen mehr teilgeben. Darüber hinaus haben Lehrkräfte die Möglichkeit, neben der Gruppe der Schüler*innen auch anderen Mitgliedern in Schule und Mitwelt Räume der Beteiligung zu schaffen. Die besondere Relevanz von Partizipation in einer inklusiv-digital gestalteten Schule wird im Teil Schulkultur dieser Handreichung unter dem Aspekt **Partizipationskultur** weiter ausgeführt.

Betrachtet man die in einer inklusiv-digital zu gestaltenden Schule relevanten Handlungen von Schüler*innen, so ist festzuhalten, dass sie vor allem lernen. Die Art und Weise, wie sie beispielsweise mit digitalen Medien lernen, kann wiederum durch sie selbst mitbestimmt werden. Darüber hinaus können Schüler*innen selbst zu Vermittler*innen und Lehrenden werden. Hierzu folgen nähere Ausführungen im Teil **Unterricht** dieser Handreichung.

Einblick in die schulische Praxis

Anhand des folgenden Einblicks, der durch eine medienbeauftragte Lehrkraft gewährt wird, soll noch einmal die besondere Bedeutung der Beteiligung der Schüler*innen an Lernprozessen aufgezeigt werden. Hier wird einmal mehr deutlich, dass Schüler*innen ebenfalls Impulse setzen und mitentscheiden können.

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „Also mit den Schülern ist man irgendwie ständig im Gespräch und die finden das halt auch richtig klasse und die probieren auch selbst ganz ganz viel aus und zeigen



uns Lehrern dann immer ganz ganz viel, was sie eben herausgefunden haben, was man alles noch irgendwie viel einfacher machen kann, als die Wege, die wir da irgendwie uns überlegt haben oder gelernt haben. Und die waren auch teilweise von Anfang an – würde ich behaupten – mit dabei. Alleine dadurch, dass ich (unv.): „Oh können wir nicht mal was anderes als diese blöden Computerräume haben, das funktioniert doch alles gar nicht“, so. Ja und da ist es dann quasi immer so der Anreiz zu gucken: Ahja, wie können wir das hier eigentlich besser machen, dass wir nicht immer zehn Stunden warten müssen, bis die Computer hochgefahren sind und von den 20 funktionieren dann noch irgendwie zehn oder so, weil da alles irgendwie zerstört wurde.“

In den Interviews mit den Lehrkräften stellte sich heraus, dass das pädagogische Personal den Schüler*innen bei der digitalen Ausgestaltung der Schule Mitwirkungsrechte ermöglicht, indem z. B. eine „App-Wunschliste“ angelegt wurde. Schüler*innen können über diese Liste digitale Anwendungen und Programme einbringen, die sie privat nutzen oder an anderen Schulen (z. B. ihrer Grundschule) bereits kennengelernt haben und als unterstützend beim Lernen empfinden. Dadurch werden sie befähigt, sich zu beteiligen, Impulse zu setzen und mitzuentcheiden. Deutlich wird, dass die Vielfalt der Aktivitäten, die Schüler*innen entfalten können, maßgeblich durch die in Schule vorherrschenden Haltungen der Schulleitung und Lehrkräfte geprägt wird.

Die Lehrkräfte können die Vorschläge der Schüler*innen prüfen, ihren eigenen Kenntnisstand erweitern und ggf. die digitalen Anwendungen in ihren Unterricht integrieren. Auch wenn das Üben und Schulen eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien in Schule ein zentrales Thema darstellt, wurde der individuelle Lernstil der Schüler*innen durch die Wahlmöglichkeit zwischen analogem und digitalem Material berücksichtigt. Einige Schüler*innen bevorzugen das Lesen auf Papier und die Option, schnell Notizen auf dem Blatt tätigen zu können.

Mit Schüler*innen im Gespräch

Nach dem pandemiebedingten Online-Unterricht berichtet eine Lehrkraft davon, dass die Schüler*innen nicht verstehen würden, warum sie weiterhin mit digitalen Medien arbeiten müssten. Die Lehrkraft nahm dies zum Anlass, um in einer separaten Unterrichtsstunde mit den Schüler*innen über den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zu diskutieren. Die Lehrkraft stellte dabei heraus, wie essenziell der sichere Umgang mit digitalen Anwendungen im späteren Berufsleben ist. Auch die kritische Prüfung und der reflektierte Umgang mit digitalen Inhalten wurde in dieser Stunde thematisiert. Durch dieses spontane Aufgreifen der Schüler*innenmeinungen trägt die Lehrkraft zu einer partizipativen Schulkultur bei und fördert eine offene, konstruktive Haltung aufseiten der Schüler*innen. Zudem geht sie selbst mit gutem Beispiel voran, indem sie die Frage nach dem Warum der Nutzung mit



den Schüler*innen erörtert. Sie promoted innovative Arbeits- und Lernmethoden, indem sie versucht, durch eine offene Haltung und Aufklärungsarbeit die Schüler*innen vom Nutzen der digitalen Medien zu überzeugen.

Die skizzierten Anforderungen an die Handlungen der Mitglieder in Schule werden auch auf die Erziehungsbeteiligten und Sorgeberechtigten ausgedehnt. Sie sind vor allem damit konfrontiert, Impulse zu geben, zu begleiten und teilzunehmen. In einer von Kooperation und Kollaboration, aber vor allem auch durch Partizipation geprägten Schulkultur gelten auch Erziehungsbeteiligte und Sorgeberechtigte als Impulsgebende für die Entwicklung von Schule. Ihnen wird es zur Aufgabe gemacht, sich in die Gestaltung von Schule einzubringen. So nehmen sie Teil an dem, was in Schule vonstattengeht und gestalten Prozesse mit (Weiß et al. 2017, 27f.). Daraus resultiert auch, dass sie etwas beitragen und das Geschehen in Schule unterstützen und begleiten.

Ein Blick in die schulische Praxis

Die folgenden Einblicke in Interviewausschnitte der Dig*In-Erhebungen thematisieren, wie sich Erziehungsbeteiligte und Sorgeberechtigte aktiv in den inklusiv-digitalen Schulentwicklungsprozess einbringen können.

So wird im Folgenden ein intensiver und konstruktiver Austausch zwischen der Schulleitung, Lehrkräften und Erziehungsbeteiligten im Rahmen der Schulkonferenz geschildert.

“ Schulleitung: „Aber wir haben das sehr intensiv mit den Eltern auch diskutiert, auch in der Schulkonferenz. Also momentan ist es eigentlich so, dass die Eltern sich wünschen, dass wir eine Empfehlung geben und eine Orientierung. Und da sind wir auch klar. Und da ist eben Apple nicht der Erste, den wir nennen sozusagen. Ja. Auch wenn andere Schulen anderes machen oder so, weiß ich nicht. Vielleicht so ein Stück ist es. Das andere ist halt sehr verbreitet. Also man kann es in alle Richtungen diskutieren. Also wir sprechen eine Empfehlung aus. Und haben aber auch mit den Eltern diskutiert, ob man Leasing-Varianten oder so angeht. Muss aber ehrlicherweise sagen, das was wir gefunden haben, war für die Eltern nicht so attraktiv, dass sie sagen, das – also auch sie wollen auf so einem Modell einsteigen. Ja? Also aus finanziellen oder aus vertraglichen Geschichten. Sodass wir eher bei den Schülern, die ja hier am Anfang auch beschrieben sind, aus den wirtschaftlich benachteiligten Familien, wie Sie es nennen, dass wir eher sagen, wir müssen Modelle finden, dass wir denen einfach unkompliziert Geräte bereitstellen. Und da muss man sagen, da haben wir einiges über den Schulträger möglich machen können. Dann haben wir den Förderverein, ja? Wo der Förderverein auch nochmal was bereitgestellt hat. Aber auch Eltern, die sehr großzügig gesagt haben: Wir spenden der Klasse einfach einen Rechner oder wo können wir



unterstützen? So. Und das wäre dann eher der Ansatz.“

Wie der Elternrat, in Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dem Kollegium sowie den Medienbeauftragten Lehrkräften, im Rahmen der Verausgabung der Mittel des DigitalPaktes Einfluss nehmen kann, zeigt folgender Interviewauszug.

“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „[E]ine wichtige Stellschraube, finde ich, ist unser Medienausschuss. Der ist jetzt so seit einem halben Jahr, würde ich sagen, wieder zu großem Leben erweckt worden, tatsächlich durch diese Initiative ‚DigitalPakt‘, so. Dass wir einfach sagen: ‚Da ist jetzt eine Aufgabe.‘ Und da mit Recht hakt der Elternrat auch wöchentlich so ungefähr nach: ‚Was ist nun? Was machen wir?‘ Und wir sind schon toll ausgestattet, finde ich, aber es gibt auch noch Jahrgänge, die da mehr brauchen könnten und da waren wir jetzt neulich mit drei Personen von der Schulleitung beim Elternrat und haben so unseren Stand der Dinge aus dem Medienausschuss also sozusagen dargestellt. Und ich finde, da ist schon eine gute Verzahnung: Schulleitung, Kollegium, Medienbeauftragter und so weiter und Elternrat.“



Weiterführende Informationen zum DigitalPakt Schule des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sind über den folgenden Link zu finden:

<https://www.digitalpaktschule.de>

3.6 Kapitelzusammenfassung



Die Mitglieder in Schule sind es, die Schule nachhaltig gestalten und prägen. Schüler*innen, Schulleitung, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen, aber auch Verwaltungskräfte, Personen im Infrastruktur- und Gebäudemanagement gehören zu jenen, die unmittelbar in (Einzel-)Schule wirken. Darüber hinaus zählen Personen(-gruppen) der schulischen Mitwelt zu den prägenden Elementen der Mitglieder in Schule. Sie sind in Netzwerken oder Strukturen formaler bzw. externer Schulsteuerung und -gestaltung oder im Bereich Fort- und Weiterbildung zu verorten. Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte (beide Personengruppen zusammengenommen werden als Erziehungsinvolvierte benannt) werden ebenfalls der schulischen Mitwelt zugeordnet. Sie nehmen eine bedeutende Rolle in der Gestaltung von Schule ein.

Das Wirken der Mitglieder in Schule steht in unmittelbarer Verbindung zu ihrer Haltung, weshalb dieselbe für das Gelingen inklusiv-digitaler Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse relevant ist. Für die Mitgliedergruppe der Schüler*innen und Erziehungsinvolvierten, der Schulleitung, der Lehrkräfte und weiterer



Pädagog*innen wurde herausgearbeitet, dass eine unterstützende, offene, kooperationsbereite und wertschätzende Haltung konstruktiv für den Entwicklungsprozess an Schule ist. Darüber hinaus wurde konstatiert, dass eine innovationsbereite und professionelle Haltung insbesondere für Schulleitung, Lehrkräfte und weitere Pädagog*innen wichtig ist.

Die Handlungen der Mitglieder in Schule orientieren sich an der Zielsetzung, Schule inklusiv-digital zu gestalten, und sind damit eng verwoben mit der Haltung der Mitglieder in Schule. So sind die Handlungen vor allem wie folgt beschrieben: Impulse setzen, begleiten, teilnehmen, vermitteln, lernen, teilgeben, entscheiden, führen sowie lenken und promoten.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Haltungen und Handlungen der Mitglieder in Schule in Wechselwirkung zu der in Schule gelebten Schulkultur stehen und für den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess berücksichtigt werden sollten.

3.7 Literaturverzeichnis

Aktion Mensch. 2022. *Eine Frage der Haltung*. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/inklusion-methoden/neue-klasse/verhalten-paedagogen> (Zugegriffen: 19.05.2022).

Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina. 2016. Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In: Moser, Vera; Lütje-Klose, Birgit (Hg): *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 175-189. <https://doi.org/10.25656/01:17179>

Brückel, Frank; Spirig, Regula. 2021. *Auf die Haltung kommt es an! Zum Umgang mit Haltungen und Emotionen in der schulischen Führungsarbeit*. #schuleverantworten. *führungskultur_innovation_autonomie*. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a105>

Christof, Eveline; Obex, Tanja; Pham-Xuan, Robert; Schauer, Gabriele; Schratz, Michael; Symeonidis. 2020. Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 52-65. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_04

Dedering, Kathrin. 2012. *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Filk, Christian. 2019. ««Onlife»-Partizipation für alle. Plädoyer für eine digital-inklusive Bildung». In: Burow, Olaf-Axel (Hg): *Schule digital - wie geht das?* Weinheim: Beltz, 61-81.

Kilian, Lars. 2015. *Gelingende Schulentwicklung im System. Perspektiven, Haltungen und Handlungen von Akteuren in gelingender Schulentwicklung*. Kaiserslautern: Books on Demand.

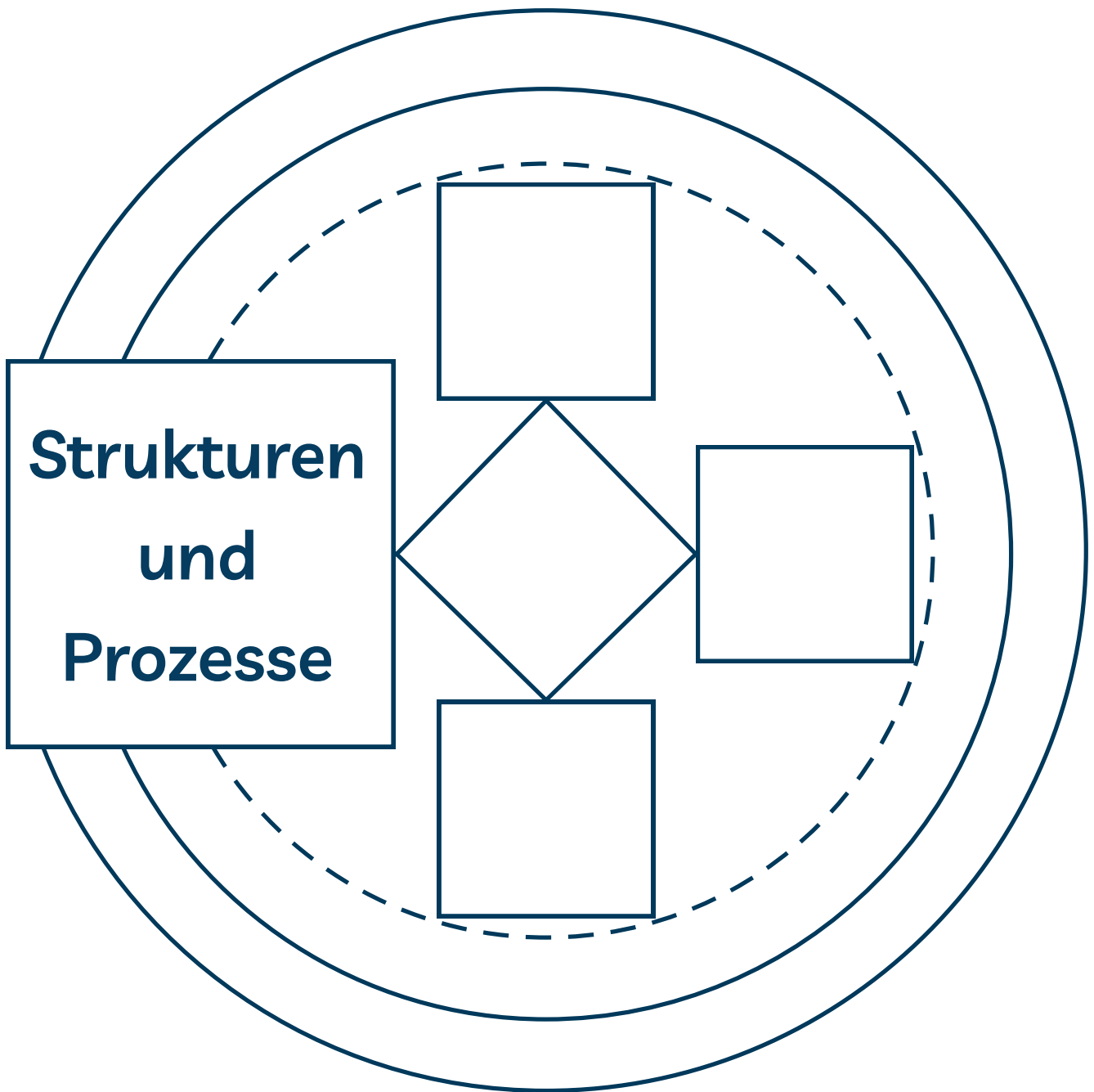


Mayrberger, Kerstin. 2013. Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer, Claudia; Krömker, Detlef (Hg): *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*. Münster u.a.: Waxmann, 96-106.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2013. Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung 2013 bis 2018. Rahmenkonzept. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Rahmenkonzept.pdf> (Zugegriffen: 06. 05.2022).

Weiß, Sabine; Syring, Marcus; Kiel, Ewald. 2017. Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2679>

4 Baustein Strukturen und Prozesse





4 Baustein Strukturen und Prozesse

4.1 Strukturen schaffen und Prozesse etablieren

Es braucht den Ausbau und das Beleben von Strukturen in Schule, um ein von inklusiven Werten geprägtes Handlungsrepertoire an Schule zu etablieren. Damit neue Handlungsansätze in eine veränderte Organisation der (Zusammen-)Arbeit in Schule überführt und tatsächlich *nachhaltig* im Schulalltag implementiert werden können, müssen die angestrebten neuen Ansätze zur gelebten Praxis werden. Es müssen sich neue Routinen ausprägen können.

Durch strukturelle Einbettungen von Prozessen können Abläufe systematisiert, Zuständigkeiten und Befugnisse geklärt und Vorgehensweisen transparent gemacht werden. Durch Strukturen kann es gelingen, (wiederkehrende) Prozesse überindividuell zu organisieren.



Struktur: Strukturen erschaffen eine Ordnung von verschiedenen Handlungen in einer Organisation. Entlang verschiedener Regeln, Zuständigkeiten und Zugehörigkeiten werden Handlungen systematisiert und Ressourcen verwaltet. Strukturen ermöglichen das Bewältigen gestellter Aufgaben und erhalten die Organisation handlungsfähig (Schwarz 2007, 65ff.).

Prozess: Unter einem Prozess wird eine geordnete, bewusst eingehaltene Abfolge von Aktivitäten verstanden. „Wenn ein Prozess aufgestellt wird (...), dann werden die Aktivitäten und ihre Reihenfolge ermittelt, die zur Erreichung des gewünschten Ziels notwendig sind.“ (Berglehner & Wilbers 2015, 19).

Vertiefendes zum Thema Prozessmanagement in Schule finden Sie hier:

https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/6792/Diss_Berglehner_final_A4_OPUS.pdf

Das bedeutet, dass die Durchführung von bestimmten Aktivitäten und die Umsetzung von bestimmten Gestaltungsprozessen nicht ausschließlich von der immer wiederkehrenden Initiative und dem Einsatz einiger weniger Personen abhängig ist. Darüber hinaus können neu arrangierte Strukturen und daraus entstehende Prozesse dabei behilflich sein, neue Handlungsformen im Schulalltag zu verankern (Martins & Terblanche 2003). Nicht zuletzt aber bilden Strukturen eine Orientierungsgröße und einen Bezugspunkt in einem Veränderungsprozess, der sich eingedenk der (Neu-)Ausrichtung entlang der Prinzipien Digitalisierung und Inklusion ergibt (Heger et al. 2009, 71ff.).

Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich also der Relevanz von Strukturen und Prozessen in einer inklusiv-digital ausgerichteten Schule. Herausgearbeitet wird, warum es sich bei diesem Baustein um zentrale Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung handelt.



4.1.1 Strukturen – eine Einordnung

Wenn hier von Struktur die Rede ist, ist mitnichten etwas Starres, Limitierendes oder Formalisierendes gemeint. Vielmehr soll unter dem Baustein Struktur in dem Modell einer inklusiv-digitalen Schule etwas verstanden werden, das dabei unterstützt, neue Handlungsansätze in eine Routine zu überführen (Christ 2015, 39f.). Das Handeln der Mitglieder in Schule soll immer mehr durch inklusive Werte und Prinzipien geprägt sein und der Einsatz digitaler Medien im Kontext der Inklusion zur Selbstverständlichkeit werden. Damit dieser den Handlungen zu Grunde liegende inklusiv-digitale Sinn immer mehr zum Alltag und Unterricht in Schule gehören kann, muss er quasi verstetigt und in die Art, wie die Schule organisiert ist, eingebunden werden. Es soll eine Einbindung in die strukturelle Organisation der Schule erfolgen, damit sich die Kultur in Schule entsprechend der inklusiv-digitalen Werte und Prinzipien konstituieren kann (Lelgemann 2014, 117ff.). Strukturen zu schaffen heißt in diesem Kontext also, dass Raum geschaffen wird und dass Verbindlichkeiten hergestellt werden. Was das Schaffen von Strukturen nicht bedeutet, ist, die Mitglieder in Schule in ihrem Handeln zu reglementieren, bürokratisch zu geißeln oder in vorgefertigte Handlungsformen zu pressen. Wenn Strukturen geschaffen werden, die Zuständigkeiten, Ressourcen (Zeiten, Räume, Materialien etc.) und Beteiligte koordinieren, dann kann viel Freiraum entstehen.

Strukturierungen können sich darauf beziehen, wie (Zusammen-)Arbeit organisiert wird, welche Zeiträume für welche Aktivitäten zur Verfügung stehen, wie andere Ressourcen (Räume, Medien, Materialien etc.) genutzt und wie Informationen für die Mitglieder in Schule bereitgestellt werden. Strukturen können geschaffen werden für Austausch-, Fortbildungs- und Feedbackrunden, aber auch für Arbeitsgruppen mit spezifischen Aufgaben und Anliegen.

Grundsätzlich kann unter Struktur der innere Aufbau einer Schule verstanden werden, der sich an der Ausgestaltung und Belebung der in der Kultur dieser Schule eingeschriebenen Werte orientiert. Strukturen in Schule sollen zum Zwecke einer inklusiv-digitalen Gestaltung geschaffen und implementiert werden (Jahnke 2009). Dieselben folgen keinem Selbstzweck, sondern sollen die gesteckten Ziele tatsächlich umsetzbar machen. In Verbindung damit stehen Prozesse. "Ein Prozess kann als eine Folge von Aktivitäten verstanden werden, um eine Sach- oder Dienstleistung zu erbringen" (Berglehner & Wilbers 2015, 9).

Schulentwicklung ist Organisationsentwicklung und hat insbesondere in der Phase der digitalen Transformation die Veranlassung, solche Strukturen zu schaffen, die es den Mitgliedern in Schule ermöglichen, auszuprobieren, zu lernen, zu kooperieren und vor allem gemeinsam zu gestalten.



.....
Eine Plattform zur ganzheitlichen Schultransformation finden Sie hier:

<https://www.schultransform.org/>
.....



4.1.2 Strukturen schaffen – Prozesse gestalten

Insbesondere für die Ausrichtung des Entwicklungsprozesses auf die Ausgestaltung einer inklusiv und digital gestalteten Schule sind – mitunter tiefgreifende – Neugestaltungen des Miteinander-Lebens und Miteinander-Lernens notwendig. Der Entwicklungsprozess in Schule spannt sich auf zwischen fünf zentralen Elementen, die durch die Maxime der offenen und transparenten Kommunikation getragen werden. Die untenstehende Abbildung veranschaulicht den prozesshaften Charakter, der der Implementation und Ausgestaltung neuer Routinen innewohnt. Zudem weist die Abbildung 15 anhand der fünf Elemente die relevanten Etappen aus, die den Prozess der Herausbildung von Strukturen und Prozessen konstituieren.

In einem ersten Schritt muss es um die Formulierung eines Ziels oder einer Vision gehen (Etappe 1), im Anschluss daran erfolgt in der Etappe 2 eine Reflexion der Begebenheiten in Schule, die in Relation zu den gesteckten Zielen oder der formulierten Vision gesetzt werden.



Weitere Impulse und Ansatzpunkte für die Ausgestaltung einer Vision für Ihre Schule finden Sie bei Edu-sense:

<https://edu-sense.de/playbook/vision-und-haltung/mut-zur-schulvision/>

Die dritte Etappe ist geprägt durch die Schaffung von Strukturen sowie die Etablierung von Prozessen, die in Etappe 4 einer Reflexion und Evaluation unterzogen werden. Die daraus hervorgegangenen Erkenntnisse dienen der Anpassung (Etappe 5) der Prozessorganisation vor dem Hintergrund des anfänglich formulierten Ziels (Döbber 2010, 6).

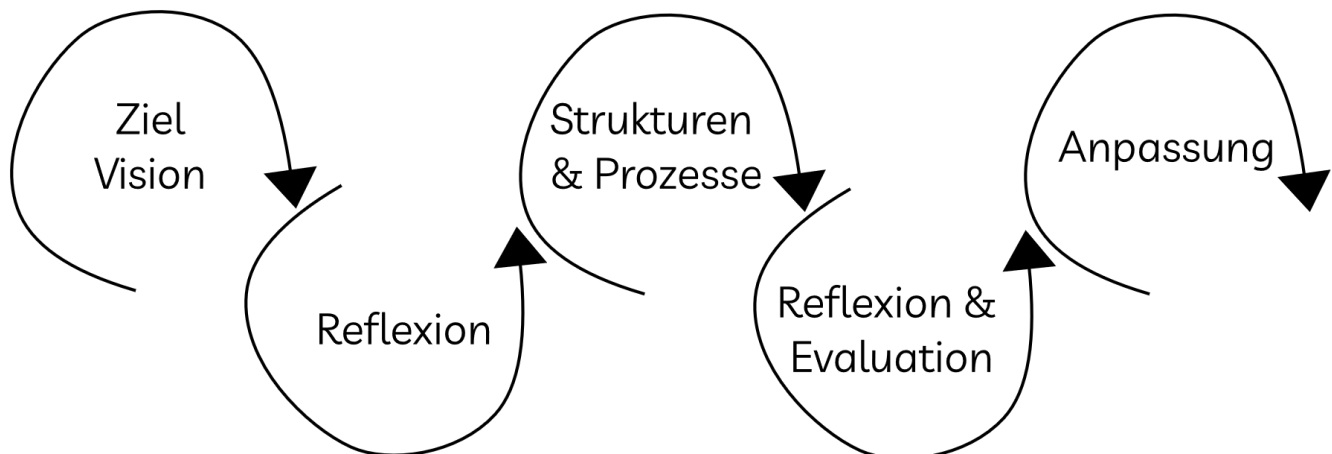
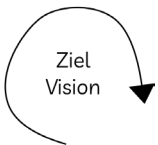


Abbildung 15: Fünf Etappen zur Herausbildung von Strukturen und Prozessen.



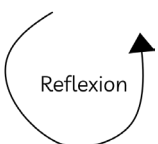
Wenn sich Schule also aufmacht, um mehr Inklusion zu leben und Digitalität in den Alltag und den Unterricht einzubinden, muss zunächst eine *Idee* von dem entwickelt werden, was erreicht werden soll. Schule stellt sich die Fragen:

- Wie möchten wir sein?
- Wie können wir eine inklusiv gestaltete und digital unterstützte Zusammenarbeit zwischen allen Mitgliedern in Schule schaffen?
- Wie können wir das Lernen und Leben an unserer Schule inklusiv und digital gestalten, damit alle Mitglieder in Schule, Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten einbezogen werden können?

Mit der Entscheidung für die fortschreitende Belegung und Betonung inklusiver Werte und Prinzipien und einer weitergehenden Implementation der digitalen Möglichkeiten kann eine mit einem Zeithorizont verknüpfte Formulierung konkreter Zielsetzungen erfolgen. Hinsichtlich der Willenserklärung einer inklusiv-digital gestalteten Schule kann eine Orientierung an den als Gelingensbedingungen formulierten Säulen einer inklusiv-digital gestalteten Schulkultur in diesem Modell vorgenommen werden. Zu den Säulen, die sich vor allem in einer Haltung der Mitglieder in Schule vergegenwärtigen und zudem als prägender, alles umschließender Wertekanon gelesen werden wollen, gehört die Bereitschaft zu Partizipation, Reflexion, Kooperation und Kollaboration, zu Innovation(en), zum Ausprobieren, zum Unterstützen und dazu, zu lernen und das Lernen auch anders denken zu wollen.

Ausgehend von dem Vorhaben, Schule unter Zuhilfenahme digitaler Medien inklusiver gestalten zu wollen, ergeben sich weitere Fragestellungen. Dabei handelt es sich um solche, die zunächst auffächern, welches Inklusionsverständnis angelegt wird, wie sich Inklusion in Schule manifestieren kann und welche Rolle digitale Medien hierbei spielen können:

- Was kann Inklusion für unsere Schule bedeuten?
- Was verstehen wir bisher unter Inklusion bzw. wo denken wir, setzen wir den Gedanken der Inklusion um?
- Anhand welcher Prozesse, Abläufe und anhand welcher Arbeitsorganisation und Unterrichtsgestaltung wird Inklusion bei uns sichtbar?
- Wie können wir digitale Medien einsetzen, um Inklusion besser in unserer Schule umzusetzen?
- Bei welchen inklusionsbezogenen Prozessen und Abläufen können uns digitale Medien unterstützen?



Eng mit diesen Fragen verknüpft ist ein Reflexionsprozess in der Gestalt, dass die bestehenden Routinen und Handlungspraxen der Mitglieder in Schule wahrgenommen, beschrieben und nachvollzogen werden. Davon ausgehend kann ein Reflexionsprozess zum Ziel haben, dass die bisher gelebte Praxis hinsichtlich Inklusion in der Schule



und der dafür praktizierte Medieneinsatz kritisch betrachtet wird. Für einen konkreten Blick auf diesen Aspekt der Reflexion soll der Grundsatz der Partizipation herangezogen werden. Inklusion vergegenwärtigt sich durch Partizipation – wobei unter Partizipation Mitbestimmung und damit auch (Mit-)Entscheidung und die Übernahme von Verantwortung verstanden werden soll. Im Zuge einer umfassenden Auseinandersetzung kann reflektiert werden, inwiefern die Mitglieder in Schule an den Gestaltungsprozessen beteiligt werden (Vockerodt & Meisner 2012, 78f.). In der etablierten Organisation in Schule ist es (bisher) so, dass Schulleitungen, Lehrpersonen und weiteren Pädagog*innen die Deutungshoheit über die Beteiligung der Schüler*innen an Prozessen haben. In diesem Kontext bezieht sich die Reflexion auf die *tatsächliche* Beteiligung der Schüler*innen:

- Wie werden die Schüler*innen beteiligt?
- Inwiefern haben sie die Möglichkeit, Prozesse gemäß ihren Bedürfnissen und Bedarfen zu gestalten?
- Inwiefern werden Schüler*innen an Entscheidungen beteiligt?
- Wie können digitale Medien eingesetzt werden, um den Schüler*innen Räume für Partizipation und Selbstbestimmung zu eröffnen?
- Welche Ausgangsbedingungen, Anforderungen und Vorlieben mit Blick auf die Digitalisierung sind von Seiten der Schüler*innen mitzubedenken?

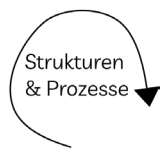
Von solchen Fragen lassen sich noch weitaus mehr formulieren. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die Beteiligungsmöglichkeiten für alle Mitglieder in Schule hinterfragt werden. Schließlich sollte der partizipative Ansatz die gesamte Schule umfassen und dabei ebenfalls die Sorgeberechtigten sowie Erziehungsbeteiligten mitdenken. Nähere Ausführungen hierzu sind im **Kapitel Partizipationskultur** formuliert.

Die Frage nach der Ausgestaltung von Partizipation führt vor Augen, inwiefern Schüler*innen – und andere Mitglieder in Schule – mitgestalten können, oder aber teilhaben dürfen. Vielleicht wird offenkundig, dass bspw. Schüler*innen eher begrenzt teilhaben und mitgestalten dürfen. Arbeitsprozesse werden ggf. durch einen begrenzten Personenkreis gestaltet, Abläufe ausgedeutet und Zugänge bestimmt, sodass insbesondere Schüler*innen aber auch andere Mitglieder in Schule exkludiert werden. Wenn im Zuge des Reflexionsprozesses deutlich wird, dass das Maß an bisher gelebter Partizipation ausgebaut werden soll, kann eruiert werden, welche Handlungspraxen verändert werden müssen. So werden vorherrschende Barrieren genauso offenkundig wie limitierende Arbeits- und Unterrichtsgestaltungen. Durch den Reflexionsprozess, der das ganz individuelle Handeln genauso umfasst wie die Betrachtung von alltäglich vorkommenden Kontexten und prozessualen Praktiken, können Veränderungsimpulse geschaffen werden. Aus einer Zustandsbeschreibung und der Identifikation der hemmenden Faktoren kann eine Ableitung der Zielsetzung erfolgen. In Bezug auf das Bestreben, mehr Partizipation ermöglichen zu wollen, können verschiedene Zielsetzungen erwachsen, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzen und dabei unterschiedlich umfangreich sein können. Vor diesem Hintergrund ist auch der Einsatz digitaler Medien zu reflektieren. Schließlich wohnt insbesondere ihnen das Potenzial inne, ein Mehr an Partizipation zu verwirklichen.

4 Baustein Strukturen und Prozesse



Hier liegt das besondere Augenmerk auf der *Verzahnung* von Inklusion und Digitalisierung.



Damit neue, innovative Handlungspraxen unabhängig von dem persönlichen Engagement und Einsatz einzelner Personen nachhaltig Teil des Repertoires in Schule werden, kommt der Schaffung von Strukturen eine besondere Bedeutung zu (Berglehner & Wilbers 2015, 14f.).

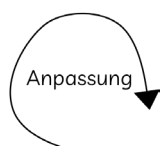
Auf diese Weise können hilfreiche Strategien dafür geschaffen werden, die Gedanken der gegenseitigen Unterstützung, der Partizipation und damit der Kooperation und Kollaboration nachhaltig in Handlungen zu übersetzen. Über solch ausgestaltete und bewusst begleitete Prozesse fällt es mitunter leichter, Innovationen zuzulassen – hier wird dann eine *Gemeinschaft* aktiv und nicht mehr nur ein*e Einzelkämpfer*in. Dadurch wird ein Unterstützungssystem geschaffen, wodurch eine Überlastung von einzelnen Mitgliedern in Schule vermieden wird.

Schulentwicklung muss *strategisch*, *zielgerichtet* und *aktiv* gestaltet werden – und dies gilt auch und besonders für die Implementation von Strukturen und die Etablierung von Prozessen. "Prozessmanagement dient [...] der Überlegung, Prozesse einer Organisation zu strukturieren, transparent zu gestalten, effizient auszuführen, effektiv zu steuern und zu überwachen und richtet den Fokus auf Abläufe in der Organisation." (Berglehner & Wilbers 2015, 14).



Die geschaffenen Strukturen und daraus beförderten Prozesse werden in einer lebendigen Reflexion auf ihre Wirksamkeit und Passfähigkeit hin überprüft. Dieser hier benannte Prozess der Reflexion bestehender Abläufe ist selbst Teil dieser neu arrangierten Struktur- und Prozessgestaltung. Das Prinzip der Evaluation und Anpassung kann zu einer

Nachjustierung der bestehenden Verhältnisse in Richtung der vorherrschenden Bedarfe führen. Das Mitdenken einer Prozessreflexion oder -evaluation schafft Dynamiken und Offenheit gegenüber Anpassungen. Überdies spiegelt sich darin die in einer inklusiv-digital gestalteten Schule relevante Kultur des Ausprobierens wider. Wenn Schule strukturell den Raum eröffnet, Dinge auszuprobieren und sie im Falle einer unzureichenden Passung zu verwerfen, entsteht auch Raum dafür, Fehler zu machen, mit diesen konstruktiv umzugehen und Innovationen reifen zu lassen.



Grundsätzlich soll dieser zirkuläre Prozess des Reflektierens und Anpassens der Annäherung an das gesteckte Ziel dienlich sein. Geprobt wird damit eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber den als wertvoll erachteten Orientierungen und den Bedürfnissen der Mitglieder in Schule. Begibt man sich in Reflexionsprozesse, muss damit auch

ein aktiver Austausch unter den Mitgliedern in Schule über die Erkenntnisse des Reflexionsprozesses verbunden sein. Partizipation schafft zudem das Gefühl des Akzeptiert- und Angenommen-Werdens, wodurch Schule einmal mehr als Lebenswelt, die auch und vor allem durch Beziehungen getragen wird, empfunden werden kann.



Strukturen und davon ausgehende Prozesse in Schule können:

- dabei unterstützen, die formulierten Ziele zu erreichen;
- dabei helfen, die Werte und Prinzipien einer inklusiv-digital gestalteten Schule systematisch im Alltag und Unterricht zu verankern;
- Transparenz hinsichtlich bestimmter Abläufe und Zuständigkeiten schaffen;
- zu einer Entlastung von Einzelpersonen führen;
- Sicherheit und Orientierung schaffen;
- Raum schaffen für das Ausprobieren von Neuem;
- Raum schaffen für Kooperationen und Kollaborationen;
- eine Unterstützung dafür sein, neue Handlungsrouninen zu etablieren.

Nachfolgend soll eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Aspekten erfolgen, die mit der Schaffung von Strukturen und der Etablierung von Prozessen einhergehen. Aus den Studienergebnissen konnten vier zentrale Bausteine für die Schaffung von Strukturen und die Etablierung von Prozessen mit dem Ziel der Gestaltung einer inklusiv-digitalen Schule herausgearbeitet werden. Es handelt sich um die Bausteine: *Ressourcen verwalten*, *Schulalltag gestalten*, *Prozesse steuern* und *Weitere Einflussgrößen berücksichtigen*.

4.2 Relevante Bausteine für die Implementation von Strukturen und die Gestaltung von Prozessen

Ausgehend von der Perspektive, dass Strukturen und Prozesse für die Gestaltung von Schule unter dem Vorzeichen einer Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung eine zentrale Gelingensbedingung darstellen, sollen nachfolgend weitere Detailbetrachtungen eben dieser Bausteine erfolgen.

In dem Modell einer inklusiv-digitalen Schule wird der Baustein Strukturen und Prozesse in weitere Unterbausteine ausdifferenziert, siehe hierfür auch Abbildung 16. Während die Unterbausteine einen Überblick über die Gelingensbedingungen geben, die ausschlaggebend für die Herausbildung von tragenden Strukturen und Prozessen sind, weist die darauffolgende Ebene differenzierter aus, worauf im schulpraktischen Feld Bezug genommen wird.

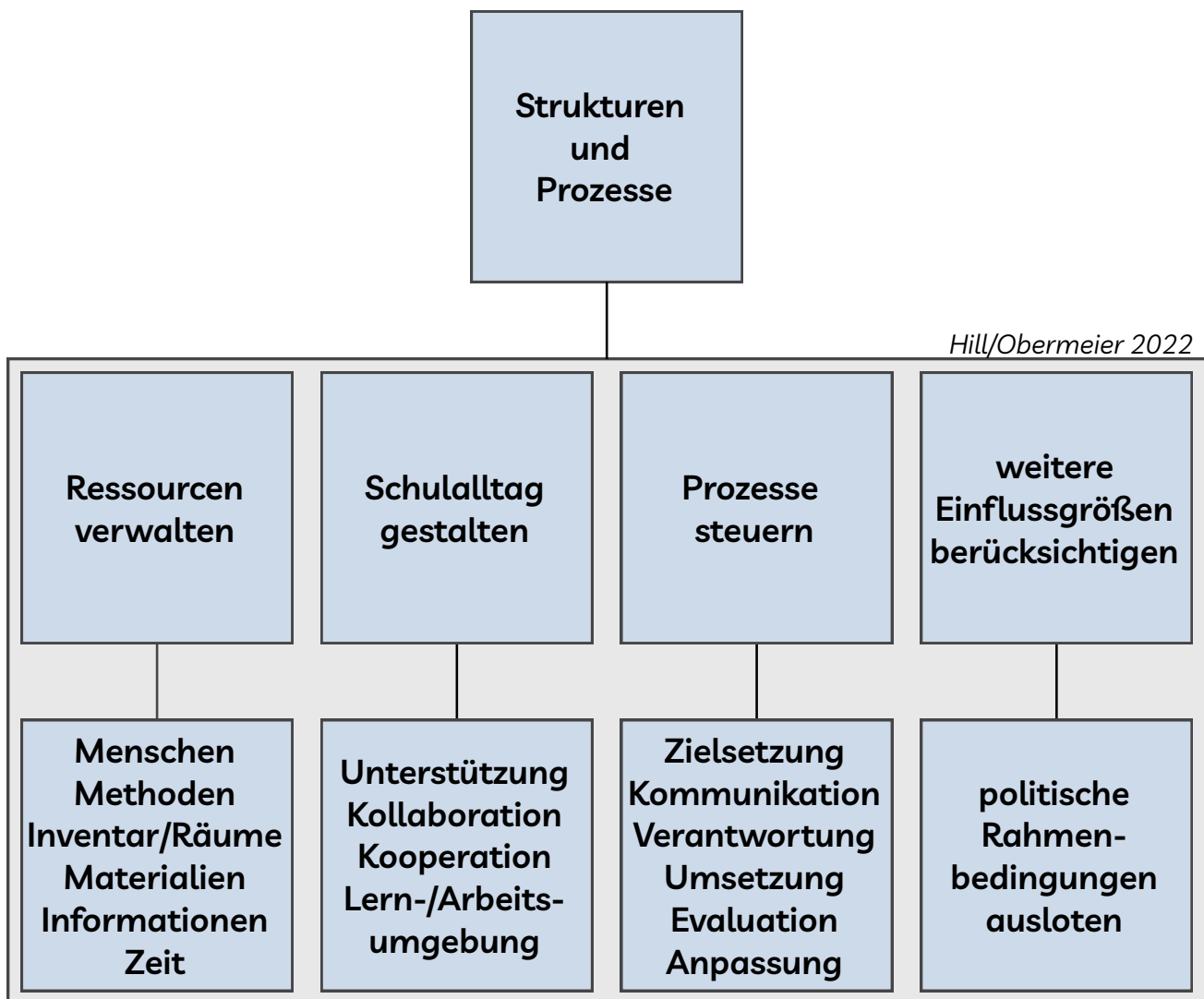


Abbildung 16: Der Baustein Strukturen und Prozesse im Überblick.

Mit der Betrachtung der Unterebene wird offenkundig, dass sich Strukturen und Prozesse in äußerst vielfältigen Aspekten in der Gestaltung von Schule widerspiegeln. So entfalten in Schule verankerte Strukturen ihre Wirkung in vier zentralen Feldern. Strukturen können benötigt und genutzt werden, um

1. Ressourcen zu verwalten;
2. den Schulalltag zu gestalten;
3. die in Schule wirksamen Prozesse der planvollen und zielgerichteten Schulentwicklung zu steuern;
4. weitere Einflussgrößen, wie etwa politische Rahmenbedingungen, in den Schulentwicklungsprozess einzubeziehen und zielführend auszugestalten.

Strukturen können als ein Instrument der Gestaltung begriffen werden, wodurch Komplexitäten reduziert, Vorgänge systematisiert und Verantwortlichkeiten aufgeteilt werden können. Die Zielsetzung, die der Einbettung von Strukturen immanent ist, besteht darin, Handlungsrahmen zu schaffen, die durch eine Klarheit und Verlässlichkeit in ihrem Wirken ein hohes Maß an Freiheit für das Gestalten



von Schule für alle Mitglieder ermöglicht (Abraham & Büschges 2009). Auf diesem Wege sollen die Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erhöht werden.

In den nachfolgenden Ausführungen werden die vier zuvor skizzierten Felder einer detaillierteren Betrachtung unterzogen. Zudem wird eine Anbindung an den Schulalltag hergestellt. Damit die Übertragung aus einer eher theoretischen Perspektive auf die Schulpraxis gelingen kann, werden empirische Befunde und praktische Umsetzungsbeispiele präsentiert, die aus der Forschung in Dig*In extrahiert und abgeleitet wurden.

4.2.1 Ressourcen verwalten

Strukturen und die dadurch aktivierten Prozesse unterstützen dabei, die für eine inklusiv-digital gestaltete Schule notwendigen Ressourcen zu identifizieren, sie ggf. bereitzustellen und sie dann vor allem zu verwalten. Zu den Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schule sind die im Folgenden aufgeführten Ressourcen zu zählen: Menschen, Methoden, Inventar und Räumlichkeiten, Unterrichts- und Arbeitsmaterialien, Informationen und Zeit.

Der Einsatz von Ressourcen vollzieht sich mit dem Ziel, eine Schule für alle zu gestalten und damit einhergehend, bestehende Barrieren abzubauen. Ressourcen sollen so verwaltet werden, dass sie eine durch inklusive Werte getragene Schule unterstützen und dazu beitragen, eine Atmosphäre der Offenheit zu erzeugen. Insbesondere durch den Einsatz digitaler Medien zum Zwecke der Kommunikation, Kollaboration und des Informationsaustauschs kann ein Mehr an Teilhabe ermöglicht werden, die für eine gelingende Organisation der für Schule wichtigen Ressourcen notwendig ist. Ganz generell kommt digitalen Medien in diesem Veränderungsprozess, der zu einem Mehr an Partizipation führen soll, eine bedeutende Rolle zu.



Der Dreiklang aus Teilhabe in, an und durch digitale Medien im Kontext inklusiver Medienbildung ist weit verbreitet. Gemeint ist damit Folgendes, wie Zorn, Schluchter und Bosse (2019, 28) zusammenfassen:

„Teilhabe IN Medien: Die Repräsentation von sozialen Gruppen in den Medien ist entscheidend dafür, wie sichtbar Vielfalt in der Gesellschaft ist und wie sie wahrgenommen wird. Diversität in Redaktionen ist dabei ein zentraler Ansatzpunkt dafür, dass auch die Darstellung von Gesellschaft vielfältiger wird. Medienpädagogik beschäftigt sich mit stereotypen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen und setzt diesen durch eigene Medienproduktionen ein vielfältiges und selbstbestimmtes Bild entgegen.

Teilhabe AN Medien: Barrierefreie Medien ermöglichen Teilhabe. Barrierefreiheit betrifft die technische Bedienbarkeit, die Wahrnehmbarkeit mit unterschiedlichen Sinnen sowie die Verständlichkeit der Sprache und Einfachheit der Benutzerführung.

Teilhabe DURCH Medien: Arbeiten, Lernen, Kommunizieren und Beteiligung an öffentlichen Diskursen – digitale Medien bieten vielfältige Möglichkeiten der Partizipation für alle. In Kombination mit unterstützenden Technologien eröffnen sie Teilhabemöglichkeiten, die vielen Menschen bisher verwehrt oder stark erschwert waren.“ (vgl. GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung 2018).

Dem Aspekt der Ausgestaltung von Räumlichkeiten mitsamt der Zuschreibung von bestimmten Funktionen (z. B.: Klassenraum, Fachraum, Lernbüro) oder der Ausstattung mit besonderen Materialien kommt ebenfalls eine neue Aufmerksamkeit zu.

Wenn das Lernen in der Schule viel häufiger fächerübergreifend und stärker projektorientiert gestaltet werden soll, dann könnten klassische Klassenräume überflüssig werden und die Ausstattung der Räume multifunktionaler gedacht werden. Beispiele für das Neudenken der Räume in Schule werden in dieser Handreichung im **Baustein Unterricht** und dort genauer im **Unterbaustein Lernlandschaften** unterbreitet.

Diese Ressourceneinsätze werden eingedenk der Zielsetzung, bestmöglich teilgeben und teilnehmen zu wollen, bewertet, ggf. anders arrangiert oder ganz neu angelegt. Eingeschlossen in die Zielsetzung einer Partizipation aller ist die besondere Betonung einer transparent geführten und organisierten Kommunikation – und dazu gehört vor allem eine offene „*Informationspolitik*“. Dahinter verbirgt sich die Idee, Einblick zu geben, Verständnis zu wecken, Beteiligung zu ermöglichen und damit eine Art Commitment, also eine Verständigung auf gemeinsame Zielsetzungen, Vorgänge usw., zu erreichen.

Das Gelingen von (neuen) Vorhaben hängt auch davon ab, dass die Frage nach dem „Warum“ geklärt ist. Mitmachen, Engagement zeigen, Kooperationen eingehen – dies alles lässt sich einfacher erreichen, wenn offengelegt wird, *warum*



bestimmte Handlungen vollzogen, verschiedene Prozesse angeregt und spezielle Entscheidungen getroffen werden. Der offene, proaktive *Umgang mit Informationen* spiegelt eine wertschätzende und respektvolle Haltung wider und bezieht die Menschen in Prozesse ein. Zum anderen lässt sich festhalten, dass Informationen deshalb als wertvolle Ressource in der Ausgestaltung einer inklusiv-digitalen Schule angesehen werden, weil sie für potenzielles Wissen stehen. Das Teilen von Informationen kann unterstützend wirken, Fertigkeiten weiter ausschärfen und Sicherheit sowie Transparenz schaffen. So wird ein gegenseitig wirksames Referenzsystem herausgebildet, in dem Informationen zu einem breit geteilten Wissensvorrat werden können, der wiederum dazu anregt, die Zielsetzung des Schulentwicklungsprozess` weitergehend anzustreben.

Ein Blick in die schulische Praxis

Indem digitale Kommunikationsstrukturen geschaffen werden, kann die interdisziplinäre digitale Vernetzung unterstützt und dadurch Arbeitsprozesse vereinfacht werden. So konnte eine Kooperationsschule beispielsweise dem Bedarf nach mehr didaktischem und fachlichem Wissen im Bereich „inklusi- ves Arbeitsmaterial“ begegnen. Dadurch konnte ein inklusiver Unterricht an der Schule konsequenter umgesetzt werden. Folgender Ausschnitt aus dem Interview mit einer Lehrkraft zeigt dies:

“ Fachlehrkraft: „Die Vernetzung der Kollegin [...] passiert sehr oft auf digitalem Wege. Wenn man beispielsweise zwischen Tür und Angel gerade keine Zeit hat kurz etwas zu besprechen, schließen wir uns per Mail kurz. Wir arbeiten nicht nur mit Tablets, sondern auch mit der Plattform IServ zusammen. Für eine meiner Lerngruppen stand ich eine Zeit lang sehr stark mit einer Förderschul- lehrerin in Kontakt und habe über einen Schüler mit Förderbedarf Lernen mich ganz stark unterhalten, inwiefern der Unterricht da ge- staltet werden kann. Ich habe Materialien rübergeschoben, die ich im Regelunterricht benutzen möchte. Und sie hat mir nach Möglich- keit all das Material differenziert oder mir Tipps gegeben, wie ich den Schüler bei dem Einsatz des Materials einbinden kann. Genau so funktionierte das auch bei Leistungsnachweisen.“

Zeit stellt eine für den Einsatz von digitalen Medien neu zu verhandelnde Res- source dar. Die Ressource Zeit verteilt sich wiederum auf verschiedene andere Ressourcen bzw. wirkt in ihnen als wertvolles Gut oder limitierender Faktor. So kann beispielsweise durch eine Neuorganisation der Arbeit an und mit dem Unter- richtsmaterial Einfluss auf verschiedene Aspekte und wieder andere Ressourcen genommen werden. Es zeigt sich, dass Schulen mitunter die eigenen Möglichkei- ten zur Ausgestaltung des Zeithorizonts unterschätzen.



In verschiedenen Interviews wurde der Zeitaufwand für die Entwicklung eines digital-inklusive Unterrichts problematisiert, wie folgende Aussage einer Lehrkraft verdeutlicht:

“ Fachlehrkraft: „Denn der digital-inklusive Unterricht ist etwas, was man sich zur Zeit mehr oder weniger durch Eigeninitiative erarbeiten muss. Und die Zeit ist eine sehr, sehr wichtige Ressource.“

Durch den Einsatz digitaler Medien können gezielt freie Zeiträume geschaffen werden, die zur Individualbetreuung und Beziehungspflege genutzt werden können. Wenn beispielsweise Lernstandserhebungen mithilfe digitaler Anwendungen erfolgen, dann entfällt für Lehrkräfte die damit verbundene Erstellung im Voraus und die Auswertung im Nachhinein. Stattdessen gewinnt die Lehrkraft Zeit, um sich mit einzelnen Schüler*innen intensiver auseinanderzusetzen. Ein anderer Weg, um freie Zeiträume zu erhalten, ist dann gegeben, wenn Lehrkräfte im schuleigenen Lern-Management-System Unterrichtsmaterialien füreinander ablegen. So können sie aus einem Pool an Unterrichtsmaterial schöpfen, der die Unterrichtsvorbereitung unterstützt.

Ein Blick in die schulische Praxis

Die Erfahrungen aus den Dig*In-Kooperationsschulen zeigen, dass es bisher häufig an geeigneten Unterrichts- und Arbeitsmaterialien für den inklusiven und im Speziellen für den inklusiv-digitalen Unterricht mangelt. Das folgende Zitat einer Schulleitung beschreibt diesen Mangel:

“ Schulleitung: „Wenn wir uns diesen digitalen Bereich anschauen in der inklusiven Arbeit, da wird es schwierig. Weil wir feststellen, es gibt a) wenig Materialien. Wir finden wenig Sachen, die irgendwie gut für diesen inklusiven Bereich sind. Wir machen ganz viel, irgendwie, versuchen wir selber im digitalen Bereich herauszufinden, etwas zu schreiben oder runterzubereiten, [...] Und wir sehen da einen ganz großen Bedarf. Wir sind sehr erschrocken, wie wenig da passiert.“

In der Regel behelfen sich die Schulen in dieser Situation so, dass die Lehrkräfte selbst Materialien für ihren Unterricht anpassen und entwickeln, wie auch von der Schulleitung oben beschrieben. Dabei können Synergie-Effekte dadurch entstehen, dass schulinterne digitale Plattformen zur Weitergabe und zum Austausch der entwickelten Materialien genutzt werden, wie eine andere Schulleitung im Folgenden beschreibt:

“ Schulleitung: „Ich würde eine Plattform schaffen, auf der sich Lehrer austauschen können [...]. Man könnte sich vorstellen so was wie, ich sage mal eine interne Plattform so wie Facebook, Instag-



ram, Ähnliches, sodass also man Materialien hat, auf die man zugreifen kann, also dass man [einen] großen Pool hat an Materialien, diese Materialien aber auch digital verändert werden können, angepasst werden können, [...]. Man hat Elemente, man kann selber Dinge erstellen, aber mir fehlt noch so eine Bewertungsgeschichte, [...] dann will ich mich gerne auch mit anderen Menschen austauschen auf derselben Ebene, ich will aber auch Dinge bewerten, damit sie verbessert werden können.“



Um die eigens erstellten Materialien in ihrer Originalität sichern und zulässige Modifikationen durch andere Nutzer*innen definieren zu können, kann es ratsam sein, Nutzungsrechte festzulegen. Eine sehr unkomplizierte Möglichkeit bieten Creative Commons Lizenzen.

Zwei verschiedene Versionen erreichen Sie über die nachfolgenden Links:

Neue Beta-Version (sehr viel detaillierter, derzeit nur auf Englisch):

<https://chooser-beta.creativecommons.org/>

Bisherige Version (auch auf Deutsch verfügbar):

<https://creativecommons.org/choose/?lang=de>

Dabei ist zu bedenken, dass Lehrkräfte sich zwar einen kontrollierten Materialaustausch wünschen - dies soll allerdings ohne Angst vor Verlusten des eigens erstellten Materials möglich sein. Sie sind gern bereit, ihre Materialien zur Verfügung zu stellen, wenn diese durch beispielsweise Bearbeitungsrechte geschützt werden.

“ Dig*In: „Was würden Sie sich noch wünschen an so einer Plattform?“

Medienbeauftragte/Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Materialaustausch, aber ohne dass man sich gegenseitig reingrätscht. Also ich habe jetzt ganz viel erstellt und habe das auch dann verschickt oder kopiert und oder die Kollegen haben sich das kopiert. Aber ich bin dazu übergegangen, in LearningView jetzt zum Beispiel, das zu schließen, weil wenn die was ändern, dann habe ich meine ganzen Sachen gelöscht. Also, dass man das irgendwie gut organisieren kann, diesen Materialaustausch, also das ist schon irgendwie öffentlich, ist aber gleichzeitig ja so.“

Es ist abschließend festzuhalten, dass Unterrichts- und Arbeitsmaterialien der stetigen Prüfung unterzogen werden müssen, ob sie der jeweiligen Unterrichts-



bzw. Lernsituation genügen, auf die Bedarfe der Schüler*innen eingehen und die Lehrkräfte gemeinschaftlich von ihnen profitieren können. So können Unterrichts- und Arbeitsmaterialien folgender Prüfung unterzogen werden:

- Welche digitalen Unterrichts- und Arbeitsmaterialien sind für die Umsetzung von Inklusion an unserer Schule geeignet und notwendig?
- Wie können Materialien verstärkt gemeinschaftlich genutzt werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es, auf extern zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien zugreifen zu können?
- Für welche Anliegen könnte bspw. eine gemeinsame Entwicklungsplattform (z. B. ein Schul-Wiki) Sinn ergeben?
- Welchen Nutzen könnte eine Schul-Cloud im Hinblick auf die Verwaltung von Unterlagen bereithalten?

4.2.2 Schulalltag gestalten

Das zentrale Anliegen der Herausbildung von Strukturen und die Etablierung von Prozessen liegt in der grundsätzlichen Entscheidung der Mitglieder in Schule begründet, den Schulentwicklungsprozess zielgerichtet dahingehend auszugestalten, dass Schule den Werten und Prinzipien von Inklusion Rechnung trägt. Überdies stellt sich insbesondere eingedenk der Herausforderung der neuen Medien und dem Lernen und Lehren in und mit Digitalität die ganz generelle Aufgabe, den *Schulalltag zu gestalten*. Dieser Baustein ist so zu verstehen, dass inklusive Werte aktiv im Schulalltag gelebt werden können und die Potenziale, die durch den Einsatz digitaler Medien freigesetzt werden, gewinnbringend im Schulalltag genutzt werden. Dabei sind vor allem die neuen Formen der Kommunikation zu berücksichtigen. Die sehr allgemein gehaltene Forderung nach einer zielgerichteten und intendierten Gestaltung des Schulalltags konkretisiert sich in der Relevanz aktiver Steuerung, Umsetzung und Ausdeutung von ganz unterschiedlichen Arbeitsprozessen. Dabei sind diese Prozesse getragen von den zentralen Anliegen, die sich im Lichte einer inklusiv-digitalen Schulentwicklung ergeben. Die Gestaltung des Schulalltags strebt nach einem Teilgeben durch bestimmte Mitglieder in Schule und einem Teilnehmen aller Mitglieder in Schule. Dabei erlangt die Haltung, die Heterogenität als wertvoll und erstrebenswert ansieht, einen zentralen Stellenwert. Das Herausbilden von Netzwerken, die auch in Mitwelt und Umwelt von Schule reichen können, das Arbeiten in Teams, das stete Bemühen um Austausch und Kooperation schafft eine gemeinsame Zielperspektive, berücksichtigt individuelle Kompetenzen und Fertigkeiten und bringt Lösungen hervor, die Einzelresultaten zumeist weit überlegen sind. Durch die Betonung von *Kooperationen und Kollaborationen* im Schulalltag wird Diversität Anerkennung und Berücksichtigung gezollt, indem im Tun offenkundig gemacht wird, dass jede Person etwas zum Gelingen eines Anliegens beitragen kann. Daraus können sich individuelle Entlastungen ergeben. Damit diese Strategien herausgebildet und die damit in Verbindung stehenden Erfahrungen gemacht werden können, müssen diese Prozesse gesteuert werden. Am Anfang von einem Prozess der Steuerung steht zum einen die Entscheidung für das Ziel, das erreicht werden soll, und zum anderen die Herausbildung der Haltung, die diesen Gestaltungsprozess rahmen soll.



Festzuhalten ist: Kooperation und Kollaboration schaffen Systeme der Unterstützung, der Entlastung und des Austauschs. Überdies befördern derlei gestaltete Arbeitsprozesse Potenziale der individuellen Beförderung von Kompetenzen – nicht zuletzt aber schaffen Kooperations- und Kollaborationsprozesse die Gelegenheit dazu, Personen in Prozesse einzubinden.

Kollaboration und Kooperation erweisen sich vor allem dann als relevant, wenn es darum geht, bislang Unbekanntes für Unterricht und Schulalltag zu erobern und kennenzulernen. Neuerungen können ausgehend von einigen wenigen Mitgliedern in Schule nach und nach diffundieren, indem Austausch stattfindet, man sich gegenseitig beim Ausprobieren unterstützt, offene Fragen klärt und den Umgang weitergehend erprobt. Die Initiative für die Erprobung innovativer Medien und Techniken, neuer Formen der Kollaboration, innovativer Lehr-Lernsettings oder bislang unbekannter Materialien muss ihren Ursprung nicht nur in der Gruppe der Lehrkräfte haben. In einer Schule, in der die Prinzipien Partizipation, Offenheit, gegenseitige Unterstützung und eine Kultur des Ausprobierens gelebt werden, können alle Mitglieder in Schule die Gelegenheit erhalten, neue Impulse in die Schule hineinzutragen. Um sich gegenseitig stärken und individuelle Kompetenzen ausbauen zu können, braucht es ein Unterstützungssystem, das durch das Fundament der strukturellen Einbettung fortwährend gestärkt wird. Nur dann, wenn gegenseitige Unterstützung strukturell im Schulalltag so eingeplant ist, dass sie auch stattfinden kann und nicht droht durch zu knappe Zeitplanungen unterzugehen, können Mitglieder in Schule von dem gegenseitigen Austausch profitieren. Angesichts der sich stellenden Herausforderungen der Digitalisierung von Schule in Verbindung mit der Implementation von Inklusion sehen sich alle Mitglieder in Schule mit fortwährenden Lernprozessen konfrontiert, da diese Entwicklungsprozesse neue Handlungsrepertoires notwendig machen. Der Entwicklungsprozess ist auch als ein Lernprozess charakterisiert, wodurch die Prozessgestaltung gleichsam das Managen von Wissen bedeutet (Heitmann 2013). Um mit den dynamischen Entwicklungen Schritt halten zu können, kommt dem lebenslangen Lernen eine immense Bedeutung zu. Der Austausch von Wissen unterstützt dabei, den neuen Anforderungen begegnen zu können. In Schule bedeutet das, Austausch zu ermöglichen, um Wissensbestände erweitern und Wissensvorräte anlegen zu können (ebd.).

Wie bedeutsam der Austausch sein kann, um neue Formen der Arbeitsorganisation oder des Lern-Managements kennenlernen und etablieren zu können, zeigt das nachfolgende Zitat einer Lehrkraft:

“ Medienbeauftragte/Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Ich hatte letztens, als ich LearningView während des Homeschoolings, hat ich das mal vorgestellt. Ich weiß, dass da zwei, drei Kollegen mit arbeiten, was total wenig ist. Gut, jetzt außerhalb des Homeschooling denken viele: ‚Ist ja nicht nötig‘, aber ich finde schon, um den Prozess einfach auch durchsichtig zu machen und auch für Wochenplanarbeit ist es ja geeignet. Aber es sind extrem wenige, weil sie auch sagen: ‚Also, wann machst du das immer alles?‘ So ja, es ist am Anfang vielleicht ein bisschen Arbeit sich da rein zu arbeiten, aber dann funktioniert es. Ist auch gut, wenn man so ein, zwei



Experten hat, die irgendwie alles können oder ganz viel können zumindest. Und dann kann man sich da ja auch helfen. Und ich habe schon eine Fortbildung dazu gemacht und in der Videokonferenz habe ich denen gezeigt, wie es geht, wer interessiert war.“



Bei LearningView handelt es sich um ein Tool für die Organisation von Lernprozessen. Weitere Informationen hierzu finden Sie über den nachfolgenden Link: <https://learningview.org>

Neben dem Hinweis für einen als positiv bewerteten Einsatz des Tools LearningView kann vor allem die Betonung von Austauschprozessen, in denen Mitglieder in Schule voneinander lernen, entnommen werden. Der Austausch von Wissen kann durch verschiedene Formate gelingen, die im **Baustein Schulkultur** und dort im **Unterbaustein Unterstützungskultur** näher beschrieben werden.

Die Herausforderungen, mit denen Mitglieder in Schule in ihrem Alltag konfrontiert sind, bestehen unter anderen darin, mit dem eigenen Wissensbestand die sich stellenden Anforderungen nicht bewältigen zu können. Daraus resultiert, dass auf routinierte Praktiken zurückgegriffen wird, die für ein bekanntes Setting passend erscheinen, für neue Anforderungen jedoch Limitationen aufweisen. Durch das oben angeführte Zitat konnte beispielhaft verdeutlicht werden, dass das Ausprobieren und Erlernen von Neuem ein Thema ist, dass sich in der Auseinandersetzung mit Digitalität vergegenwärtigt. Durch den Einsatz bis dato unbekannter innovativer Techniken und neuer digitaler Medien wird deutlich, dass Kompetenzen weiter geschärft werden müssen, um den Anforderungen begegnen zu können. Genau dieser Umstand der Ausweitung von Kompetenzen trifft auch auf die Forderung nach einem Mehr an Inklusion zu. Auch hier geht es um das Management von Wissen: Der Austausch der Mitglieder in Schule kann dazu führen, dass Wissensbestände erweitert und so die Kompetenzen der Mitglieder in Schule ausgeweitet werden.

Ein Blick in die schulische Praxis

Ein Beispiel dazu aus einer der Kooperationsschulen ist der Einsatz einer Schulhelferin, welche, zumindest für einige Mitglieder der Schule, als Ansprechpartnerin für das Thema Inklusion zur Verfügung steht. Das folgende Zitat einer Fachlehrkraft zeigt, dass die Arbeit der Schulhelferin durch den Einsatz digitaler Medien geprägt ist und dadurch inklusive Werte innerhalb einer Lerngruppe gepflegt werden können. Die Funktionsstelle ‚Schulhelfer*in‘ ist fest im Organigramm der Schule verankert und somit als aktiv gesteuert zu bewerten.

“ Fachlehrkraft: „Also sie ist Schulhelferin. Und sie hat Unterricht, also macht diese Lerngruppe, zum Beispiel, die temporäre Lern-



gruppe mit den Förderkindern oder mit den Kindern, die Bedarf haben an der Stelle. [...] Die arbeitet schon viel mit Medien, zum Beispiel über einen Computer arbeitet sie hin und wieder oder ein Tablet gibt sie den Kindern, womit sie dann nochmal lesen oder rechnen oder das Ganze ein bisschen spielerischer verpacken. Sie ist auch Teil der Sonderpädagogik-AG. Für mich ist sie die erste Ansprechpartnerin. Das ist, glaube ich, nicht für jede Kollegin oder Kollegen an der Schule so, aber für mich ist sie die erste Ansprechpartnerin. [...] Weil sie wirklich ganz viel Erfahrung hat und wir sehr eng miteinander zusammenarbeiten, dadurch, dass ich diese zwei Kinder mit in meiner Klasse habe.“

Das oben stehende Zitat verdeutlicht weiterhin die enge Zusammenarbeit zwischen der Schulhelferin und der Fachlehrkraft, was die Durchführung von inklusiv-medialen Unterrichtseinheiten ebenfalls unterstützt.

Es zeigt sich, dass durch eine strategische Gestaltung des Schulalltags, bei der die vorhandenen Ressourcen bewusst reflektiert und dann gesteuert verzahnt werden, Kollaborationen und Kooperationen möglich werden. Zu der Gestaltung des Schulalltags gehört also vor allem, Raum zu schaffen für Austausch. Durch verschiedene Möglichkeiten, (kollegialen) Austausch zu pflegen, können Unterstützungsstrategien wachsen, Kompetenzbildung ermöglicht und Sicherheit vermittelt werden. Die durch Heterogenität geprägten Mitglieder in Schule vereinen unterschiedliche Interessen und Kompetenzen in sich: Auf offene Fragen eine passende Antwort zu finden, ist also sehr wahrscheinlich - man muss nur ins Gespräch miteinander kommen.

4.2.3 Prozesse steuern

Mehrfach war bereits die Rede davon, dass sich eine systematische Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung vor allem dadurch vergegenwärtigt, dass die für ein Gelingen von Schule notwendigen Arbeitsorganisationen einer besonderen Betrachtung unterzogen werden. Neben der Ausgestaltung des Schulalltages und der Verwaltung der relevanten Ressourcen wurde bereits offenkundig gemacht, dass dem planvollen Steuern von Prozessen verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Um solche Prozesse, die der Erreichung des Ziels einer inklusiv-digitalen Schule dienlich sind, anregen zu können, braucht es grundlegende Strukturen in Schule. Derlei Strukturen können mannigfaltig und auf unterschiedlichen Organisationsebenen in Schule verankert sein.

Ein Blick in die schulische Praxis

In einer unserer Kooperationsschulen ist die inklusions- und digitalisierungsbezogene Prozesssteuerung einerseits über regelmäßig stattfindende „Inklusionskonferenzen“, an denen Fach- und Förderlehrkräfte teilnehmen, und



andererseits durch die Einbindung von einer Förderschullehrkraft in die erweiterte Schulleitung strukturell verankert.

“ Schulleitung: „Genau es gibt Inklusionskonferenzen. Also wir machen Konferenzen, einmal im Jahr mindestens, wenn nicht einmal im halben Jahr, wo alle Förderschullehrkräfte und alle Lehrkräfte, die eine Inklusionsklasse haben, gemeinsam am Tisch sitzen und miteinander beraten und auch Rückmeldung an das Förderschulzentrum geben. Was sozusagen läuft, wo Bedarfe sind und was es braucht, so. Also solche Konferenzen gibt es, und ansonsten gibt es eben- das ist ja auch mein Bedürfnis gewesen das, weil mir eben klar ist, dass das Thema Inklusion immer mitgedacht werden muss, Frau [Name] als Förderschullehrkraft hier mit in die Schulleitungsrunde zu holen, weil damit einfach klar ist: Wir sitzen einmal die Woche zusammen und das Thema Inklusion ist immer mitgedacht. Das heißt, es wird immer auch überlegt aus der Perspektive: Was braucht es für die Kinder, die als Förderschulkinder hier bei uns sind? So. Und darum ist das quasi in der Schulleitungsrunde mit verankert. Damit wir es nicht vergessen.“

In der Regel sind Prozesse an Schulen strukturell verankert. Strukturen können sich aber auch aus Prozessen entwickeln: Im Rahmen von Pilotunternehmungen, die eine bestimmte Idee umsetzen wollen, wird zunächst ein Prozess im Kleinen ausgestaltet, der nach erfolgreicher Umsetzung in eine Struktur überführt wird, die den Prozess verstetigt bzw. Grundlagen für Wiederholbarkeit schafft.

Ein Beispiel dafür kann das projektorientierte Arbeiten sein, dass zunächst anlassbezogen an einem oder an zwei Tagen für alle Schüler*innen (alle Schulklassen) in einem bestimmten Monat ausprobiert wird. Die Idee hinter dieser Testphase kann sein, den Aufwand der Vor- und Nachbereitung abschätzen zu können und einen Eindruck davon zu erhalten, wie das projektorientierte Arbeiten angeleitet werden muss und wie die Schüler*innen auf dieses Angebot reagieren. Diese Pilotunternehmung „projektorientiertes Arbeiten“ wird also zunächst als Prozess implementiert. Stellt sich heraus, dass das tageweise projektorientierte Arbeiten eine positive Resonanz erfährt und sich ein Mehrwert erkennen lässt, kann das projektorientierte Arbeiten ein fester Bestandteil im Lehr-Lern-Rhythmus der jeweiligen Schule werden. Für die Vor- und Nachbereitung, die Hinführung der Schüler*innen an diese Form des Lernens, die Abstimmung der Lehrkräfte untereinander, die Zeit- und Raumplanungen und die Dokumentationen der Prozesse für eine leichtere Wiederholbarkeit können sich für eine nachhaltige Einbettung in Schule Strukturen herausbilden. Noch einmal zu betonen ist in diesem Kontext, dass die Herausbildung neuer Strukturen vor allem in der Anfangszeit einen hohen Abstimmungsbedarf zwischen den Mitgliedern in Schule bedeutet, der vor allem mit einem höheren Zeitaufwand einhergeht. Die Implementation neuer Strukturen bedeutet zunächst also vor allem eins: Zeitinvestition (Hofbauer 2004, 5ff.). Jedoch relativiert sich diese Zeitinvestition, weil die Abstimmung zu Beginn des Prozesses Fallstricke ausmerzen, Stolperstellen glätten, Zuständigkeiten klären und Prozesse durch ein gewisses Maß an Dokumentation und geteilter

4 Baustein Strukturen und Prozesse



Information leichter wiederholbar machen.

Der Aspekt „Prozesse steuern“ betont die Notwendigkeit einer gezielten Auseinandersetzung mit in Schule wirksamen Prozessen und verweist darauf, dass die Steuerung derselben mit der Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten einhergeht. Die Steuerung von Prozessen kann auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen und in unterschiedlichen Komplexitätsgraden vonstattengehen. Während Abstimmungsprozesse für die Implementation neuer Medien in Schule vor allem in der Verantwortung des Schulleitungsteams und der Beauftragten liegen, kann sich ein Prozess für die klasseninterne Ausgestaltung eines Projekttages in der Verantwortlichkeit der betreffenden Lehrkraft und den Schüler*innen befinden. Ausgehend von planvollen Prozesssteuerungen lassen sich vielfältige Erkenntnisse für nachfolgende Aktivitäten extrahieren. Der entscheidende Grund dafür, Prozesse bewusst zu steuern, besteht darin, dass dieselben einer Zielerreichung dienen. In einer inklusiv-digital gestalteten Schule liegen die Zielsetzungen in der Umsetzung inklusiver Werte und dem Beitrag zu einer inklusiv ausgeprägten Schulkultur. Für die Implementation von digitalen Medien lässt sich die Relevanz der Prozesssteuerung besonders plastisch skizzieren. Der Aspekt der Steuerung von Prozessen spannt sich entlang der Maxime *Zielsetzung, Kommunikation, Verantwortung, Umsetzung, Evaluation* und *Anpassung* auf. Jeder Prozess kann sich an diesen Eckpfeilern orientieren - egal, wie komplex er ist oder wie viele Personen beteiligt werden sollen. In der untenstehenden Abbildung 17 ist dieser zirkuläre Prozess überblickshaft dargestellt. Ausgehend von der Formulierung eines Zieles werden die weiteren, bereits benannten Etappen (*Kommunikation, Verantwortung, Umsetzung, Evaluation* und *Anpassung*) durchschritten.

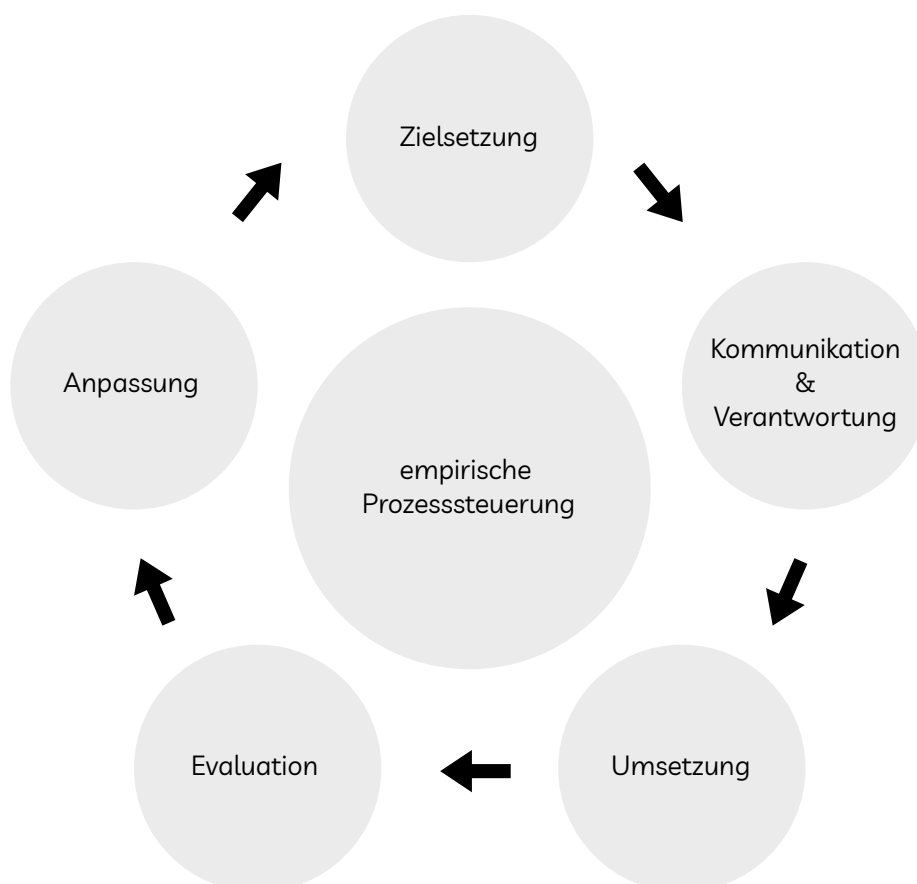


Abbildung 17: Empirische Prozesssteuerung.



Diese Etappen können als Ablauf gemäß der Idee der empirischen Prozesssteuerung verstanden werden. Eine *Zielsetzung* ist der wesentliche Bestandteil eines Prozesses: Durch ein Ziel erhält der Prozess seinen Zweck, seine Sinnhaftigkeit. Eingerahmt wird der zu einem Ziel führende Prozess durch eine besondere Anforderung an die Kommunikation. *Kommunikation* ist der Dreh- und Angelpunkt für die Aktivierung der prozessbeteiligten Personen. Transparenz in der Kommunikation schafft ein Verständnis für die Zielsetzung, transportiert relevante Informationen, durch die eine Teilhabe ermöglicht wird und begründet für den Prozess notwendige Kollaborationen und Kooperationen. Aus dem Kommunikationsprozess heraus können *Verantwortlichkeiten* für prozessimmanente Etappen identifiziert werden. Es wird deutlich, welches Know-how notwendig ist, ob alle relevanten Informationen vorliegen und wer sich welchen Aspekten aufgrund welcher Kompetenzen zuwenden kann. Ausgelotet werden kann zudem, wie es um den zeitlichen Horizont des Vorhabens bestellt ist. Es ergibt sich ein Aushandlungsprozess, der für die planvolle Umsetzung konstituierend wirkt. In die Umsetzungsplanungen sind eben auch die Fragen der Zuständigkeiten, der Vorgehensweisen, der zeitlichen Rahmungen und der Personenbeteiligungen einzubeziehen.

Die Implementation eines neuen digitalen Mediums im Kontext von Inklusion kann wie folgt skizziert werden: Zunächst ist zu identifizieren, wie die Zielsetzung lautet. Das Ziel könnte beispielsweise darin bestehen, eine bestimmte Anwendung für den inklusiven Mathematikunterricht zu erproben. Hier muss zunächst entschieden werden, was genau die Prüfkriterien sein könnten. Dazu gehört auch die Beantwortung der Frage, was - mit Blick auf das jeweilige inklusive Unterrichtssetting - als wichtig für eine solche Anwendung erachtet wird, welche Funktionen genutzt werden sollen usw. Im Weiteren kann umrissen werden, von wem diese Anwendung testweise genutzt werden soll:

- Können sich mehrere Klassen an dem Test beteiligen?
- Sollen es einzelne Schüler*innen und Lehrkräfte sein, die sich an der Anwendung versuchen?
- Wie lange soll die Testphase dauern?
- Wie werden die Eindrücke dokumentiert?
- Wie kann der finale Entscheidungsprozess aussehen?
- Welche Mitglieder in Schule sollen das „Entscheidungsgremium“ bilden?

Die Begleitung dieses Prozesses mündet in einer *Evaluation*, die Aufschluss darüber geben kann, wie geeignet die Anwendung für das Lernen in Mathematikunterricht ist und ob sie schulweit in den Unterricht integriert werden soll. Die Evaluation liefert eine Grundlage für eine etwaige *Anpassung*. Dieselbe kann darin bestehen, dass die Anwendung für die Schule angeschafft und in größerem Umfang zum Einsatz kommt, nachdem die Vor- und die Nachteile in einem Kommunikationsprozess abgewogen wurden. Neben der Möglichkeit, etwas Neues ausprobieren und auch wieder verwerfen zu können, bieten Testphasen die Gelegenheit, dass die Mitglieder in Schule ihre Lehr-Lernsettings mitgestalten können. Vielschichtige Partizipationsprozesse werden hier möglich. Vor allem der Frage nach dem *Warum*, die sich in vielerlei Hinsicht als überaus bedeutsam erweist,



wird hier nachgegangen: Es wird aufgezeigt, warum die Anwendung genutzt werden soll (Testphase) und warum die Beteiligung daran wichtig ist (Mitglieder in Entscheidungsprozesse einbinden). Darüber hinaus kann geklärt werden, warum es eine Testphase gibt usw. Diese Aspekte, die sich in der Steuerung von Prozessen niederschlagen, können nicht nur im Hinblick auf die Zielsetzung (hier: Frage nach der Implementation einer neuen Anwendung) wertvoll sein. Vielmehr können sie sich auf den Gesamtprozess beziehen und als Reflexionsmöglichkeit angesehen werden, im Rahmen derer ausgelotet werden kann, wie die Gestaltung des Prozesses an sich vonstatten gegangen ist. Beleuchtet wird die Güte der Zusammenarbeit z. B. anhand folgender Fragen:

- Wie haben die Kommunikationsprozesse funktioniert?
- Waren alle für die Erreichung relevanten Informationen vorhanden?
- War der zeitliche Rahmen stimmig gewählt?

Aus diesen Retrospektiven können wertvolle Erkenntnisse für die Durchführung ähnlicher Prozesse gezogen werden. Für alle am Prozess beteiligten Personen können reflexive Momente Einblick in die eigenen, zum Einsatz gebrachten Fertigkeiten geben und Stärken identifizieren. Der Prozess kann unter der Prämisse einer gemeinsamen Zielerreichung bewertet werden. Ableitungen für nachfolgende Umsetzungen lassen sich festhalten und in einen nachfolgenden Prozess überführen.

Ein Blick in die Praxis

Der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einer Inklusionsbeauftragten Lehrkraft unserer Kooperationsschulen akzentuiert den schrittweisen Prozess, dem das übergeordnete Ziel einer Verbindung von Inklusion und Digitalisierung zugrunde liegt.

“Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Ich würde sagen, es ist utopisch, dass eine ganze Schule sich zeitgleich inklusiv und digitale Bildung, das zu verknüpfen, auf den Weg macht, aber ich glaube, man muss in einem Jahrgang wirklich starten oder vielleicht auch hinsichtlich bestimmter Kinder, dass man sozusagen schaut: Wem kommt das besonders zu zugute? Wie so eine Art Insellösung, und da mal ausprobiert und denkt und guckt und eben da auch noch mal verstärkt an umliegende Schulen guckt, wie die denn da schon arbeiten. [...] Genau, aber wir haben uns das auf die Fahne geschrieben, wir möchten das gerne.“

Die gezielte Ausbildung von Prozessen kann dabei unterstützen, dass komplexe Sachverhalte, die im Schulalltag auftreten, leichter überblickt und bewältigt werden können. Ein Beispiel dazu: Wenn es ein ausdifferenziertes Vorgehen dazu gibt, wie Mitglieder in Schule bei aufkommenden Konflikten unterstützt werden



können, welche Mitglieder in Schule als Vertrauenspersonen fungieren, welche Schlichtungsinstanzen usw. angerufen werden können, können derlei herausfordernde Vorkommnisse effektiver und nachhaltiger zu einer Lösung geführt werden. Etablierte Strukturen bilden eine Resonanz für Geschehnisse in Schule und sind ein Beleg dafür, dass bestimmten Herausforderungen Relevanz beigemessen wird und dies bringt im Umkehrschluss zum Ausdruck: Wir sind füreinander da, jede Person kann sich mitteilen und wird gehört, gemeinsam suchen wir nach einer Lösung. Werthaltungen vergegenwärtigen sich im Tun und damit dieses Tun eine Fundierung erhalten und Nachhaltigkeit entfalten kann, braucht es die Herausbildung von Strukturen. Dieselben schaffen Verlässlichkeit im gemeinsamen Wirken in Schule. Dieser Systematik folgend kann den inklusiven Werten in Schule Ausdruck verliehen und digitale Medien für deren Umsetzung unterstützend herangezogen werden.

4.2.4 Weitere Einflussgrößen berücksichtigen

Festgestellt wurde bis hierhin, dass das Herausbilden von Strukturen in Schule das Verwalten von Ressourcen erfordert, einen besonderen Blick auf die Gestaltung des Schulalltages notwendig macht und dabei berücksichtigt werden muss, dass Prozesse – im kleinen wie im großen Rahmen – aktiv begleitet werden sollten. Ergänzt wird nun ein vierter Baustein, durch den vor allem für die Berücksichtigung weiterer Einflussgrößen sensibilisiert wird. Konkretisiert wird der Aspekt in dem Ausloten politischer Rahmenbedingungen. Dies meint vor allem die Prüfung etwaig limitierender und begrenzender Rahmenziehungen. Dahinter verbirgt sich die Frage, ob die politischen Direktiven *tatsächlich* verhindern, dass beispielsweise ein Stück weit die zeitliche Strukturierung eines Schultages aufgebrochen oder ein orts- und zeitunabhängiges Lernen phasenweise in den Schulalltag integriert wird. Dieser Aspekt zielt vor allem auf den Gestaltungsspielraum von Einzelschule ab, der vielfach geringer eingeschätzt wird, als er defacto ist. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass Veränderungen auch im gegenwärtigen System möglich sind. Mitunter sind aufwändige Recherchen notwendig, um beispielsweise Finanzierungsmöglichkeiten für den Ausbau notwendiger Ressourcen aufzuspüren. Doch eben dieses aktive Eruiere des, was zunächst einmal als relevant für eine weitergehende Entwicklung hin zu einer inklusiv-digitalen Schule ist, gehört zu der aktiv gestalteten Schulentwicklung, die gleichsam Organisationsentwicklung ist, dazu.

Ein Blick in die schulische Praxis in Bezug auf schulbehördliche und rechtliche Rahmenbedingungen zeigt das Folgende: Die beiden Themen Inklusion und Digitalisierung sind einzeln als Querschnittsthemen in den Rahmenlehrplänen festgelegt, was eine zentrale schulbehördlich-rechtliche Rahmung für jede Thematik, darstellt. Ebenfalls thematisch getrennt arbeiten Schulen mit ihren Schulbehörden zusammen.



Ein Blick in die Praxis

Es wurden beispielsweise mehrere Schulen, wie auch eine der Kooperationschulen, im Rahmen eines Projekts für mehr Individualisierung an den Schulen, durch das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) im Auftrag vom Landkreis begleitet:

“ Schulleitung: „Und dann [Ende der 2000er] hat das Schulgesetz ja hier sozusagen die Schulform Gemeinschaftsschule erdacht und da kam eine Anfrage aus dem [Landkreis Standort] an das [Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein], dass sie gerne die Schulen nicht alleine auf den Weg schicken wollen oder jede Schule so selber denkt, wie es geht, sondern dass sie das mit Hilfe von Moderatoren machen möchten. Und dann haben wir [das] zusammen mit den Schulräten, Menschen aus dem Ministerium, denen aus dem [Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein] [gemacht]. Der Leiter des [Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein] hat damals zwei Kollegen gebeten, das zu übernehmen und eine davon war ich. Und die Aufgabe sollte sein, Gemeinschaftsschulen, aber auch Gymnasien, die sich sozusagen auf den Weg „Individualisierung im Unterricht“ machen wollen, gemeinsam zu bespaßen und für die ein Konzept zu erdenken, wie sie das zügig lernen können.“

Inzwischen gibt es außerdem von schulbehördlicher Seite Ansätze, eine Verknüpfung der Bereiche Inklusion und Digitalisierung zu fördern. Eine direkte Verzahnung wird durch das staatliche Angebot von Fortbildungen, wie beispielsweise einem Zertifizierungskurs für digitale Medien im Bereich der Sonderpädagogik, ermöglicht. Von einzelnen Bundesländern zur Verfügung gestellte Funktionsstellen geben Schulen zudem die Möglichkeit, diese Stellen so auszugestalten, dass digitale und inklusive Schwerpunkte aufeinander bezogen und synergetisch miteinander verknüpft werden können. Ein Beispiel hierfür ist eine Funktionsstelle, die der Beschaffung und Bewertung digitaler Lernangebote (z. B. Lernapps) für Kinder mit einem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt gewidmet ist.

Aus den im Verbundprojekt Dig*In erhobenen Daten konnten unter anderem Hemmfaktoren herausgearbeitet werden, die zeigen, mit welchen Herausforderungen Schulvertreter*innen hinsichtlich schulbehördlicher Bestimmungen konfrontiert sind. Am schwersten wiegen der allgemeine Ressourcenmangel und der mit der Beantragung von Arbeitsmitteln verbundene bürokratische Aufwand. Essenzielle Ressourcen, wie eine stabile Internetverbindung und ausreichend Förderschullehrkräfte und Förderstunden, um allen Schüler*innen gerecht zu werden, sind entweder gar nicht vorhanden oder müssen über ein aufwendiges Prozedere beantragt werden. Einige interviewte Personen berichten zudem, dass sie bislang noch nicht auf die Gelder aus dem DigitalPakt Schule zugreifen konnten. Eine Reduktion der Klassengröße und/oder die Möglichkeit von regelmäßigen Teamteachings ist in den wenigsten



Schulen möglich oder gegeben.

“**Fachlehrkraft:** „Ich würde mir wünschen, dass dieses Finanzielle nicht so ganz kompliziert wäre. Dass man als Schule sozusagen, auch wenn die Mittel jetzt zur Verfügung stehen, das ist immer so ganz, ganz viel Bürokratie, dass, bis die Schule da an das Geld kommt oder wer auch immer, so viel Zeit vergeht. Und die Zeit ist halt Zeit, die verfliegt viel zu schnell und das ist verlorene Zeit, wo die Schüler schon längst davon hätten profitieren können. Und das macht mich wirklich traurig, denn die Umsetzung, die klappt bei uns an der Schule wunderbar, nur halt die ganze Bürokratie, das ist wirklich mein Wunsch, dass da eine deutliche Vereinfachung stattfinden würde und wir als Schule dann sagen: ‚Das, das, das und wir haben auch schon alle Konzepte fertig, wir haben alle Zusammenstellungen, Aufstellungen alles schon fertig, hier Bitteschön.‘ Aber das ist leider nicht möglich, denn dann muss das erst einmal durch ein Gremium, dann durch das andere, dann muss noch jemand hier zustimmen und dann hat wieder ein Politikerwechsel stattgefunden und pipapo bis wir an das Geld kommen als Schule, ist schon zum Beispiel ein Jahrgang raus.“

Des Weiteren äußern Lehrkräfte den Wunsch, an noch mehr Weiterbildungen als bisher teilnehmen zu können, was jedoch durch die hohe Lehrverpflichtung erschwert wird. Ebenso ist ein intensiverer Austausch untereinander gewünscht. Dies gilt nicht nur für einen Austausch zwischen Regelschullehrkräften, sondern bezieht sich auch auf den zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften. Des Weiteren zeigt sich: Auch der fehlende oder mangelhafte IT-Support und die Verpflichtung zur Wahrung der Datenschutzbestimmungen schränken die Nutzung digitaler Medien stark ein. Die Schulen wünschen sich eine „White List“ der Regierung, um mit in Sachen Datenschutz unbedenklichen Apps arbeiten zu können.

“**Medienbeauftragte Lehrkraft:** „[D]a müsste man vielleicht mal auch gucken, ob es da nicht eine Möglichkeit gibt, bundesweit dann irgendwie eine einheitliche Richtung einzuschlagen, die dann auch beispielsweise in [Bundesland Standort] den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Produkte von Microsoft zu nutzen, wie dieses Office 365 oder so. Dass die zu Hause auch damit arbeiten könnten. Denn das wird ja in den Unternehmen von denen erwartet, dass sie das können. Das lernen sie bei uns in der Schule auch, aber zu Hause müssen sie dann wieder auf Libre Office oder Open Office zurückgreifen und es gibt ja Möglichkeiten, das wirklich kostengünstig auch für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen, aber halt bei uns in [Bundesland Standort] nicht.“

Barrieren in der Verzahnung, die sich aus Problemen mit dem Datenschutz ergeben, können unter Umständen durch einen engen Austausch zwischen



der Schule und der mit dem Datenschutz befassten Person der Schulbehörde überwunden werden.

Schulleitungen berichten zudem von einer als zu hoch empfundenen Belastung durch die schulbehördlichen Ansprüche und von einem Mangel an einem behördlich geschaffenen Raum für nationalen und internationalen Wissensaustausch zwischen verschiedenen Schulen.

Besonders auffällig sind die widersprüchlichen Aussagen der Schulen zum Bedarf nach mehr inhaltlicher Unterstützung und Kontrolle durch die Behörden. So wünschen sich einige Schulen die Vorgabe von Umsetzungsplänen zu den behördlichen Forderungen nach Inklusion und Digitalisierung und die Bereitstellung von beratenden Personen, wie folgender Interviewausschnitt illustriert:

“ Inklusionsbeauftragte Lehrkraft: „Ich würde mir mehr Unterstützung seitens der Behörde wünschen. Dass eben nicht nur was ausgeschüttet wird, sondern dass da einfach auch ein Umsetzungsplan ein bisschen mehr mitgedacht wird, also dass die Herausforderungen, vor denen Schule steht, da besser mitgedacht werden und wir dann auch Experten zur Verfügung gestellt kriegen, die uns vielleicht in einer Anfangsphase unterstützen, hier sind und uns begleiten, das wäre perfekt. Jemand gerade, der viel Erfahrung mitbringt, weil er an Schulen gearbeitet hat, die so eben im Prozess schon weiter ist, die dann einer Schule in den ersten Monaten immer an zwei oder drei Tagen zur Verfügung steht, mitläuft durch Klassen, sich das anguckt, in die Jahrgangsteams mit reingeht, in die Leitungsgruppe mit reingeht, in den Medienausschuss mit reingeht und da einfach als Berater tätig wäre, das wäre toll. [...] Jemand, der uns begleitet. Weil es ist dramatisch, dass jede Schule auch wieder hier das Rad neu erfinden soll.“

Andere Schulen hingegen wünschen sich eine unkomplizierte Bereitstellung aller benötigten Ressourcen und mehr Vertrauen in die inhaltliche Aufbereitung.

“ Schulleitung: „Also tatsächlich ist das so: Autonomie für Schulen. Genau. Das ist der große Begriff, der mich die ganze Zeit umtreibt, dass ich sage: ‚Verdammt nochmal, jetzt lassen Sie uns machen. Jetzt geben Sie endlich diese Gelder aus dem DigitalPakt frei.‘ Klassisches Beispiel: Kollegen schreiben einen Riesenantrag für so einen Makerspace, für Podcast-Herstellung. Da steht der Gerätetypname drin. Da steht drin, was genau konzeptionell gemacht wird, welche Schülergruppen in welcher Räumlichkeit und so weiter. Das ist ein Antrag von, keine Ahnung, 18.000 Euro. Jetzt nicht die Welt für diesen riesen DigitalPakt. Und die Landesschulbehörde sagt: ‚Das müssen wir aber jetzt durch das Kultusministerium prüfen lassen und die müssen gucken, ob das wirklich sinnvoll ist.‘ Jetzt wissen wir, wir sind in einem halben Jahr in einem Rückkopp-



lungsprozess und sagen: ‚Moment mal. Wir sind eine vom Kultusministerium ausgezeichnete Schule, wir sind von der Bitkom ausgezeichnete Schule, wir wissen schon ziemlich genau, was wir tun. Geben Sie uns – da sind wir beim Thema Wertschätzung – bitte die Wertschätzung, dass WIR die Expertise haben und nicht SIE in den Ämtern und lassen Sie uns machen.‘ Das heißt, diese Autonomie für Schulen ist so extrem wichtig.“

Aus den aus Sicht der Schulvertreter*innen explizierten Hemmfaktoren lassen sich Ableitungen für Erfolgsfaktoren für eine inklusiv-digitale Schule in Bezug auf die schulbehördlich-rechtlichen Rahmenbedingungen erstellen. In der nachfolgenden Wortwolke (Abbildung 18) finden sich die gewichteten Gelingensbedingungen für den Baustein *Weitere Einflussfaktoren berücksichtigen*.



Abbildung 18: Gelingensbedingungen für die Ebene schulbehördlich-rechtlicher Rahmenbedingungen.

Erkennbar ist, dass auf der einen Seite sehr wohl Limitationen durch behördliche Vorgaben hingenommen werden müssen. Schule kann nicht in einem regulationsfreien Raum gestaltet werden. Allerdings ist es durchaus lohnend, den Rahmen, innerhalb dessen Schul- und Unterrichtsentwicklung für Einzelschule gestaltet werden kann, genau auszuloten. Mitunter werden die gesteckten Weichen als zu starr eingeschätzt - damit bleiben dann wiederum Entwicklungspotenziale ungenutzt.



4.3 Kapitelzusammenfassung



Inklusion und Digitalisierung in Schule zu gemeinsam wirkenden Prinzipien werden zu lassen bedeutet, (Einzel-)Schule in umfassender Weise neu zu arrangieren. Die inklusiven Werte und Prinzipien erfordern ein Neu-Denken des Lernens, Lehrens und Arbeitens in Schule.

Damit mehr Partizipation gelebt werden kann, braucht es Formate der Mitbestimmung, eine offene, wertschätzende Kommunikation sowie transparente und für alle zugängliche Informationen. Das für die Bewerkstelligung dieser Anliegen einige Tools, Konzepte und Formate eher geeignet sein können als andere, ist leicht einzusehen. Inklusion in Schule zu leben meint, dass alle Mitglieder in Schule mit ihrer Individualität an Schule teilnehmen und sie mitgestalten können. Das Partizipieren aller und das Anerkennen der Vielfalt müssen die zentralen Anliegen in Schule werden. In diesem Sinne lassen sich Überlegungen anstellen, durch welche Strategien, Maßnahmen und Instrumente eine Beteiligung aller möglich gemacht wird. Mit dem Fokus auf diese inklusiven Prinzipien erweisen sich verschiedene digitale Medien und digitale Formate, Programme, Plattformen usw. als hilfreich, weil sie Zugänge schaffen, Barrieren überwinden, Individualität ermöglichen und Kommunikation vereinfachen.

Das folgende *Beispiel* aus der Praxis thematisiert zwei digitale Werkzeuge, die mehrere der Struktur- und Prozessebene im Rahmen einer Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung berühren. So bewirkt der Einsatz eines digitalen Klassenbuchs und einer Online-Plattform an einer Schule eine systematische Verzahnung der Bereiche „Ressourcen verwalten“ und „Schulalltag gestalten“. Als Gelingensbedingungen im Kontext der inklusiv-digitalen Schulentwicklung werden die Einführung des digitalen Klassenbuchs und die Implementation des schuleigenen Schulservers IServ gesehen. Vorteile im Kontext von Inklusion werden bei dem digitalen Klassenbuch darin gesehen, dass Ergebnisse, Lernfortschritte und Arbeitsmaterialien dokumentiert werden und Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung Zeit einsparen können. Weiterhin verfügt der Schulserver über ein Info-board mit Hinweisen zu einzelnen Schüler*innen, zum Beispiel zu Förderschwerpunkten. Auf Basis dieser Informationen kann die unterrichtende Lehrkraft – also auch eine Vertretungslehrkraft, die noch nicht mit der Lerngruppe vertraut ist – kurzfristig in den Förderplanordner auf dem Schulserver hineinschauen. Dieser weist folgende Funktionen auf: Die Schule nutzt die Plattform IServ zur Verteilung von Arbeitsmaterialien und Aufgaben, zur Sammlung von und Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen der Schüler*innen sowie zur Kommunikation via Messenger und in einem Forum. IServ dient auch den Lehrkräften für den Austausch von Materialien und zur Vernetzung, auch im Bereich Inklusion. Es werden dort digitale Förderplanordner zur Dokumentation und Weitergabe des Arbeitsstands und weiterer Informationen über die Förderschüler*innen abgelegt. Folglich findet eine Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung auf Unterrichtsebene insofern systematisch und schulweit dadurch statt, dass Arbeitsstand, Fördermaßnahmen, Förderplanordner, Vereinbarungen und Materialien für die Förderschüler*innen digital dokumentiert und bereitgestellt werden. Dies wird als deutliche Erleichterung für die Vorbereitung des inklusiven Unterrichts, die individuelle Förderung und die kollegiale Zusammenarbeit empfunden. Durch das digitale Format stehen Regellehrkräfte und Förderlehrkräfte in einem engen und transparent geführ-



ten Austausch. Förderschullehrkräfte haben zudem eine Anleitung zur Erstellung eines Förderplans hinterlegt, die die Regellehrkräfte nutzen können. Die folgende Ausführung einer Schulleitung zeigt, wie das Zusammenspiel der beiden eben beschriebenen digitalen Werkzeuge entlastend für Lehrkräfte wirkt.

“ Schulleitung: „[D]ie Kollegen fühlen sich entlastet durch Material, das sie heute haben durch konkrete Handlungs(unv.). Dadurch ist dieser ganze Bereich Inklusion auch so ein bisschen entmystifiziert worden. Und die Kollegen haben auch gemerkt, es ist handlebar. [E]s ist möglich und ich brauche nicht einen Förderplan schreiben, der achtundzwanzig Seiten lang ist, sondern: zwei Ziele, zwei Maßnahmen. [...] Ich glaube, [...] das hat hier viele Widerstände aufgehoben. [...] Für mich war dann auch wichtig dann irgendwann zu sagen: ‚Okay. [W]ir müssen das erreichen können, was wir erreichen können. Nicht weniger, nicht im Elfenbeinturm [...]‘. Aber wichtig, dass wir das Kollegium nicht überfordern, sondern dass wir immer so da ein Gefühl auch hinterlassen: Wir bieten etwas an. Unterstützen euch. Wir beraten. Wir sind konkret. Und wir stellen euch etwas zur Verfügung. Und dadurch haben sich viele Widerstände [...] abgebaut. Also ich merke so mittlerweile sind alle Kollegen, die ihre Förderpläne machen, die Förderpläne hinterlegen [...] ich würde mal sagen zu achtzig Prozent mit einem großen Wohlwollen und einer großen Verantwortungsbereitschaft auch für die Schülerinnen und Schüler.“

Durch den Einsatz digitaler Medien können Austausch- und Abstimmungsprozesse erleichtert oder gar erst möglich gemacht werden. Und doch hängt Partizipation nicht bloß von dem Einsatz digitaler Medien ab. Um den individuellen Bedürfnissen und Bedarfen der Mitglieder in Schule Rechnung tragen zu können, braucht es grundlegende Strukturen, die diese Mitbestimmung möglich machen, die auf einen erhöhten Informations- und Weiterbildungsbedarf aufgrund der gestiegenen Anforderungen reagieren und Kollaboration und Kooperation möglich machen.

Dafür können sich verschiedene strukturelle Einbettungen als passend erweisen:

- Schüler*innenparlament,
- Steuerungsgruppe unter der Beteiligung aller Mitglieder in Schule
- Testwochen für neue Ideen, Testgruppe usw.
- Ideen-Marktplatz
- Eltern-Cafés
- Lehr-Tandems
- Lern-Tandems
- uvm.



Schlussendlich sollte (Einzel-)Schule für sich reflektieren, welche Strukturen sich für die individuellen Begebenheiten als relevant erweisen können. Anzuerkennen ist, dass es sich bei der Herausbildung neuer Strukturen und der Etablierung neuer Prozesse um einen umfassenden Entwicklungsprozess handelt, der Veränderungen mit sich bringt, aber vor allem zu Beginn Zeit benötigt. Das Hineinfinden in Neues, der Austausch darüber, das Nachjustieren und Anpassen und Neustarten - all das kostet zunächst einmal Zeit. Vor allem aber benötigt ein solcher Veränderungsprozess eine offene Kommunikation, damit Verunsicherungen und Skepsis ausgeräumt werden können. Ganz entscheidend für das Gelingen eines solchen Veränderungsprozesses ist die Haltung der Mitglieder in Schule. Um eine offene, innovationsbereite, inklusive Haltung ausbilden zu können, braucht es Strukturen, die gegenseitige Unterstützungen ermöglichen, den Austausch fördern und Kompetenzen ausbauen.

4.4 Literaturverzeichnis

Abraham, Martin; Büschges, Günter. 2009. *Einführung in die Organisationssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91965-2_4

Althoff, Frank/ Döbber, Karl-Otto/ Gerstlauer, Traudel/ Hörtdörfer, Heinrich/ Rüttler, Michael/ Wiedenmann, Rudolf (2007): *Handbuch OES. Handreichung 8. Prozessmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/6792/Diss_Berglehner_final_A4_OPUS.pdf (Zugegriffen: 25.05.22).

Berglehner, Florian. 2015. *Prozessmanagement als Instrument eines prozessorientierten Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Band 16, Nürnberg. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/6792/Diss_Berglehner_final_A4_OPUS.pdf (Zugegriffen: 24.05.2022)

Berglehner, Florian & Wilbers, Karl. 2015. *Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven*. Berlin: epubli.

Christ, Johannes P. 2015. *Intelligentes Prozessmanagement*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06336-8_4

Döbber, Karl-Otto (Hg.). 2010. *Handbuch OES. Leitfaden für die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen*. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/handbuchOES> (Zugegriffen: 24.05.22)

Heger, Carsta; Rehle, Ursula; Prackwieser, Cristoph. 2009. Prozessmanagement in Zeiten organisatorischer und technologischer Veränderungen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 46, 71–79. <https://doi.org/10.1007/BF03340345>

Heitmann, Katja. 2013. *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.

4 Baustein Strukturen und Prozesse



Hofbauer, Günter. 2004. Erfolgsfaktoren bei der Einführung von Innovationen. In: Arbeitsberichte - *Working Papers*. Heft Nr. 3, Ingolstadt. Verfügbar unter: https://www.thi.de/fileadmin/daten/Working_Papers/thi_workingpaper_03_hofbauer.pdf (Zugegriffen: 25.05.22).

Jahnke, Isa. 2009. Das Informelle ist das Besondere - Veränderung formaler Strukturen in Organisationen durch neue Medien. In: *Information. Wissenschaft & Praxis*, 60. Jahrgang, Nr. 4, 189-196.

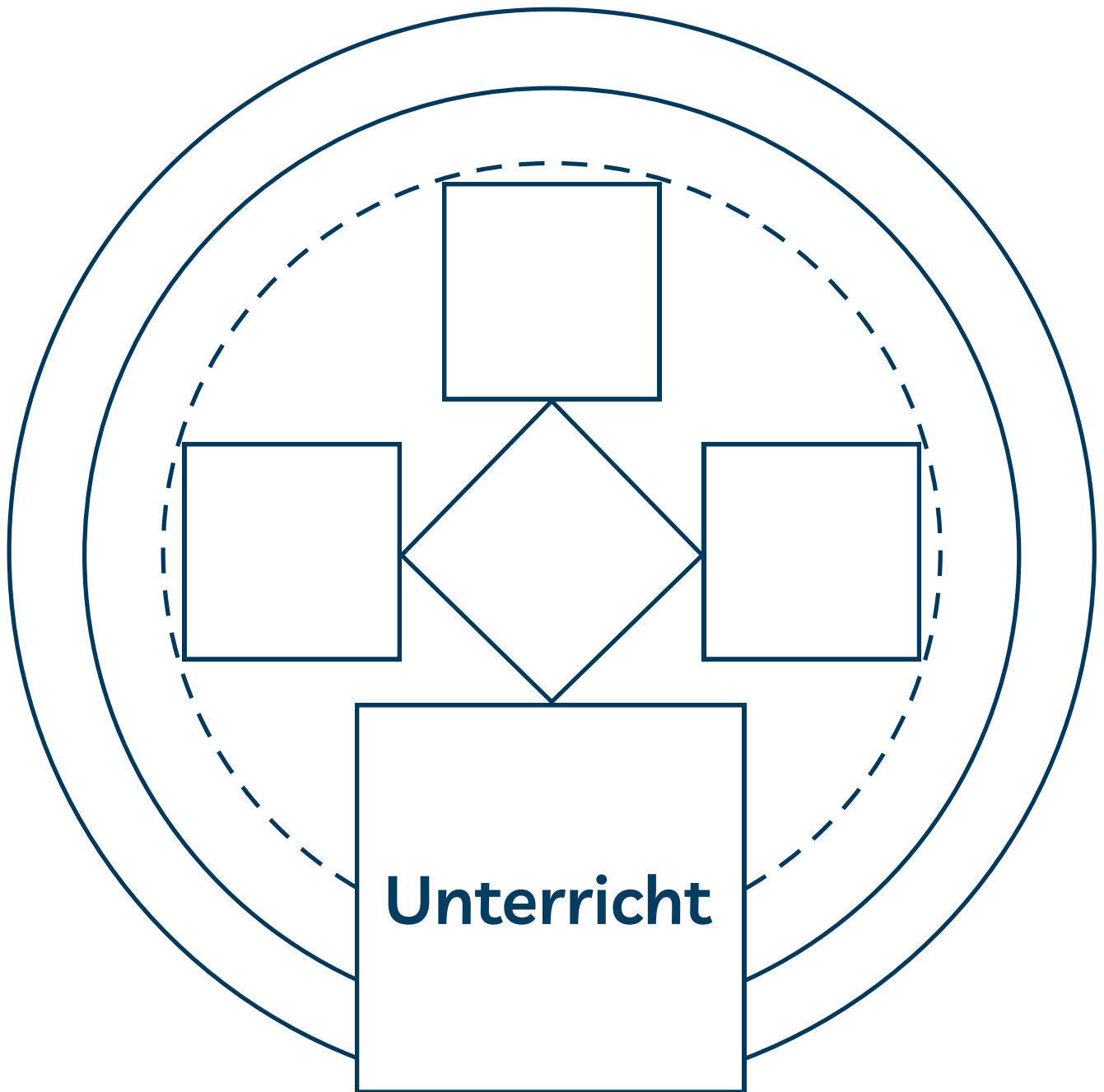
Lelgemann, Reinhard. 2014. Strukturen und Beteiligungsformen für eine inklusive Schulentwicklung. In: Kroworsch, Susann (Hg.): *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 117-128.

Martins, Ellen; Terblanche, Fransie. 2003. Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. In: *European Journal of Innovation Management*, Vol. 6 No. 1, pp. 64-74. <https://doi.org/10.1108/14601060310456337>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2012). *Prozessmanagement* (Handbuch OES, Handreichung 8). Kronach: Wolters Kluwer.

Vockerodt, Yvonne; Meisner, Andreas. 2012. Partizipative Strukturen als Kennzeichen erfolgreicher Schulen. In: *Wege aus dem Bildungsdilemma*. ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 43. Jahrgang, Nr. 2/2012, 78-81. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/296.pdf#page=80> (Zugegriffen: 25.05.22).

5 Baustein Unterricht





5 Baustein Unterricht

Auch wenn es in dieser Handreichung stetig um die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung in Schule und Unterricht geht, so ist insbesondere beim Baustein Unterricht darauf hinzuweisen, dass digitale Medien nicht um ihrer Selbst willen im Unterricht eingesetzt werden sollen. Es geht vor allem darum, Inklusion durch den Einsatz digitaler Medien – und des sich zu Nutze machens der Digitalität – zu befördern. Erklärtes Ziel ist schließlich, gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für alle zu erreichen. Hierbei können digitale Medien eine Unterstützung bieten und neue Möglichkeiten der Teilhabe entfachen.

5.1 Die sieben Bestandteile der Unterrichtsebene

In diesem Baustein werden die Gelingensbedingungen für einen inklusiv-digitalen Unterricht behandelt. Das bedeutet, dass neben Aspekten, die sehr offensichtlich das Unterrichten an sich betreffen, auch jene Aspekte beleuchtet werden, die eher indirekt Einfluss auf den Unterricht und dessen Gestaltung nehmen.

Über die jeweiligen Unterbausteine werden die wesentlichen Stellschrauben für eine inklusiv-digitale Schule auf Unterrichtsebene markiert. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit wird der grafische Überblick dieses Bausteins und der dazugehörigen Unterbausteine auf drei Etappen aufgeteilt. Anstatt also eine große Grafik zu präsentieren, werden nach und nach drei Abschnitte vorgestellt. Der erste Abschnitt umfasst die Unterbausteine *Lernsettings*, *Barrierefreiheit* und *Bindendifferenzierung* und wird einleitend den dazugehörigen Kapiteln vorangestellt. Der zweite Abschnitt weist den Unterbaustein *Inklusiv-digitale Medien(-Bildung)* aus. Im dritten Abschnitt schließlich soll es um die Unterbausteine *Professionalisierung*, *Reflexion*, *Feedback* und *Evaluation* sowie *Durchgängige Sprachbildung* gehen.

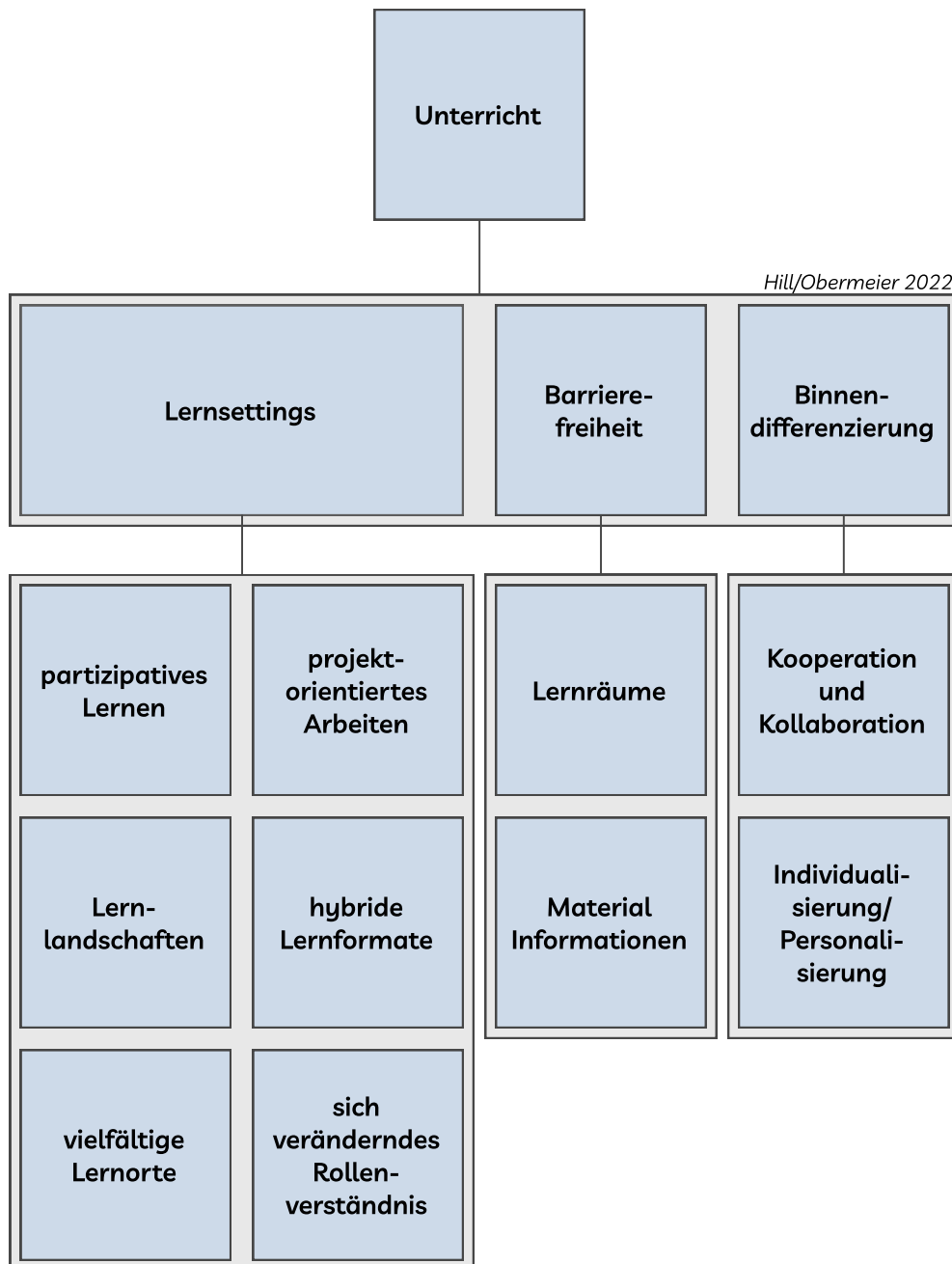


Abbildung 19: Unterbausteine Lernsettings, Barrierefreiheit und Binnendifferenzierung.

5.2 Lernsettings

Prägend für den Weg hin zu einer inklusiv-digitalen Schule ist in vielerlei Hinsicht das Gestalten der Lernsettings für und mit Schüler*innen. So können Lehr-Lernsettings als zentrale Stellschraube angesehen werden, an der es sich zu drehen lohnt, wenn ein Mehr an Inklusion unter Einbeziehung digitaler Medien herbeigeführt werden soll.

„Ein Lernsetting oder auch Lehr-/Lernarrangement stellt die Gesamtheit der Komponenten dar, in deren Rahmen Lernen geschieht. Hierbei werden sowohl methodische als auch didaktische Elemente berücksichtigt. Ziel ist die Schaffung einer Umgebung, in der Lerninhalte und -zusammenhänge optimal vermittelt werden können [...]“ (Heister et al. 2020, 3).



Lernsettings bilden den Rahmen, in dem Lehren und Lernen organisiert und gestaltet wird. Wie der nachfolgenden Abbildung 20 entnommen werden kann, lassen sich diese Arrangements des Lernens entlang zweier Achsen betrachten und beschreiben. Je nach Ausrichtung und Schwerpunktlegung sind unterschiedliche Vor- und Nachteile an das Lernsetting geknüpft – und sie bergen unterschiedlich ausgeprägte Potenziale für inklusiv-digital gestaltetes Lernen.

Differenziert werden Lernsettings nach der Ortsgebundenheit und der Zeitgebundenheit, wobei sich hier jeweils unterschiedliche Ausprägungen ergeben. Die auf der X-Achse in der Abbildung dargestellte Ortsgebundenheit spannt sich auf zwischen den beiden Polen *ortsabhängig* und *ortsunabhängig*. Die Y-Achse in dieser Abbildung repräsentiert den Faktor der Zeitgebundenheit und weist die beiden Pole *asynchron* und *synchron* aus.

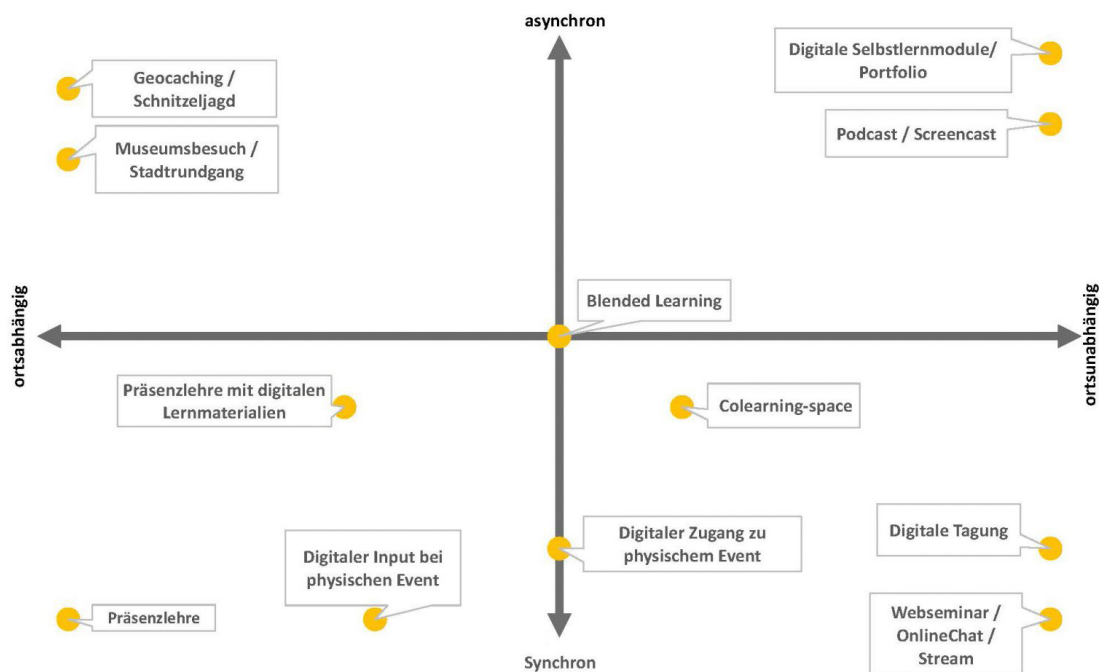


Abbildung 20. Überblick über verschiedene Lernsettings (Quelle: „Lernsettings“ Anna Ansari 2021; <https://www.zess.uni-goettingen.de/mediendidaktik/2021/09/17/to-do-hybride-lernsettings-ein-definitionsversuch-1-4/>).

Lenkt man den Blick auf die linke, untere Ecke der Abbildung, dann ist zu erkennen, dass die Präsenzlehre in Schule durch Ortsabhängigkeit und Synchronität gekennzeichnet ist. Wer also nicht zu einer definierten Uhrzeit an einem konkret festgelegten Ort – wie beispielsweise einem Klassenraum – sein kann, hat keine Möglichkeit teilzuhaben. Dieses Lernsetting ist also eines, das durch physische Anwesenheit geprägt ist. Es gibt vielfältige Gründe, die zu einer etwaigen Abwesenheit eines*einer Schüler*in führen können. Um Barrieren für die Teilnahme zu reduzieren, kann ein solches Lernsetting um digitale Angebote ergänzt werden. Derlei Angebote können in unterschiedlich ausgeprägte Lernsettings münden. Obschon die Ausprägungen unterschiedlich ausfallen können, ist die Bezeichnung dafür recht umfassend: Es handelt sich um hybride Formate, die das Lehren und Lernen durch eine Verbindung des Physischen und des Digitalen inklusiver gestalten können. In Abbildung 20 werden die unterschiedlichen Ausprägungen dar-



gestellt, die sich über die beiden Ebenen Ortsgebundenheit und Zeitgebundenheit aufspannen.

Der Gestaltung der Lernsettings und der Frage nach (technischer und personeller) Realisierbarkeit geht jedoch das grundlegende Bestreben voraus, das Lehren und Lernen so partizipativ wie möglich zu gestalten. Im Zuge der Ausführungen zur **Partizipationskultur**, die eine zentrale Säule einer inklusiv-digitalen Schule bildet, wurde bereits verdeutlicht, was unter Partizipation verstanden wird. Es geht um die Herausbildung echter Mitgestaltung und Mitbestimmung aller Mitglieder in Schule. Dafür muss das Bewusstsein reifen, dass jene Personengruppen in Schule teilgeben müssen, die die Deutungshoheit innehaben. Erst dann besteht die Möglichkeit, dass beispielsweise Schüler*innen teilhaben können und daraus Partizipation erwachsen kann. Ein entscheidender Faktor ist: Die Implementierung inklusiv-digitaler Lernsettings ist in Schule in hohem Maße abhängig von der Haltung, der Einstellung und der Motivation der agierenden Lehrkräfte (McElvany et al. 2018, 831). Der Anspruch, Partizipation zu leben, vergegenwärtigt sich in Schule allem voran in partizipativ gestaltetem Lernen (Keuler 2019).



Lehren und Lernen in der Kultur des Digitalen

<http://www.digitalitaet.com>

Ein Blick in die schulische Praxis

Veränderungen im Lernsetting aufgrund des Lockdowns im Rahmen der Sars-CoV-2-Pandemie für den Präsenzunterricht

Lehrkräfte berichten, dass ihr Präsenzunterricht digitaler gestaltet ist und den Schüler*innen der Umgang mit digitalen Medien leichter fällt:

“ Fachlehrkraft: „Na, ich glaube, das wird sich jetzt nach und nach einfach auch immer mehr verbessern, weil ich glaube, dass jetzt gerade nach dieser Pandemie wirklich deutlich wurde, wir kommen da einfach nicht mehr drum herum und wir brauchen da eine ganz große Innovation, auch wenn man den Eindruck hat, dass das jetzt gerade schon wieder stockt. Ich habe letztens so gedacht, boah, wenn wir jetzt nächste Woche nochmal in einen Lockdown gehen würden, wir haben bis heute unsere Endgeräte noch nicht gekriegt, also das, was am Anfang gefordert wurde, und ja, wir haben Geld und wir machen und wir tun, ja, es bleibt dabei, also, ich glaube, die kommen jetzt irgendwann, aber es ist halt, zwei Jahre fast danach? Wo ich denke, okay, und dann, ja, muss man dann auch sagen, okay, wie schnell geht es dann bei der Inklusion dann auch weiter, ne, also es gibt viel, das will ich gar nicht sagen und die



machen sich da auch wirklich Gedanken, ist ja nicht so, dass sich da keiner Gedanken darüber macht, aber es dauert und es dauert, Schritt für Schritt, aber das ist auch manchmal auch besser als sofort alles rein und am Ende passt es dann auch nicht. Wir gucken mal. [...] Ich bin gespannt, was da noch kommt.“

“ Fachlehrkraft: „Sagt Ihnen etwas, ne, dieses Microsoft Teams? Da gibt es ja dieses Aufgabenmodul zum Beispiel, was wir jetzt über die Corona-Zeit tatsächlich auch effektiv nutzen, deswegen arbeiten wir auch relativ viel mit den iPads. Ähm, dass die Schüler da dann auch Arbeitsergebnisse hochladen können, auch von der Schule aus und deswegen nutze ich das häufig wirklich auch, um Aufgaben zu stellen, um ähm auch Arbeiten- Ergebnisse einzusammeln, deswegen auch Nachbereitung, da hat man nicht immer diese Zettel ständig, dann ist xy nicht da in der Schule. Das erleichtert mir schon die Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Dass ich dann auch quasi etwas korrigieren kann, den Schülern so wiedergeben kann, ähm, das hilft mir enorm. Also das habe ich so entdeckt für mich.“

Wertschätzung des Präsenzunterrichts:

Die Zeit des Lockdowns und Distanzlernens zeigte den Lehrkräften und Schüler*innen auf, wie wichtig der Präsenzunterricht ist. Gleichermäßen haben sie erlebt, dass Schüler*innen durch hybride Lernsettings, beispielsweise im Falle von Krankheit, bessere Möglichkeiten haben, am Unterricht teilzunehmen.

“ Fachlehrkraft: „Ja, ich würde schon sagen, ja, also es ist einfach so die Bedeutung des Präsenzunterrichts. Hat natürlich nochmal die Werthaftigkeit auch des Präsenzunterrichts nochmal gezeigt, denn man kann in Videokonferenzen zusammensitzen, die Unterrichtsgespräche haben nie die Qualität, sondern das ist im persönlichen Miteinander. Und trotzdem kann ich sagen, dass mit den Videos mache ich nach wie vor, das mit dem Aufgabenmodul mache ich auch nach wie vor, weil das auch total gut ist, es gibt ja mal Kinder, die sind krank, die sind nicht in der Schule und die haben trotzdem immer das ganze Tableau an Aufgaben und Möglichkeiten dann von zu Hause abrufbar und das ist ja auch immer für die Eltern auch wichtig, weil sie dann ganz genau wissen, was ist hier gerade Phase, was wird hier gerade gemacht und es ist doch nochmal auch ein Element des Strukturierens.“



5.2.1 Partizipatives Lernen

Das partizipative Lernen gilt als eine wesentliche Grundsäule für die Ausgestaltung inklusiv-digitaler Lernsettings. Dabei geht es um eine nachhaltige Implementation verschiedener Elemente der Mitgestaltung von Schüler*innen. Um zu eruieren, wie hoch der Grad an Mitbestimmung durch die Schüler*innen ist, bedarf es einer tiefgehenden Reflexion der Position, die die Lehrkraft einnimmt, und der Settings, die für ein Lernen geschaffen werden. Darüber hinaus gilt es zu beachten, mit wie viel Mitbestimmung die Schüler*innen betraut werden können. Unweigerlich hängt der Grad der Mitbestimmungsfähigkeit unter anderem von den bisher gemachten Erfahrungen im Hinblick auf Mitbestimmung im Unterricht und dem jeweiligen Entwicklungsstand eines*einer Schüler*in ab. Schüler*innen benötigen eine schrittweise Heranführung an verschiedene Lernformen und -formate und an unterschiedliche Formen der Kollaboration.

Um partizipatives Lernen zu bewerkstelligen, kann eine Orientierung an den Säulen der inklusiv-digitalen Schulkultur erfolgen. Denn es geht darum, nachhaltige Strukturen und Prozesse zu etablieren, denen der Gedanke der Demokratie eingeschrieben ist. Mitunter sind diese Prozesse neu für eine Schule und die geschaffenen Strukturen bislang unbekannt: Dieselben können sich umso besser ausprägen, wenn in Schule eine Reflexionskultur genauso gelebt wird wie eine Unterstützungskultur und eine Kultur des Ausprobierens. Vor allem aber zeigt sich, dass es auf die Haltung der Lehrkräfte ankommt, schließlich hängt von ihrer Willenserklärung ab, wie Partizipation für die Schüler*innen gestaltet wird.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Nutzung digitaler Medien, da durch deren Einsatz individuelle Förderung und Unterstützung möglich wird. Digitale Medien können Lernsettings der Orts- und Zeitgebundenheit entheben und damit Unterricht und Lernen unter die Maxime der Inklusion stellen.



Weiterführende Informationen:

<https://doi.org/10.25353/ubtr-made-1167-4f71>

https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1213/file/mateneen_dt_03_2019_s5-8.pdf

Ein Blick in die schulische Praxis

Der folgende Ausschnitt eines Interviews mit einer Medienbeauftragte-Lehrkraft beschreibt den gegenseitigen Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Partizipation seitens der Schüler*innen wird in diesem Kontext dadurch erreicht, dass ihre Vorschläge zur technischen Ausstattung von den Lehrkräften ernst genommen werden und diese wiederum versuchen, Lösungen für thematisierte Probleme zu finden.



“ Medienbeauftragte Lehrkraft: „[A]lso mit den Schülern ist man irgendwie ständig im Gespräch und die finden das halt auch richtig klasse und die probieren auch selbst ganz ganz viel aus und zeigen uns Lehrern dann immer ganz ganz viel, was sie eben herausgefunden haben, was man alles noch irgendwie viel einfacher machen kann, als die Wege, die wir da irgendwie uns überlegt haben oder gelernt haben. Und die waren auch teilweise, von Anfang an würde ich behaupten, mit dabei, alleine dadurch, dass ich (unv.): ‚Oh können wir nicht mal was anderes als diese blöden Computerräume haben, das funktioniert doch alles gar nicht‘, so. Ja und da ist es dann quasi immer so der Anreiz zu gucken: Ahja, wie können wir das hier eigentlich besser machen, dass wir nicht immer zehn Stunden warten müssen, bis die Computer hochgefahren sind und von den 20 funktionieren dann noch irgendwie zehn oder so- weil da alles irgendwie zerstört wurde.“

Neben dem Aspekt der Partizipation spielt das eigenverantwortlich organisierte Lernen eine große Rolle. An einer Schule haben die Lehrkräfte ein neues Unterrichtskonzept (*Lernwerkstatt*) konzipiert und implementiert, welches den Schüler*innen ermöglicht, sich selbstständig und flexibel mit Unterrichtsinhalten und Aufgaben auseinanderzusetzen. Die Lehrkräfte äußern sich zu diesem Konzept wie folgt:

“ Fachlehrkraft: „Ja, genau. Also wir haben eine Verzahnung von, also es ist so eine Mischung zwischen Lenkung und Freiheit. Also sie haben in der Lernwerkstatt die Freiheit, sich Themen auszusuchen, sie können auch mal an etwas ganz anderem arbeiten, wenn sie jetzt ganz fix waren und sie dürfen sich auch Hausaufgaben geben, also sie könnten jetzt theoretisch dieses Matheblatt abarbeiten und dann morgen was ganz anderes machen. Also Soma-Würfel bauen, Kopfgeometrie, geometrisches Zeichnen, wir haben da ganz viele Angebote oder schon Bruchteile benennen, mit irgendwie Legesachen, Symbolen und so. Das könnten sie machen. Genau und das ist eingebettet in den Montag und den Freitag. Da sind unsere gelenkten Mathestunden und zwar auch im Band. Also Frau [Name 1], von der ich vorhin erzählte, meine ehemalige Mentorin. Frau [Name 2] und ich, wir sind alle in der gleichen Stunde drin und wir könnten theoretisch diese drei-zwei Klassen nehmen und sie dreiteilen und dann sogar mit möglichst homogenen Gruppen arbeiten, das machen wir aber selten. Das, was manchmal passiert, ist, dass Frau [Name 2] sich die Förderschüler mit hohem Förderbedarf rausnimmt, die wirklich noch am Anfang des kleinen Ein-mal-Eins stehen in der Erarbeitung, weil das dann schwierig wird jetzt zum Beispiel. Genau, also das sind so die gelenkten Stunden, da werden Dinge eingeführt, da werden Fragen aufgegriffen, da werden auch die Arbeiten aufgegriffen, die in der Lernwerkstatt bearbeitet worden sind, ja und die Ergebnisse aus der Lernwerkstatt lassen wir uns bei IServ hochladen im Aufgabenmodul und dort kommen auch



die Korrekturen rein. Also die Schüler bekommen dann eine Benachrichtigung, dass eine Korrektur zur Verfügung steht und dann können sie sich das angucken, was wir da geschrieben haben.“

“**Fachlehrkraft:** „Ja, wir sind mit diesem Konzept „Lernwerkstatt“ stehen wir sozusagen noch in den Kinderschuhen. Wir mussten umziehen aus den Lernbüros hier nach oben, wegen dieser Kohortenbildung. Wir sind erst im Bereitstellen der Räume. Wir sind immer noch auch im Erstellen der Materialien, die ja nicht immer unbedingt so vorhanden müssen durch die iPads, also die müssen nicht immer zum Anfassen vorhanden sein, aber in einigen Fällen schon und wir arbeiten uns immer von Thema zu Thema durch und wir hoffen, dass das Ganze mal eine tolle Sache wird. Manchmal hängt es noch und wir sind immer weiter dabei, da die ja Steine dann aus dem Weg zu räumen, die dann plötzlich irgendwie da liegen. Haben wir uns die selber hingelegt oder nicht? Das ist dann egal, aber manchmal merkt man dann ja auch erst in der Erprobungsphase, was so gut und was schlecht ist und ja. Aber wir glauben, dass das auf jeden Fall die Schüler, es stecken ja in der Lernwerkstatt drei Mathestunden und wir glauben, also wir sind davon überzeugt, dass sie in diesen drei also, dass sie ihr Soll aus drei Mathestunden definitiv erreichen und mehr. Also sie sind sehr fleißig und motiviert und sie dürfen, also die beiden Klassen kommen halt sehr gut zurecht und sie dürfen auch mal andere Gruppen bilden und das gefällt ihnen und sie sind auch mal ein Stück für sich, also der andere Raum ist für, wir geben uns Mühe mit wenig Geld also auch es ein bisschen hübsch zu machen, ja. Aber es passiert halt nicht von Tag auf Tag, das ist einfach so. Es gibt ja Schulen, da ist es anders.“

Ein*e Schüler*in äußert sich wie folgt zu diesem Unterrichtskonzept:

“**Schüler*in:** „Wir haben ja die Lernwerkstatt. Das hat ja nur die E und die F und das ist schon etwas Besonderes.“

Dig*In: „Magst du das?“

Schüler*in: „Äh, ja. Es ist- also es wär, also es kommt je nach, ich finde je nach Mensch an. Bei mir ist das so, ich brauche etwas, woran ich mich orientieren kann und die Lernwerkstatt ist so ein bisschen hinterhergeschmissen, da schaffe ich relativ wenig. Also ich habe zum Beispiel eine Freundin, die kriegt das zum Beispiel komplett alles hin und ich kriege das nur mittelmäßig hin.“

Erste Ansätze eines partizipativen Unterrichts lassen sich in dem Konzept der Lernwerkstatt finden.



Partizipatives Lernen kann über das Arrangement der Lernsettings konstituiert werden. So kann beispielsweise durch Lernlandschaften eine Möglichkeit geschaffen werden, Lernen inklusiv zu gestalten.

5.2.2 Lernlandschaften

In Lernlandschaften, also in großen Räumen ohne klassische Klassenzimmer-Strukturen, kann verschiedenen Anliegen einer inklusiv-digital gestalteten Schule begegnet werden. Hervorzuheben ist, dass Schüler*innen in einem selbstständigen und selbstbestimmten und an individuellen Bedürfnissen und Vorlieben ausgerichteten Lernen unterstützt werden. Im Kern werden folgende Aspekte durch Lernlandschaften intendiert:

- Eigenverantwortliches Lernen
- Individualisiertes/personalisiertes Lernen
- Selbstorganisiertes Lernen
- Kooperatives Lernen (IQES 2022)

Lernlandschaften bieten den Schüler*innen durch verschiedene Gestaltungselemente eine ungezwungene Atmosphäre, in der sie sowohl physisch als auch mental selbstbestimmt das ganz eigene Lernen organisieren können. Die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten werden im besten Fall multifunktional ausgestattet und genutzt. Beispielsweise ermöglichen (de-)montierbare Tafeln/Präsentationsflächen flexible Zusammenkünfte für das gemeinsame Arbeiten und Austauschen. Schüler*innen finden in einer Lernlandschaft unterschiedliche Angebote zum Sitzen, Liegen und auch Lümmeln vor. Sie können an Tischen mit Stiften und Papier arbeiten oder sich auf dem Bauch liegend der Arbeit an einem Tablet widmen. Insbesondere Dreieckstische (mit integrierter Rolle an einem der drei Tischbeine) ermöglichen vielfältige Kombinationsmöglichkeiten, die mit wenig Kraftaufwand zu arrangieren sind. Darüber hinaus werden auch Flure als Lern- und Freizeitbereiche genutzt.

Lernlandschaften kommen ohne eine fixierte Struktur aus und machen Angebote, die unterschiedlichen Bedarfen entsprechen können.



Lernlandschaften (Projekt der LMU München, Prof. Dr. Uta Hauck-Thum):

<https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/sek-buerglen-tg/lehren-und-lernen-in-lernlandschaften/>

Weitere Anregungen zu Lernlandschaften auf:

<https://www.lern-landschaft.de>



Ein Blick in die schulische Praxis

Im unten stehenden Zitat einer Schulleitung wird beispielhaft beschrieben, welchen positiven Nutzen der Flur als Lernbereich mit sich bringt.

“ Schulleitung: „[...] und wir hatten eben in der Klassenkonferenz, aus der ich kam, einen Schüler, der gesagt hat: ‚Ich kann nicht sechs Stunden auf einem Stuhl sitzen. Ich kann es einfach nicht.‘ Dann ist es das, was eine ganz große Schülerschaft schildert. Und sobald man sagt: ‚Okay, hier habt ihr eine Gruppenarbeit. Aufgabenerklärung ist da. Ihr habt zwanzig Minuten und könnt nach draußen gehen.‘ Dann dauert das ein bisschen, bis die wirklich arbeiten und bis sie sich daran gewöhnt haben, dass sie trotzdem Ergebnisse bringen. Sondern sie machen es irgendwann. Und man sieht hier die Kinder – wir haben ja das beste Beispiel bei uns auf dem Flur, die sitzen da und arbeiten und die fühlen sich wohl, weil sie nicht mehr in ihrem Gefängnis Klassenraum sind.“

5.2.3 Vielfältige Lernorte

Durch die Einbeziehung vielfältiger Lernorte können Lehr-Lernsettings eine weitere Dimension gegeben werden. Das Thema der Ortsgebundenheit erhält hierbei eine weitere Facette, die eine Unterscheidung zwischen der Schule als Präsenzort und dem Außerschulischen schafft. Dabei können Lernorte ganz unterschiedlich charakterisiert sein: Das kann ein Agrarbetrieb im nächstgelegenen Dorf sein, ein Museum, ein Tierpark, der Wald in der Nähe des Schulgeländes, ein Theater, ein Unternehmen im produzierenden Gewerbe usw. In den Möglichkeiten und der Auswahl gibt es viel Raum für Kreativität. Mitunter bieten digitale Medien die Option, den Lernort mithilfe von Augmented Reality oder Virtual Reality zu erweitern. Ebenso vielfältig wie die sich bietenden Möglichkeiten sind die Merkmale, die den Lernorten immanent sein können: „erlebnisorientiert, selbstbestimmt, informell, niedrigschwellig, entdeckend, spielerisch, ganzheitlich, situationsbezogen“ (Freericks et al. 2017, 8) sowie partizipativ, neuartig, vielfältig anregend (ebd.). Ganz generell gemeinsam ist den Lernorten, so unterschiedlich sie auch sein können, dass darunter „alle Orte zu verstehen [sind], die Lernprozesse anregen, ergänzen oder abrunden können“ (Marquardt 2006, 12).



Informationen zu assistiven Technologien:

www.inklusive-medienarbeit.de/assistive-technologien/

Plattform für freie Bildungsmaterialien:

<https://wirlernenonline.de>



5.2.4 Projektorientiertes Arbeiten

Im Zuge projektorientierten Lernens und Arbeitens lassen sich verschiedene Charakteristika einer inklusiv-digital gestalteten Schule realisieren. So kann eine Aufgaben- oder Problemstellung durch beispielsweise eine Arbeitsgruppe selbstständig erarbeitet werden. Alle für die Bewältigung der Aufgabe notwendigen Schritte müssen geplant und organisiert und eine Ergebnispräsentation erdacht werden. Die Gruppe muss sich in ihrer spezifischen Zusammensetzung arrangieren und dabei herausfinden, wer welche Aufgabenteile übernehmen kann. Durch die in der Gruppe vorzufindende Vielfalt an Fähigkeiten und Fertigkeiten wird es möglich, unterschiedliche Stärken, die die jeweiligen Schüler*innen mitbringen, erfolgreich einzubringen und gleichsam selbstbestimmt zu agieren. Doch nicht nur die Vielfalt, die die Schüler*innen aufgrund ihrer Persönlichkeiten und individuellen Skills mitbringen, können bei projektorientiertem Arbeiten zum Einsatz kommen: Auch die Verschränkung unterschiedlicher Fachkompetenzen kann gewinnbringend eingesetzt werden, um sich einer Problemstellung zu nähern. Damit werden verschiedene Kompetenzen ineinander geführt. Digitale Medien können beim projektorientierten Arbeiten vielfältig unterstützen. Sei es, dass beispielsweise die Ergebnispräsentation der Schüler*innenarbeiten über ein selbst produziertes Video – oder andere Produkte digitaler Natur – erfolgt oder der Arbeitsprozess an sich durch digitale Medien unterstützt wird.



Christiane Ulmer-Leahey gibt in ihrem Artikel „Schule und Welt – wie kann ein projektorientierter Schulunterricht aussehen und funktionieren?“ (2019) wertvolle Impulse zu dem Themenfeld des projektorientierten Arbeitens. Den direkten Zugang zu dem Beitrag erhalten Sie hier: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17034/pdf/Ulmer-Leahey_2019_Schule_und_Welt.pdf (DOI: 10.25656/01:17034)

Ein Blick in die schulische Praxis

Im Folgenden wird ein Einblick in die Arbeit mit digitalen Endgeräten im Rahmen von Projektarbeit an einer Kooperationsschule gegeben.

“ Fachlehrkraft: „[...] wir haben ja fast so ganz, ganz viele Endgeräte für unsere Schüler und wir arbeiten auch im Unterricht, in jedem Fachunterricht, mit den digitalen Medien und das ist für die Schüler mit, also unsere Inklusionsschüler, das ist ja das A und O, die arbeiten ja mit den Schülern zusammen an einem Projekt. Jeder auf seinem Niveau, aber in einer gemeinsamen Gruppe und das ist natürlich, wenn die so ein Stop-Motion-Video drehen und so weiter, das ist ja zu sagen alles in einem, das ist ja Medienkonzept, In-



klusionskonzept, weiß was ich und der Schulalltag, ne und das ist sozusagen- greift alles ineinander ein.“

5.2.5 Hybride Lernformate

In den einführenden Worten zum Modell-Baustein *Lernsettings* wurde bereits hervorgehoben, dass sich dieselben entlang ihrer Orts- und Zeitgebundenheit charakterisieren lassen. Unterscheiden lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Typen von Lernsettings:

1. Lehren und Lernen in physischer Präsenz, die eine Anwesenheit an einem definierten Ort zu einer bestimmten Zeit verlangt.
2. Das digitale Lehren und Lernen. E-Learning findet medienvermittelt im Digitalen statt und ist zumindest orts- und zumeist auch zeitunabhängig.
3. Hybrides Lehren und Lernen. Dieser Typ bildet eine Mischform aus den beiden vorgenannten Typen, bei dem Präsenzlernen mit Digitallernen kombiniert wird.

Mit einem Blick zurück auf die Abbildung 20 *Überblick über verschiedene Lernsettings* lassen sich Beispiele für hybride Formate finden. So steht beispielsweise das *Blended Learning* im Mittelpunkt der Achsen, weil sich in diesem Format Präsenz mit Digitalität vermischt – gelernt wird im analogen und digitalen Raum. Vermischt werden im Format des Blended Learning *Präsenzlehre* und *E-Learning*.

In diesem Zusammenhang können neue Fragen zu der zeitlichen Organisation der Lerninhalte gestellt werden: Welche Inhalte müssen synchron bearbeitet und welche können asynchron ergründet werden?

Der beispielsweise während der Covid-19-Pandemie angewandte Hybridunterricht kann als eine Form des Blended Learning bezeichnet werden, in der eine Lerngruppe in Präsenz, und damit ort- und zeitgebunden, lernt und die andere Lerngruppe – oftmals auch zur gleichen Zeit, aber mitunter unabhängig vom Unterrichtsgeschehen, das in Präsenz stattfindet – mit E-Learning beschäftigt ist.



Informationen zum Schaffen von Strukturen innerhalb hybrider Lernformate:

<https://www.distanzunterricht.bayern.de/lehrkraefte/strukturen-schaffen/>

Ein Blick in die schulische Praxis

Die im Zuge der Sars-CoV-2-Pandemie stattfindenden Schulschließungen und anschließenden Rückkehr in den Präsenzunterricht, führten bei einigen Lehrkräften dazu, dass sie bestimmte Unterrichtsformate neu in den Präsenzunterricht übernommen haben.



Hybrides Lernen nach der Rückkehr in die Präsenzlehre unter der Vorgabe in Kohorten zu unterrichten

“ Fachlehrkraft: „Ja, in der Oberstufe habe ich auch damit gearbeitet, im Lockdown, als diese Halbgruppen waren, habe ich tatsächlich auch meinen Unterricht dann gestreamt. Das ging auch gut, also da habe ich mich auch gewundert mit meinem privaten Endgerät, dass die Schüler das dann auch wirklich gut gehört haben, ich saß dann so wie jetzt hier und die Hälfte im Raum hinten und die Hälfte war dann digital dabei und das ging eigentlich, ich hab es jetzt nicht gestreamt über das Smartboard, sondern das ging jetzt so ganz gut, dass ich da eben Unterrichtsgespräche führen konnte, auch so per Zoom war das, glaube ich, dann haben sich die Schüler da gemeldet, die Schüler im Raum, war ganz interessant, aber für ein Unterrichtsgespräch konnten die gut folgen und das muss man dann ja auch nicht neunzig Minuten machen, sondern ich hatte da, glaube ich, einen Arbeitsauftrag, genau, morgens, hatte meinen Schülern, die im Raum waren, das morgens um acht Uhr gegeben, die anderen hatten das online, auch um acht Uhr und dann haben wir uns, ich glaube nach vierzig Minuten getroffen, hier bei Zoom und haben dann ein Unterrichtsgespräch geführt.“

Regelmäßiges, selbstorganisiertes Lernen von zu Hause aus

“ Fachlehrkraft: „[...] Ich glaube, wir sind da eh schon gut vorbereitet, aber die Idee war ja zu sagen, vierzehntägig bleibt immer an einem Tag eine Gruppe verbindlich zu Hause und die sollen in der Zeit eben solche Sachen weiter üben, wie das Aufgabenmodul. Wir arbeiten über IServ, das ist unser Internet und da kriegen sie eben Aufgaben und es hat schon hervorragend geklappt in den letzten Monaten, aber, dass man das, sage ich mal, ein bisschen entspannter ausprobieren kann. Also die sind dann den einen Tag zu Hause und sind aber ja am nächsten Tag auch da. Also wenn es Probleme gibt, kann man das persönlich klären und kann sagen, ‚Was war denn da?‘, oder ja, dass die auch zu Hause lernen: Ich muss meinen Tag strukturieren und das macht dann jeder Lehrer auch ein bisschen anders, auch bewusst. Also wir haben jetzt nicht gesagt, wir müssen das alle so machen. Es gibt Lehrer, die machen den sogenannten Hybridunterricht an dem Tag, die werden also dazu geschaltet. Es gibt Lehrer, die machen das über das Aufgabenmodul. Es gibt auch welche, die sagen, ich sage denen das am Tag vorher und dann sollen die mir die Ergebnisse hochladen. Also da gibt es ganz viele verschiedene Varianten und das auch bewusst, weil wir sagen, die sollen sich darauf einstellen, dass sie alle Formen möglichst können und zu Hause sich eine Umgebung schaffen und da nehmen wir natürlich auch die Eltern mit in die Verantwortung, dass das geht. Wir machen das aber erst ab Klasse sieben, weil uns schon bewusst ist, natürlich fünf und sechs, die brauchen zu Hause mehr Unterstützung [...]“



5.2.6 Sich veränderndes Rollenverständnis

Für ein Gelingen von inklusiv-digital ausgerichteten Lernsettings erweist sich ein sich veränderndes Rollenverständnis als grundlegend. Das Aufbrechen bisheriger Lehr-Lernroutinen, ein Ausgestalten von partizipativem Lernen, ein Kreieren von Lernlandschaften und das Erobern vielfältiger und außerschulischer Lernorte wird nur dann möglich sein, wenn alle Mitglieder in Schule, vor allem aber die mit formaler Deutungshoheit ausgestatteten Akteur*innen, mit einer offenen, innovationsbereiten, wertschätzenden und professionellen Haltung den anstehenden Veränderungen begegnen. Dabei ist es unerlässlich, dass sich althergebrachte und tradierte Rollenbilder in Schule – zumindest teilweise – aufweichen. Im Zuge der sich stellenden Herausforderungen braucht es fortwährende Kooperationen und Kollaborationen, um den Anforderungen begegnen zu können. Das Austauschen und Neuerwerben von Kompetenzen gehört im Zuge einer professionellen Haltung dazu und bedeutet, dass auch Schulleitungen, Lehrkräfte, weitere Pädagog*innen und andere Mitglieder in Schule zu Lernenden werden müssen. Eine Bereitschaft, tradierte Rollenverständnisse in dieser neu zu gestaltenden Lebenswelt Schule zu hinterfragen und sich davon zu lösen, ist grundlegend dafür, ein partizipatives Miteinander in Schule zu leben und Schüler*innen mit einem Mehr an Verantwortung und Mitbestimmung in Gestaltungsprozesse einzubinden.

Ein Blick in die schulische Praxis

Mit dem Blick auf die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung und dem Fokus auf die daraus entstehenden Potenziale und Veränderungen im Rollenverständnis berichtet eine Lehrkraft Folgendes:

“ Dig*In: „Und für Sie persönlich als Lehrkraft? Was ist da die große Chance?“

Fachlehrkraft: „Bei der Verzahnung? Okay. Ich denke, dass ich ein bisschen von mir vielleicht dann auch abgebe, ist wahrscheinlich auch eine Schwierigkeit, dass man das eben nutzt, dass man selber nicht mehr so im Fokus steht, sondern eben auch Medien nutzen kann, vielleicht auch ein bisschen Abstand zu gewinnen und nochmal auf einer anderen Ebene eben zu helfen. Also das sind jetzt ganz spontan meine Gedanken, ähm, wäre vielleicht auch nochmal so als Lernhelfer da vielleicht, also, dass man ein Stück zurücktritt und über ein Medium laufen lässt und dann vielleicht nochmal ganz anders helfen, als wenn ich immer in dieser Vermittlerrolle bin.“

5.3 Barrierefreiheit

Wer Inklusion leben will, der muss Barrierefreiheit gestalten. Denn bei gelebter Inklusion kann jede Person partizipieren und wird nicht durch behindernde Faktoren ferngehalten oder ausgeschlossen. Gebäude, Räume, Verkehrsmittel, Dokumente, Videos usw. sind demnach so zu gestalten, dass sie für jede Person



ohne die Inanspruchnahme der Hilfe anderer zugänglich sind. Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Speziellen sollen so gestaltet sein, dass jede*r dabei sein kann, der*die möchte. Gemäß des § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) sind „die Bedarfe von Menschen mit Behinderung bei der Gestaltung der Umwelt genauso gleichberechtigt zu berücksichtigen [...]. Vielmehr geht es im Sinne eines ‚universal design‘ um eine allgemeine Gestaltung des Lebensumfeldes für alle Menschen [...]“ (Bundesfachstelle Barrierefreiheit 2022). Weitergehend zu differenzieren gilt: „Die Definition der Barrierefreiheit nach § 4 BGG als allgemeine Gestaltung ist abzugrenzen von der behindertengerechten Gestaltung [...], mit der eine individuelle Gestaltung gemeint ist, die auf die besonderen Bedingungen einer konkreten Person eingeht“ (ebd.). Konkret zu fassen sind darunter beispielsweise assistive Technologien, die den Personen auf der Basis digitaler Softwarelösungen den Zugang zu Text-, Audio- oder Videoprodukten erleichtern. Klassische Beispiele für assistive Technologien sind darüber hinaus aber auch: Rollstuhl, Gehhilfen usw. Diese Hilfsmittel ermöglichen es Menschen mit Behinderung, durch eine behindertengerechte und damit individuelle Gestaltung die Umwelt zu erleben. Im **Baustein Inklusiv-digitale Medien(-Bildung)** wird detaillierter auf assistive Technologien eingegangen.

Für Schule bedeutet das, Schule an sich als einen inklusiven „Sozialraum“ (Trescher 2021, 4) zu gestalten, in dem ein gemeinsamer Unterricht für Schüler*innen mit und ohne Behinderung möglich wird.



Informationen der Aktion Mensch zum Thema Barrierefreiheit:

<https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/barrierefreiheit-bedeutung>

Bundesfachstelle Barrierefreiheit:

<https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Ueber-Uns/Definition-Barrierefreiheit/definition-barrierefreiheit.html>

Leserlich. Schritte zu einem inklusiven Kommunikationsdesign:

<https://www.leserlich.info/>

Barrierefreie Dokumente erstellen:

https://tu-dresden.de/tu-dresden/ressourcen/dateien/arbeitsgruppe-studium-fuer-blinde-und-sehbehinderte/anleitungen-word-powerpoint/Word_DE_20210201.pdf?lang=de

Die UN-Behindertenrechtskonvention:

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

Es zeigt sich also, dass das Bestreben, Barrieren im gemeinsamen Lernen und Arbeiten zu beseitigen, eine wesentliche Gelingensbedingung auf dem Weg hin zu einer inklusiv-digitalen Schule darstellt. Wenngleich sich die Forderung nach Bar-



rierefreiheit auf alle Aspekte gesellschaftlichen Lebens bezieht (Gebäude, Wohnungen, Arbeitsstätten, Öffentlicher Raum, Mobilität, Wahlen usw.) (Knappschaft Bahn See: Bundesfachstelle Barrierefreiheit 2022), kann der Fokus für eine Barrierefreiheit in Schule vor allem auf Kommunikation, den Zugang zu Informationen, den Einsatz von Medien und Technik und auf das Unterrichtsmaterial gelegt werden. Sie sollte also Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben sein.



Zu den Informationsseiten der Bundesfachstelle Barrierefreiheit gelangen Sie hier:

https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Fachwissen/fachwissen_node.html

5.3.1 Architektur

Jedoch darf die Wichtigkeit der baulichen, architektonischen Begebenheiten für eine barrierefrei gestaltete Schule nicht außer Acht gelassen werden. Wenngleich sich umfassende bauliche Veränderungen an Gebäuden nicht immer umsetzen lassen, kann doch versucht werden, sensibel an das Thema heranzugehen. So kann beispielsweise eine bestimmte Farbgestaltung der Wände genauso zu einer barrierefreien Umgebung beitragen, wie eine entsprechende Beschilderung der Gänge oder Bezeichnungen der Unterrichtsräume. Möglicherweise ergeben sich auch für das Thema Raumnutzung weitere Ansatzpunkte, die vor Überforderung schützen und es leichter machen, dass sich alle Mitglieder in Schule zurechtfinden können.

5.3.2 Material, Informationen

Weitaus mehr Handhabe herrscht mitunter in Bezug auf die Gestaltung von Materialien, die Bereitstellung von Informationen, die Organisation von Kommunikation und hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien. Für alle Aspekte gilt das Bestreben, die Zugänglichkeit für alle Mitglieder in Schule zu ermöglichen. In verschiedenen Reflexions- und Evaluationsprozessen kann überprüft werden, wie es um die Barrierefreiheit in Schule und Unterricht bestellt ist und wo sich Ansatzpunkte für eine weitergehende Reduktion von Barrieren ergeben. Verschiedene Fragestellungen, die Impulse für derlei Reflexionsprozesse liefern sollen, finden sich weiter unten im **Unterbaustein Reflexion, Feedback, Evaluation**.

5.4 Binnendifferenzierung

In Gesellschaft im Allgemeinen und in Schule im Speziellen werden bestimmte Personengruppen von einer die Deutungshoheit innehabenden dominierenden



anderen Gruppe ausgeschlossen, weshalb sie am Partizipieren in Gesellschaft und Schule behindert werden. Durch diese Form der Ausgrenzung agieren Gesellschaft und Schule entgegen der geltenden Menschenrechte und der in 2009 in Deutschland ratifizierten Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2009). Wenn Partizipationsbarrieren abgebaut werden sollen, dann kann dies nur geschehen, wenn diese Barrieren zunächst identifiziert werden und dann Maßnahmen für eine gleichberechtigte Teilhabe ergriffen werden. Weitere Ausführungen zu diesem Themenkomplex finden Sie im **Baustein Partizipationskultur**.

Auf Ebene des Unterrichts bedeutet dies unter anderem, dass die Selektion und Aufteilung nach Kriterien, wie dem vermeintlich diagnostizierten Leistungsniveau, dem inklusiven Grundgedanken diametral gegenüber steht. Ziel sollte im Sinne einer inklusiven Lernkultur das gemeinsame Lernen sein, wobei die individuellen Stärken der Schüler*innen berücksichtigt werden. Die in einer Lerngruppe bzw. Klasse vorhandene Heterogenität und Diversität bereichert das Miteinander in Unterricht und Schule (siehe hierzu auch **Baustein Lernkultur**). Um angemessen auf die vielfältigen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen einer Lerngruppe eingehen zu können, bedarf es allerdings einer entsprechenden Binnendifferenzierung im Unterricht.

Die methodisch-didaktischen Maßnahmen, um binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, sind unzählig. In diesem Modell werden denkbare Formen der Binnendifferenzierung unter den Begriffspaaren *Individualisierung/Personalisierung* und *Kooperation/Kollaboration* vereint.

5.4.1 Individualisierung/Personalisierung

Im Forschungsdiskurs existiert keine einheitliche Begriffsdefinition zu *Individualisierung* und *Personalisierung*, die eine klare Unterscheidung beider Begriffe möglich machen würde. Daher wird in diesem Modell ebenfalls keine Unterscheidung angestrebt und stattdessen auf die Verschmelzung beider Termini im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten fokussiert. Es werden immer beide Begriffe verwendet.

Unter Individualisierung/Personalisierung wird das Bereitstellen von Lernangeboten bzw. das Schaffen von Lernumgebungen verstanden, die sich an den Lernvoraussetzungen, der Lernbereitschaft, den präferierten Lernweisen, persönlichen Interessen und Motivationsfaktoren der Schüler*innen orientieren (Auferkorte-Michaelis & Linde 2018, 26f.; Wiater 2020, 135).

Individualisierung/Personalisierung durch Zuweisung

Insbesondere die Individualisierung/Personalisierung je Schüler*in scheint im Schulalltag als zeitintensiv bis gar nicht realisierbar.

Klassischerweise müsste eine Lehrkraft ein individuelles Lernangebot für eine*n Schüler*in zusammenstellen und anschließend zuweisen. Bezogen auf eine gesamte Klasse könnte dies beispielsweise in 27 individuell zu erstellende Lernangebote münden – im Schulalltag ist das nur schwer bis gar nicht leistbar. In



diesem Fall können digitale Medien eine wertvolle Unterstützung sein und eine Lösung für das Thema Individualisierung bieten.

Es gibt beispielsweise Lernprogramme, die Lernangebote in Abhängigkeit zum aktuellen Lernstand zusammenstellen. Schüler*innen bearbeiten die individualisierten Lernangebote, erhalten umgehend ein Feedback zu ihren Antworten bzw. Lösungen und können je nach Programmierung der Software bei Bedarf zusätzlich auf sie abgestimmte Übungsangebote erhalten (hier kommen vor allem KI-basierte Anwendungen ins Spiel).

Ein Blick in die schulische Praxis

In den Lehrkräfteinterviews wurde nach der aktiven Umsetzung eines inklusiv-digitalen Unterrichts gefragt und es zeigte sich, dass die Lehrkräfte digitale Medien nutzen, um ihren Schüler*innen differenziertes Material zur Verfügung zu stellen. Hierbei ist jedoch auch die Auswahl des geeigneten digitalen Mediums entscheidend. Es kann nicht pauschal allen Schüler*innen ein Tablet gegeben werden, sondern es muss individuell geschaut werden, mit welchem digitalen Medium der*die Schüler*in am besten arbeiten kann.

“ Fachlehrkraft: „Ein inklusiv-digitaler Unterricht sieht erstmal so aus, dass wir natürlich auch, wenn es um die digitalen Kompetenzen geht, auch Zieldifferenz anbieten können und dass wir auch über digitale Angebote auch für alle Leistungsstufen und für alle Förderschwerpunkte beziehungsweise für alle Unterstützungsbedarfe dann auch die richtigen technischen Voraussetzungen und auch das abgestufte Material haben.“

bettermarks

bettermarks ist ein solches Programm, welches im Mathematikunterricht unserer Kooperationsschulen verwendet worden ist, um Gelerntes zu üben und zu vertiefen. Dieses Lernprogramm arbeitet mit Künstlicher Intelligenz (KI), wodurch neben einem Feedback in Form von richtig und falsch, bedarfsgerecht Übungsaufgaben durch das Programm selbst zusammengestellt werden. Die Lehrkräfte der Kooperationsschulen berichten in den Interviews davon, dass es außerdem vorteilhaft ist, verschiedene Aufgaben bestimmten Schüler*innen selbst zuweisen zu können.

“ Fachlehrkraft: „Wenn ich jetzt an bettermarks zum Beispiel denke, das ist so ein mathematisches Programm, wo man [...] verschiedene Aufgaben einzelnen Schülern zuweisen kann und dann auch direkt eine Rückmeldung bekommt, ob es richtig bearbeitet worden ist oder nicht.“



Westermann Online-Diagnose

Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch bietet der Westermann-Verlag ein Online-Diagnose-Programm mit darauf aufbauenden, individuell zusammengestellten Übungsaufgaben an. Schüler*innen der Klassenstufen fünf bis neun absolvieren zunächst im gewählten Fach eine Lernstandserhebung, wobei individuelle Stärken und Entwicklungsfelder deutlich werden. Auf Basis dieser Ergebnisse erstellt die Software eine personalisierte Fördermappe, sodass jede*r Schüler*in passgenaue Übungsaufgaben erhält.

Die Lehrkraft einer Kooperationsschule empfindet das Programm als unterstützend, weil sie zu jeder Zeit in die bearbeiteten Aufgaben hineinschauen kann und stets den Überblick über die individuellen Fortschritte jedes*r einzelnen Schülers*in behält.

“ Fachlehrkraft: „Also ich habe Westermann-Diagnose, Online-Diagnose heißt das. Das ist ein Programm und dort kann man die Kinder anmelden, kostet glaube ich zwei Euro pro Schüler, also ist alles in Ordnung, hatten wir aus der Klassenkasse bezahlt und dort machen die eine Diagnose, tatsächlich richtig eine Online-Diagnose zu verschiedenen Bereichen und die Kinder bekommen dann eine Fördermappe, digital. Damit arbeite ich sehr gerne. Ich kann das anklicken, kann dann auch sehen, wer wann was gemacht hat, kann mir das zeigen lassen. Teilweise gibt es interaktive Aufgaben, die sind aber noch so beim Aufbau, also das ist wenig. Also im Prinzip wird dann so eine Mappe zusammengestellt eben, aber inklusiv im Prinzip, also nicht nur für die Inklusionskinder, sondern Differenzierung, dass wirklich jeder auf seinem Niveau arbeiten kann.“

5.4.2 Selbstdifferenzierung im Rahmen von Individualisierung/Personalisierung

Neben der Individualisierung/Personalisierung durch Zuweisung, können Lernangebote und Lernumgebungen so gestaltet sein, dass das Individuum selbst durch das Treffen bestimmter Entscheidungen einen individuellen und persönlichen Zugang zu ihnen findet. Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte die Lernangebote so offen gestalten, dass eine solche Selbstdifferenzierung durch die Lernenden ermöglicht wird. Folgender Impuls veranschaulicht exemplarisch, inwiefern digitale Medien die Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten zu Lernangeboten ergänzen können.

Impuls: Lernangebote offen gestalten

Stellen Sie sich für das Fach Deutsch vor, dass die Aufgabe für alle Schüler*innen lautet:

Fasse den Inhalt der Geschichte zusammen.



Diese Aufgabe kann unterschiedlich bearbeitet werden, wobei die Schüler*innen selbst wählen, über welches Endprodukt sie letztlich den Inhalt der Geschichte zusammenfassen wollen und welche Arbeitsmaterialien (Stift, Papier, Schreibprogramm, App, Kamera usw.) sie hierfür benötigen. In Abhängigkeit zu den individuellen Präferenzen im Hinblick auf Endprodukt und Arbeitsmaterial erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte über selbst gewählte und damit individuelle Zugänge.

Tabelle 7 fasst einige Möglichkeiten zusammen:

Tabelle 7: Individuelle Zugänge über Wahl von Endprodukten und Materialien.

Endprodukt	Materialien
Fließtext	Schreibutensilien (Stift, Papier) Schreibprogramm
Stop-Motion-Film	entsprechende App und Requisiten
Comic	Zeichenutensilien (Stifte, Lineal und Papier) App Book Creator Kamera zum Fotografieren szenischer Darstellungen
...	...

Es ist darauf hinzuweisen, dass nicht davon ausgegangen werden sollte, dass die Schüler*innen ohne Weiteres in der Lage sind, sich umfänglich selbst Endprodukte und Arbeitsmaterialien auszusuchen. Hierbei brauchen sie eine entsprechende Begleitung. So sollten die Schüler*innen bereits mit den zur Auswahl stehenden Endprodukten und Arbeitsmaterialien vertraut sein und beim Auswahlprozess bei Bedarf unterstützt werden.

Insbesondere wenn es für Schüler*innen neu ist, das Lernangebot mitbestimmen zu können, wird es anfangs zu Irritationen kommen, deren Überwindung Zeit und eine ausführliche Kommunikation braucht.

Ein Blick in die schulische Praxis

Im Folgenden beschreibt die Fachlehrkraft einer Kooperationsschule, wie der Einsatz digitaler Endgeräte und die Verwendung von Lernapps zu mehr Individualisierung im Unterricht führt.

“ Fachlehrkraft: „Nehmen wir mal an, wir haben einen Schüler, der nicht so gut lesen kann. Da werden die digitalen Medien dazu verwendet, um beispielsweise einen Textabschnitt vorlesen zu lassen. Oder einen Schüler, der nicht in der Lage ist, einen Text selber zu verfassen, erstmal aus physiologischen Gründen. [D]ann wird darauf geachtet in den besonderen Lerngruppen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre [...] Texte digital darstellen. Die haben auch genau so die Möglichkeit, die gesprochene Sprache aufzunehmen. Nur, um ein paar Beispiele zu nennen. Das sind natürlich sozusagen



der digitale Einsatz im Unterricht, der einige Hürden nehmen kann. Auf der anderen Seite haben wir viele hilfreiche Apps, die dazu genutzt werden können, um individualisierte Arbeitsaufträge zu stellen.“

Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen das Potenzial der Personalisierung und Individualisierung mittels digitaler Medien:

“ Fachlehrkraft: „Ja, weil es da wirklich darum geht, dass wir jeden Schüler an seinem Standort eigentlich abholen können. Und dass wir da wirklich [...] auf die Person, auf den Schüler und auf das individuelle Bedürfnis einfach gucken können. Ja. Und das muss da, glaube ich, im Vordergrund stehen.“

“ Fachlehrkraft: „Ja, naja, man hat es ja jetzt auch gesehen in der Corona-Phase so, dass man da auch noch individueller mit dem Schüler arbeiten kann und was ich total super finde, dass man eigentlich immer gleich ein Feedback bekommt, also in den Apps zum Beispiel. Wie hat der Schüler das Lernen verstanden. Also es ist ja eigentlich auch so eine gewisse Kontrollgeschichte und natürlich für die Schüler ist es natürlich auch eine hohe Motivation. Also eine Bereicherung für den Unterricht.“

5.5 Kooperation und Kollaboration

Wie bereits im **Kapitel Kooperations- und Kollaborationskultur** soll sich auch hier der inklusive Gedanke vergegenwärtigen, dass durch eine stärkere Belebung der Zusammenarbeit, einzelne Personen oder ganze Gruppen voneinander profitieren können. Im unterrichtlichen Kontext stellen Kooperation und Kollaboration Formen der Binnendifferenzierung dar.

Nach bestimmten Kriterien wie Leistungsvermögen, Sozialkompetenz, Motivation oder Interesse zusammengestellte Tandems und Gruppen entfalten im Rahmen gelungener Zusammenarbeit Potenziale, die eine einzelne Person allein nicht zu entfalten vermag.

Digitale Medien können die Kooperation und Kollaboration zum Beispiel unterstützen, indem sie die Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern zeit- und ortsunabhängig ermöglichen. Dadurch kann beispielsweise die Zusammenarbeit nach der Schule im Digitalen fortgesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass Gruppenarbeiten während der Unterrichtszeit außerhalb des Klassenraums stattfinden und die Arbeitsergebnisse dokumentiert werden können. Dies bringt eine räumliche Entspannung hervor (siehe Interviewausschnitt unten). Darüber hinaus können ähnliche Effekte, wie sie im Abschnitt zur Selbstdifferenzierung im Rahmen von Individualisierung/Personalisierung beschrieben wurden, auch im Rahmen von Gruppenarbeiten zum Tragen kommen. Durch mehr Freiheit im Hinblick auf die Aufgabenstellung erweitert sich auch das Handlungsrepertoire einer Gruppe, weil sie stärker gemäß ihren eigenen Präferenzen agieren kann.



Ein Blick in die schulische Praxis

Der nachfolgende Auszug aus einem Interview mit einer Lehrkraft bietet einen Einblick, inwiefern digitale Medien im Sinne der Binnendifferenzierung sowohl im Rahmen von Kooperation und Kollaboration - also auch zur Individualisierung/Personalisierung - genutzt werden können.

“**Fachlehrkraft:** „Da haben wir schon öfter verschiedene Apps genutzt, um Aufgaben zu erledigen, vor allem benutze ich die gerne, also das iPad dann, um Szenen aufzunehmen oder Texte vorlesen zu lassen, Dialoge aufzunehmen, damit die Schüler möglichst viel sprechen und dann anschließend schicken sie mir das oder spielen mir das vor oder spielen der ganzen Klasse das vor. Damit sie aber ganz viel Gelegenheit haben auch in Kleingruppen, alleine, zu zweit oder auch mit drei, vier Personen Texte zu lesen, Dialoge aufzunehmen, die sie selber ausgedacht haben, was in der Klasse sonst nicht möglich wäre, dass man aber dann trotzdem Ergebnisse am Ende hat. Die laufen dann durch die Schule, suchen sich dann ein nettes Plätzchen und erledigen dann die Aufgaben. Und das kann man auch dann den Förderschülern genauso geben, wie den anderen auch. Natürlich sind dann die Dialoge teilweise irgendwie kürzer, das heißt inhaltlich wird da schon differenziert, wenn sie alleine arbeiten oder in ihrer Kleingruppe, aber das Ergebnis oder die Anwendung der Apps ist dann genau dasselbe. Also eine Kamera oder ein Mikrofon zu benutzen, das ist das Gleiche und wenn sie mit anderen zusammenarbeiten, also meistens mache ich das so, dass irgendjemand Stärkeres mit jemanden Schwächeren zusammenarbeitet, dann unterstützen sie sich eben gegenseitig und dann kriegen sie auch die selbe Aufgabenstellung oder der eine kriegt dann eben ein bisschen längeren Text, der andere einen kürzeren Text oder so.“

5.6 Inklusiv-digitale Medien(-Bildung)

Um sich dem Begriff der inklusiv-digitalen Medienbildung nähern zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienbildung an sich. Jörissen (2013) hat hierzu fünf Thesen formuliert:

1. „Medienbildung ist Bildung in einer von Medien durchzogenen – „mediatisierten“ – Welt.
2. Medienbildung ist daher nicht nur Bildung über Medien (Medienkompetenz) und nicht nur Bildung mit Medien (E-Learning).
3. „Bildung“ meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche „Gebildetheit“, sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biografien und Karrieren zurechtkommen, Orien-



tierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten.

4. Medien bestimmen wesentlich die Strukturen von Weltsichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene: Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor.
5. Medienbildung ist also der Name für dafür [sic!], dass die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen mit medial geprägten (oder konstituierten) kulturellen Welten entstehen, dass sie sich mit ihnen verändern – und vor allem auch dafür, dass Bildungsprozesse Neues hervorbringen können: neue Artikulationsformen, neue kulturelle/individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen.“

Somit lässt sich auf Schule bezogen festhalten, dass Unterricht immer eine von Medien durchzogene Form der Bildung ist. Kurz formuliert: Medienbildung in Schule ist schulische Bildung im Medium, wobei Medialität als Basis jener Bildung zu begreifen ist (ebd.).

Wenn dieser Begriff nun um die Formulierung *inklusiv-digital* ergänzt wird, dann soll der Fokus auf Medienbildungsprozesse gelegt werden, in und an denen (möglichst) alle partizipieren können. Das bedeutet in Anlehnung an Zorn, Schluchter und Bosse (2019, 26ff.),

1. dass Gesellschaft im Allgemeinen und die Mitglieder in Schule im Speziellen in den in Schule verwendeten Medien repräsentiert werden,
2. dass ein barrierefreier Zugang zu digitalen Medien sowie Inhalten für alle möglich ist und
3. dass durch die Verwendung digitaler Medien die Teilhabemöglichkeiten der Mitglieder in Schule erweitert bzw. optimiert werden.

Durch die Bausteine *Lerninhalt*, *Werkzeug* und *Konzept* werden im Folgenden Impulse gesetzt, durch die aufgezeigt wird, wie inklusiv-digitale Medienbildung auf Unterrichtsebene realisiert werden kann.

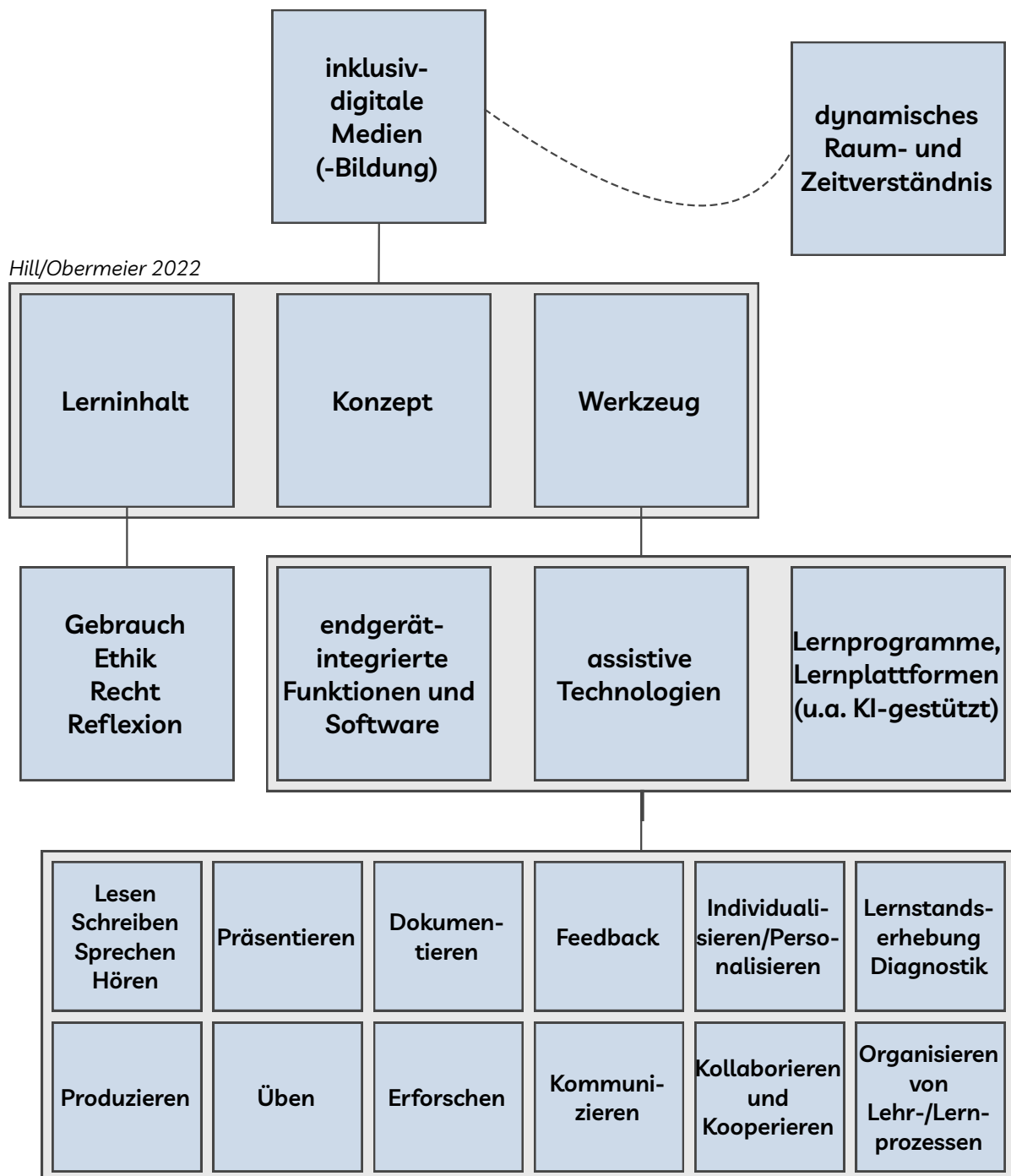


Abbildung 21: Baustein inklusiv-digitale Medien(-Bildung).

5.6.1 Lerninhalt

Bildung in einer mediatisierten Welt bringt neue Herausforderungen mit sich, auf die in Schule eingegangen werden kann. Es gilt daher, digitale Medien selbst als Lerninhalt zu begreifen. Folgende Themen sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, die häufig unter dem Begriff der Medienkompetenz zusammengefasst werden: Gebrauch, Ethik, Recht und Reflexion. Da dieses Themenfeld derart umfassend ist, wird es in dieser Handreichung bei einigen Impulsen und Hinweisen zu weiterführender Literatur bleiben.



Gebrauch

So basal es auch erscheinen mag: Der bloße Gebrauch digitaler Medien muss erlernt werden. Wo wird ein bestimmtes Gerät eingeschaltet? Wie wird eine bestimmte Software genutzt? Wie sichere ich meine Daten und wie funktionieren die Zugänge zu den betreffenden Dokumenten und Programmen? Das sind beispielhafte Fragen, die unter diesem Baustein zu versammeln sind.

Darüber hinaus können bestimmte Personen bestimmte digitale Medien nicht ohne Weiteres verwendet. Es bedarf bestimmter Modifikationen, damit ein digitales Medium verwendet werden kann (z.B. alternative Tastaturen, die durch minimale Fingerbewegungen betätigt werden können, Anpassung des Bildschirms im Hinblick auf Farbgestaltung oder Kontrast).

Daher sollte im Kontext technischer Vorüberlegungen immer in den Blick genommen werden,

1. welche Vorkenntnisse und Bedarfe die Anwender*innen haben (Ist-Stand) und
2. welche Vorkenntnisse vorhanden sein sollten und welche Bedarfe gedeckt werden müssen (Soll-Stand).

Nach diesem Ist-Soll-Stand-Abgleich können Maßnahmen getroffen werden, die die Anwender*innen zum Gebrauch des jeweiligen digitalen Mediums befähigen.

Ethik

Auch ethische Belange sollten im Hinblick auf digitale Medien in Schule behandelt werden. Hierzu gehören beispielsweise Themen wie der Umgang mit eigenen und fremden Daten, das Verhalten im Netz und das Identifizieren von und der Umgang mit Cybermobbing und Fake News.

Recht

Darüber hinaus gilt es für datenschutzrechtliche Belange zu sensibilisieren und Aufklärung zu leisten. Fragen wie beispielsweise

- Was passiert mit meinen Daten?
- Wann gebe ich die Rechte an meinen eigenen Bildern ab?

gehören in dieses Themengebiet.

Reflexion

Nicht zuletzt ist eine Reflexion im Hinblick auf den Umgang mit digitalen Medien für alle Mitglieder in Schule relevant. So sind Lehrkräfte dazu angehalten, stetig zu hinterfragen, ob die verwendeten digitalen Medien dem pädagogischen Ziel der Unterrichtsstunde genügen. Außerdem ist es empfehlenswert, dass Lehrkräf-



te und Schüler*innen gemeinsam reflektieren, ob der Einsatz eines bestimmten digitalen Mediums gewinnbringend für das Lernen und Arbeiten ist. Aber auch Fragen zum Mediennutzungsverhalten (Warum und wie viel nutze ich Plattform bzw. Software XY?) und den Einfluss digitaler Medien auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung (Warum sehen auf Plattform XY die gezeigten Personen meistens so glücklich und scheinbar makellos aus?) werden immer wichtiger.

Ein Blick in die schulische Praxis

Der untenstehende Interviewbeitrag einer Schulleitung hebt das Ansinnen hervor, Schüler*innen einen kritischen Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln.

“ Schulleitung: „Und wenn wir das nicht machen, wir können diese Digitalisierung ja nicht aufhalten. Und die haben uns schon ganz schön aufgezeigt – auch natürlich mit Daten und Fakten und Zahlen – wie sehr das doch schon in unserem Leben drin ist und wir aber als Schule unbedingt diesen Auftrag – das ist ja auch unser Ansinnen – nutzen müssen, den sorgsamem Umgang mit diesen digitalen Medien. Nicht nur, dass ich das benutzen kann, diese Medien. Ja, das können wir irgendwie alle. Das ist auch nicht unser Thema, ja. Sondern mein Thema ist, dass sie kritisch mit diesen Dingen auch umgehen.“

Einige Schüler*innen sowie ihre Lehrkraft berichten von der Einführung des Lehrgangs Internet-ABC. In dessen Rahmen sollen die Schüler*innen den Umgang mit dem World Wide Web erlernen – also etwas *über* Medien lernen. Die Schüler*innen berichten hierzu:

“ Schüler*in 1: „Wir haben auch gestern das Internet-ABC angefangen, da kann man auch für ähm ja, da lernen wir auch.“

Schüler*in 2: „Wie wir nicht auf schlimme Sachen kommen und so was, weil wenn wir im Internet einfach Hamster oder so eingeben und Meerschweinchen sind ja auch da gegrillte am Spieß, weil das in einem Land ja ganz besonders ist, dass ist da eine Leibspeise.“

Schüler*in 3: „Und sowas will man sich, glaube ich nicht angucken.“

Schüler*innen gemeinsam: „Nein.“

5.6.2 Werkzeug

Im Hinblick auf inklusiv-digitale Medienbildung besteht außerdem die Möglichkeit, sich digitale Medien an sich zunutze zu machen. Ihr Einsatz kann motivierend auf Schüler*innen wirken, Kooperation befördern und die Medienkompetenz erhöhen.



Unter anderem sind Lehrkräfte durch den Einsatz von Tablets in der Lage, ihren Unterricht abwechslungsreicher und schüler*innenzentrierter zu gestalten (Tulodziecki et al. 2019, 147). Darüber hinaus werden neue Formen der Zusammenarbeit möglich, da das Lernen dynamisch im Hinblick auf Ort und Zeit arrangiert werden kann (Hösel et al. 2020, 228). Im **Kapitel Lernsettings** folgt eine Ausdifferenzierung der in diesem Kontext möglich werdenden vielfältigen Lernorte und hybriden Lernformate.

Im Kontext des Modells wurde eine Unterteilung digitaler Medien im Hinblick auf das Anwendungsgebiet der Bildung in Schule in drei Werkzeug-Kategorien vorgenommen:

1. endgeräteintegrierte Funktionen und Software,
2. Assistive Technologien,
3. Lernprogramme und Lernplattformen.

Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass ein digitales Medium gleichzeitig mehr als einer Kategorie zugeordnet werden kann. Dies verdeutlicht, wie multifunktional digitale Medien zu begreifen sind.

Unter *endgeräteintegrierte Funktionen und Software* werden beispielsweise Mikrophon und Kamera an Tablet oder Smartphone, Office-Programme, Lernapps und Spielsimulationen zusammengefasst.

Assistive Technologien sind solche Technologien, die Hürden für Personen abbauen können und eine behindertengerechte Gestaltung, "die auf die besonderen Bedingungen einer konkreten Person eingeht" (Bundesfachstelle Barrierefreiheit 2022) ermöglichen. Beispielsweise können sogenannte Talker das Sprechen für Personen übernehmen, oder zusätzlich anschließbare Knöpfe und Hebel das Bedienen eines Laptops oder Spielekonsolen ermöglichen. Aber auch sogenannte Mainstream-Produkte werden durch die mit ihnen verbundenen Möglichkeiten der Anpassung und Zugänglichkeit zu den assistiven Technologien gezählt.

Lernprogramme und Lernplattformen sind zum Beispiel IServ, die Lernapp Anton oder bettermarks.



Informationen zu assistiven Technologien:

www.inklusive-medienarbeit.de/assistive-technologien/

Plattform für freie Bildungsmaterialien:

<https://wirlernenonline.de>

Durch die Unterstützung mit digitalen Medien sind weitere Formen des Lehrens und Lernens möglich, sodass das Handlungsrepertoire von Lehrenden und Ler-



nenden erweitert werden kann. Allerdings gelten hier zwei Grundsätze: 1) Qualität vor Quantität und 2) es ist stets das Primat des Pädagogischen zu berücksichtigen. Der Vorteil, der sich in beiden Grundsätzen vereint, besteht darin, dass eine qualitativ hochwertige Auswahl verwendeter (digitaler) Werkzeuge leichter zu pflegen, zu erlernen und souveräner zu gebrauchen ist. Sobald das (digitale) Werkzeug einen echten Bedarf deckt bzw. eine Lösung für ein Problem offeriert, entfällt die mühselige Überzeugungsarbeit für die Verwendung.

Im Rahmen der Modellentwicklung wurden verschiedene Teilbausteine zum Baustein Werkzeug versammelt, durch die abgebildet wird, welche Möglichkeiten mithilfe digitaler Werkzeuge neu entstehen bzw. anders wahrgenommen werden können (siehe Abbildung 22).

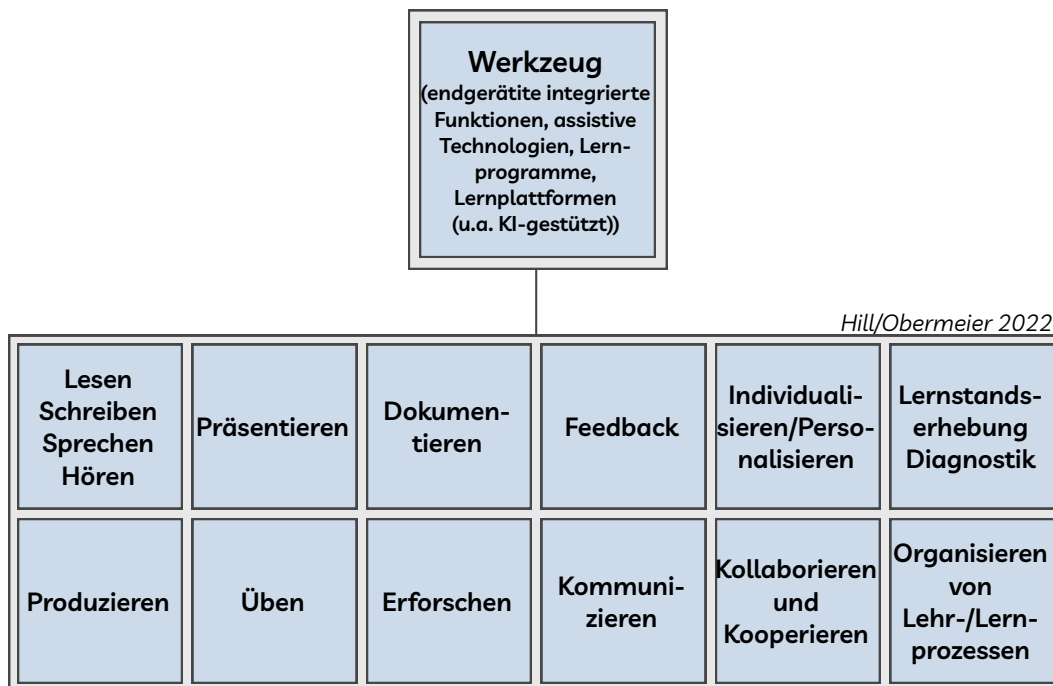


Abbildung 22: Teilbausteine zum Baustein Werkzeug.

In der nachfolgenden Tabelle 8 werden die Potenziale digitaler Werkzeuge den Teilbausteinen zugeordnet.

Tabelle 8: Potenziale digitaler Werkzeuge im Unterricht.

Teilbausteine	Mithilfe digitaler Werkzeuge ...
Lesen Schreiben Sprechen Hören	<ul style="list-style-type: none"> können vermeintlich basale Prozesse wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören unterstützt werden.
Produzieren	<ul style="list-style-type: none"> können eigene (Lern-)Produkte wie Videos, Clips, Texte und Bücher u. v. m. erzeugt werden.



Teilbausteine	Mithilfe digitaler Werkzeuge ...
Üben	<ul style="list-style-type: none"> • können Lernende beim Üben ein sofortiges Feedback (richtig/falsch), Tipps und weiterführende Übungsaufgaben bereitgestellt bekommen.
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • kann ein kurzfristiges Feedback zum Unterricht oder zur Präsentation eingeholt werden.
Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • können Tafelbilder, Poster, Bau- bzw. Kunstwerke, Experimente und vieles mehr digital dokumentiert werden.
Lernstandserhebung Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> • können Lernstandserhebungen und Diagnostik unterstützt werden.
Organisation von Lehr-/ Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • können Lehr-Lernprozesse organisiert und koordiniert werden.
Kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> • kann z. B. über Chatfunktionen, Konferenzsysteme und E-Mails kommuniziert werden.
Erforschen	<ul style="list-style-type: none"> • kann das Erforschen ausgeweitet werden auf das Internet oder auf Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR).
Individualisierung/Personalisierung Kooperation und Kollaboration	<ul style="list-style-type: none"> • können Individualisierung/Personalisierung und Kooperation sowie Kollaboration vielfältig unterstützt werden.

Am Ende der Handreichung, in dem Teil **Praxishappen, Unterkapitel Tool-Übersicht für den Unterricht**, befindet sich eine Sammlung digitaler Werkzeuge samt dazugehöriger Kurzbeschreibung ihrer Verwendungsweise, die an den Kooperationsschulen des Verbundprojektes Dig*In zum Einsatz gekommen sind. Außerdem finden sie dort ein Unterkapitel mit **Anwendungsbeispiele von digitalen Anwendungen für den inklusiven Unterricht**. Die Sammlung soll erste Impulse für die Implementation digitaler Werkzeuge in Schule geben. Bei weitem soll nicht damit erreicht werden, dass eine Schule alle Werkzeuge nutzt, da dies nicht zuletzt den oben formulierten Grundsätzen widerspricht.

5.6.3 Konzept

Ein Konzept einer inklusiv-digitalen Medienbildung kann ein wertvoller Kompass für alle Mitglieder in Schule sein (Breiter et al. 2015). Durch das Konzept sollten Vereinbarungen, Verantwortlichkeiten und Maßnahmen im Hinblick auf eine inklusiv-digitale Medienbildung strukturell in der Schule verankert und koordiniert werden (Bos et al. 2018, 5f.). Es sollte eine Auswahl jener Aspekte darin festgehalten werden, die im Hinblick auf die Unterbausteine Lehrinhalt und Werkzeug in diesem Modell angeschnitten wurden. Zuvorderst ist darauf zu achten, ein zugunsten erhöhter Teilhabechancen ausgerichtetes und damit Inklusion im Blick haltendes Konzept zu entwickeln. Darüber hinaus gilt es den bildungspolitischen



Vorgaben gerecht zu werden, indem die in dem Papier der Kultusministerkonferenz von 2016/17 zur „Strategie der Bildung in der digitalen Welt“ formulierten sechs Kompetenzbereiche berücksichtigt werden.

Wie eine entsprechende Umsetzung gestaltet sein kann, skizziert folgendes Beispiel. Selbstredend sollte jede Schule für sich entscheiden, welche Aufbereitung eines solchen Konzeptes für sie sinnvoll ist. Schließlich ist jede Schule mit ihren Mitgliedern höchst individuell, weshalb es kein allgemeingültiges Konzept geben kann.

Impuls: Umsetzung eines Konzeptes zur inklusiv-digitalen Medienbildung

In dem inklusiv-digitalen Medienbildungskonzept kann seitens der Schule festgehalten werden, dass in jedem Fachcurriculum die sechs Kompetenzbereiche des KMK-Strategiepapiers zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2016/2017) unter den Vorzeichen inklusiven Unterrichts einzuarbeiten sind. Außerdem können Themen aus dem Unterbaustein Lerninhalt und Einsatzzeitpunkte der digitalen Werkzeuge des Unterbausteins Werkzeug bestimmten Klassenstufen zugeordnet werden, deren Implementation wiederum die Fachkonferenzen im entsprechenden Fachcurriculum organisieren.

Ein Blick in die schulische Praxis

Es konnte festgestellt werden, dass an den meisten untersuchten Schulen Konzepte auf unterschiedlichen Ebenen vorliegen, die die inklusive Arbeit und den Einsatz digitaler Medien beschreiben, strukturieren und Verantwortlichkeiten klären bzw. schulische Zielsetzungen und Entwicklungsziele formulieren. Betrachtet man nun jedoch die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung, stellt man fest, dass die konzeptuelle Arbeit überwiegend isoliert erfolgt. Es gibt mehrheitlich keinen expliziten Bezugnahmen, jedoch werden häufig indirekte Bezüge wahrgenommen, wie der untenstehende Interviewauszug exemplarisch aufzeigt. Dabei ist der hier beschriebene Kontext folgender Gestalt: Inklusion würde ja „sowieso“ gemacht und durchdringt alle schulischen Entscheidungen und Prozesse – wenn nun also über den Einsatz digitaler Medien nachgedacht wird, ist dieser notwendigerweise auch immer gleichzeitig ein Stück weit inklusiv, sodass die Verzahnung als solche keine eigene Aufmerksamkeit erfordert.

“ Dig*In: „Gibt es hier an der Schule Konzepte, die das Potenzial und den Einsatz digitaler Medien, also dieser auch Endgeräte, ne, die du gerade irgendwie angesprochen hast, im Unterricht unter den Vorzeichen von Inklusion näher beschreiben?“

Medienbeauftragte Lehrkraft: „Also wir haben als Schule noch nie irgendwo verschriftlicht und ich erinnere mich auch nicht an irgendeine Diskussion, wo wir wirklich Medien und Inklusion deutlich miteinander verbunden haben. Ich glaube, jeder Lehrer macht es automatisch, weil die Grundschule sowieso eine inklusive Schule



ist. Schon immer.“

An einigen Schulen wird die Notwendigkeit einer *konzeptionell verankerten* Verzahnung gesehen. Wenn es solche Verzahnungen gibt, gehen diese überwiegend von einem Medienkonzept aus, das an den meisten Schulen zeitlich später als das Inklusionskonzept entwickelt wurde. Häufig wird hier der DigitalPakt Schule oder die Einführung eines Rahmencurriculums Medienbildung als Auslöser genannt, ein schulisches Medienkonzept zu entwickeln. Dieses erzeugt die Notwendigkeit, nachträglich auch das Inklusionskonzept zu überarbeiten. Häufig wird dies aber auch als noch nicht vollzogener, sondern als nächster notwendiger Schritt angesehen.



Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016/17):

<https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

Weiterführende Informationen zum DigitalPakt Schule des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sind über den folgenden Link zu finden:

<https://www.digitalpaktschule.de>

Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manula (2018): Untersuchung des technischen und pädagogischen Supports an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland. Eine vertiefende Untersuchung zur Studie Schule digital - der Länderindikator 2017, Dortmund. Verfügbar unter:

<https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Support-Ergebnisbericht%20der%20Lehrerbefragung.pdf>

Nachdem nun bereits die Bausteine *Lernsettings*, *Barrierefreiheit*, *Binnendifferenzierung* und *inklusive digitale Medien(-Bildung)* thematisiert worden sind, soll es in den nachfolgenden Abschnitten um die drei verbleibenden Bausteine *Professionalisierung*, *Reflexion*, *Feedback*, *Evaluation* und *durchgängige Sprachbildung* mit den jeweils dazugehörigen Unterbausteinen gehen. Die untenstehende Abbildung 23 bildet nun also den dritten Teil des eingangs beschriebenen grafischen Überblicks. Zu erkennen sind die benannten Unterbausteine (Professionalisierung, Reflexion, Feedback, Evaluation und durchgängige Sprachbildung) sowie der Baustein *inklusive digitale Medien(-Bildung)*, der im vorangegangenen Abschnitt behandelt worden ist.

Der Baustein *Professionalisierung* umfasst die Unterbausteine: *Kompetenzausbau: Inklusion, Medienbildung* sowie *Kompetenzausbau: Verzahnung Inklusion und Medienbildung* und *sich veränderndes Rollenverständnis*. Der Baustein *Reflexion, Feedback, Evaluation* konstituiert sich durch die Unterbausteine *Selbstreflexion, Interaktion* und *Unterrichtsgestaltung*. In dem Baustein *durchgängige Sprachbildung* finden sich die Unterbausteine *Konzept, Bildungs- und Fachsprache* sowie *Einbezug sprachlicher Vielfalt*.

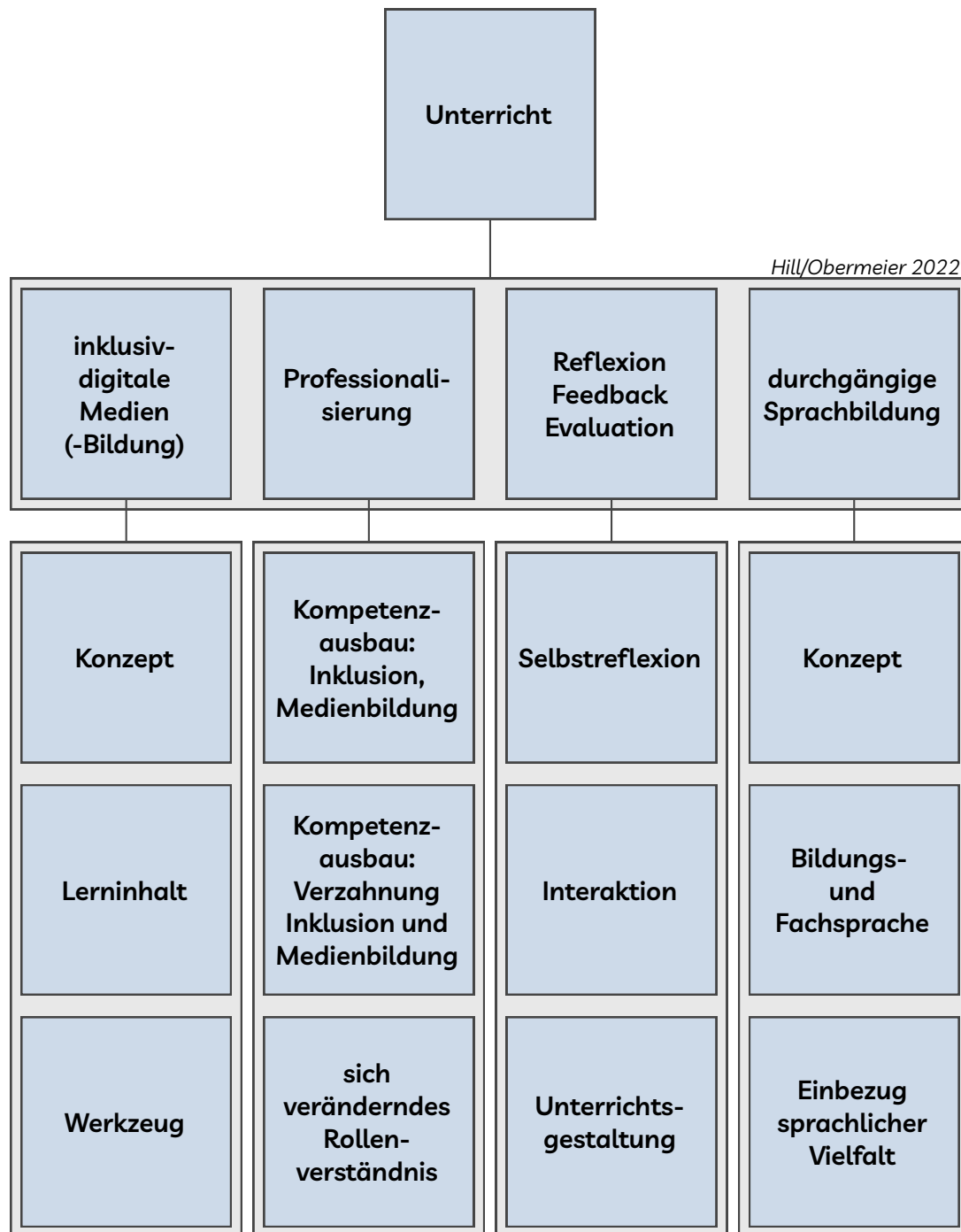


Abbildung 23: Unterbausteine Professionalisierung, Reflexion, Feedback, Evaluation und durchgängige Sprachbildung.

5.7 Professionalisierung

Der Baustein Professionalisierung zielt auf notwendige Anpassungsbedarfe in den beruflichen Feldern Bildung und Schule durch die steigenden Anforderungen im Kontext von Inklusion und Digitalisierung ab. Diese Anforderungen haben zur Konsequenz, dass sich Kompetenzen verändern und anpassen müssen, damit diese neuen Aufgabenstellungen bewältigt werden können (Christof et al. 2020). Um das Arbeiten und Lehren in Schule eingedenk der wachsenden Herausforderungen und sich verändernder Aufgaben bewältigen zu können, werden diese Anforderungsprofile nach und nach in die eigene Profession eingeschrieben. Das



bedeutet, dass sich das Curriculum anpassen muss, mit dem die Lehrkräfte im Studium konfrontiert sind. Zur Konsequenz hat das, dass insbesondere das Lehramtsstudium veränderte Kompetenzen ausbilden wird. So wird beispielsweise zu den neuen Curricula das Lernen mit Künstlicher Intelligenz, algorithmisiertes Lernen und digitales Lehren und Lernen im Allgemeinen gehören.

Wenn sich das Professionsprofil verändert, dann gehört zu einem professionalisierten Ausführen der beruflichen Tätigkeit in dem betreffenden Feld die eigene Anpassung an die gestellten Anforderungen. Sich mit den gestellten Anforderungen, das sind hier vor allem ein Mehr an Inklusion und die fortschreitende Digitalisierung in und von Schule, auseinanderzusetzen und entsprechende Kompetenzen auszubilden, ist somit ein Bestandteil einer professionellen Ausübung des eigenen Berufes.

Professionalisierung bezieht sich also auf zweierlei: Zum einen umfasst Professionalisierung die fortwährende, sich an verändernde Anforderungen anpassende Profession, also den Beruf selbst. Es geht hierbei um einen umfassenden Prozess der (Weiter-)Entwicklung des betreffenden Berufsfeldes. Auf der Basis bestimmter Attribute der Berufskultur formt sich die Profession immer weiter aus und sorgt dafür, dass die Personen, die diesen Beruf ergreifen, ihn durch formalisierte und limitierte Berechtigungen ausüben. Für eine Lehrkraft bedeutet das zum Beispiel ein fachwissenschaftliches Studium, die Ausbildung in pädagogischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen usw. Zum anderen bezieht sich Professionalisierung auf die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Fachkraft. Gemeint sind damit konkret auch die Prozesse der Fortbildung und Weiterqualifizierungen.

Für die Ausgestaltung einer inklusiv-digitalen Schule und insbesondere für die Gestaltung des Unterrichts gilt Professionalisierung als eine Gelingensbedingung von zentralem Stellenwert. Es müssen also Kompetenzen, aber auch Strategien geschaffen werden, die es den Lehrkräften, den Schulleitungen, aber auch allen anderen Mitgliedern in Schule ermöglichen, mit den veränderten Anforderungen Schritt zu halten und Herausforderungen zu begegnen.

Folglich steht hier der Kompetenzausbau für die Felder Inklusion und Mediennutzung mitsamt den Themen zur Digitalisierung im Fokus. Darüber hinaus gilt der Kompetenzausbau für die Verzahnung von Inklusion und Medienbildung beziehungsweise Digitalisierung als unumgänglich. Um der Notwendigkeit des Kompetenzausbaus in den verschiedenen Feldern begegnen zu können, muss ein Fokus auf verschiedene Formen der Weiterbildung gelegt werden. Dazu können sowohl schulinterne Strukturen geschaffen werden als auch externe Angebote Berücksichtigung finden. Strategien und verschiedene Fortbildungsformate finden sich in dieser Handreichung im **Kapitel Unterstützungskultur**.

5.7.1 Kompetenzausbau: Inklusion und Medienbildung

Für den Kompetenzausbau im Hinblick auf die Themenfelder Inklusion und Medienbildung kann in dieser Handreichung lediglich der Impuls gesetzt werden, dass dies im Rahmen des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramms an Schule mitzudenken ist. Im Sinne einer strukturellen Verankerung kann sichergestellt



werden, dass langfristig angelegt alle Lehrkräfte einer Schule sich in diesen beiden Themenfeldern weiterbilden. Sei es, dass deutliche Empfehlungen ausgesprochen werden, für einen bestimmten Zeitraum den Fokus auf Fort- bzw. Weiterbildungsangebote zum Thema Inklusion bzw. Medienbildung zu legen. Oder aber beispielsweise dafür Schulentwicklungstage zu nutzen.

5.7.2 Kompetenzausbau: Verzahnung von Inklusion und Medienbildung

Neben einer voneinander getrennt stattfindenden Fort- bzw. Weiterbildung in den Bereichen Inklusion und Medienbildung können diese beiden Themenfelder auch miteinander verzahnt zum Schwerpunkt ausgewählter Professionalisierungsmaßnahmen werden. Denn, wie es bereits im Kerngedanken dieser Handreichung angelegt ist, kann Inklusion an Schule durch digitale Medien unterstützt und beflügelt werden. Es gelten die selbigen Überlegungen wie im Abschnitt zuvor: Eine strukturelle Verankerung in Schule sorgt für einen nachhaltigen Effekt in der Professionalisierung.

5.7.3 Sich veränderndes Rollenverständnis

Wie bereits formuliert wurde, ist der Professionalisierung die Anpassung an veränderte Anforderungen an das Berufsfeld immanent. Neben dem gewichtigen Aspekt, die Kompetenzen durch Weiterqualifizierungen auszubilden, gilt die Anerkennung sich verändernder Rollenbilder in Schule als relevant. Es zeigt sich, dass sich Lernformate und die Organisation von Lehren und Lernen verändern. Dafür als ursächlich anzuführen sind:

1. die Verwendung digitaler Lernangebote (Plattformen, Applikationen, Programme usw.),
2. die Möglichkeiten digital gestützter Kommunikation über entsprechende Programme für Videotelefonie und schriftsprachlichen Austausch und
3. die Tatsache, dass durch das Internet ein schier unerschöpflicher Speicher an Informationen präsent ist.

Durch die Nutzung digitaler Medien im Unterricht, womit auch Plattformen, Programme usw. gemeint sind, kann Lernen neu arrangiert werden, wodurch sich Kapazitäten für eine vertiefte Begleitung einzelner Schüler*innen ergeben können. Durch die Vielfalt an Möglichkeiten der Wissensvermittlung und Aneignung kann das Konzept der allwissenden Lehrkraft abgelöst werden. Dieser Umstand kann zu einer Entlastung aufseiten der Lehrkräfte führen.

Eingedenk der sich durch den Einsatz digitaler Medien bietenden Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung erscheint es auch im Lichte partizipativ gestalteter Lernprozesse gewinnbringend zu sein, von der Notwendigkeit eines sich verändernden Rollenverständnis zu sprechen. In einer Schulkultur, die Heterogenität und Diversität als Kompetenz und Gewinn erachtet, darf nicht nur die Annahme der Allwissenheit der Lehrkraft verworfen werden. So gilt es, die Kompetenzen,



die Schüler*innen für bestimmte Themenfelder mitbringen, für den Lernprozess zu nutzen. Schüler*innen können sich in die Rolle der lehrenden Person begeben, während sich die Lehrkraft in die Rolle der lernenden Person versetzen darf.

Ein Blick in die schulische Praxis

Der nachfolgende Interviewauszug zeigt, welchen Effekt ein verändertes Rollenverständnis auf Schüler*innen und Lehrkräfte haben kann. Die Lehrkraft berichtet, wie sich Schüler*innen freuen, wenn sie bei der Bedienung von digitalen Medien helfen können. Außerdem berichtet sie von der Ausbildung von Smartboard-Expert*innen. Hier wurden Schüler*innen zu Lehrenden befähigt, die Lehrkräfte bei Fragen und Problemen helfen:

“ Fachlehrkraft: „Also das finde ich schwierig, dass man da auch keine so Einweisungen und so, dass ich mir alles das selber aneignen muss. Das finde ich schon technisch. Ich gebe dann aber auch so zu bei den Schülern, die freuen sich dann auch. Gestern bei dem Film habe ich dieses Fenster nicht gleich gefunden, wo man das so Vollbild ne und [Name Schüler*in], der daneben ist, der freut sich dann total immer, dass er mir helfen kann. Wir haben auch Smartboard-Experten, hatten wir eine Zeit lang, die wir mal ausgebildet haben. Das ist ein bisschen eingeschlafen, weil unsere Medienbeauftragte die Schule gewechselt hat. Medien und Inklusion, Förderbeauftragte. Das ist ein bisschen schade. Die hat sowas sonst immer übernommen.“

Trotz der Potenziale, die das Digitale für den Unterricht mitbringt, bleiben die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die Lehrkräfte tagtäglich einbringen, von essenzieller Bedeutung. Eine Lehrkraft beschreibt dies folgendermaßen:

“ Fachlehrkraft: „[...] aber trotzdem, dass die Unterrichtsarbeit, nämlich zu erklären, auch für die Schüler da zu sein, dass das dadurch ja nicht abgenommen wird, sondern die klassische Lehrerrolle bleibt die klassische Lehrerrolle und ich muss trotzdem immer noch erklären können und ich muss einen emotionalen-empathischen Bezug auch zu den Schülern haben und das ist dann, es lässt sich leider nicht alles oder es lässt sich Gott sei Dank nicht alles digitalisieren.“

Im Folgenden beschreibt die Fachlehrkraft einer Kooperationsschule, wie sie den Prozess des täglichen Dazulernens für sich erlebt und sich damit in kleinen Schritten der Rolle einer Lehrkraft annähert, die einen inklusiven Unterricht durchführt.

“ Fachlehrkraft: „Ja. Ich habe tatsächlich ganz bewusst mich dafür damals entschieden, als ich studiert habe, Grundschullehrer zu ma-



chen und nicht Förderschule. Das war bei mir so ein Denkprozess. Und da habe ich mich ganz bewusst für Grundschule entschieden, weil ich damals das Gefühl hatte, ich bin dem Ganzen nicht gewachsen. Und das fühle- Das ist immer noch in mir drin, dass ich das immer noch sehr schwierig finde. Aber ich lerne jeden Tag dazu. Ich lerne auch von der Frau, die die temporäre Lerngruppe macht [...] sehr, sehr viel. Die ist da sehr engagiert und hat ganz viele Ideen. Und da lerne ich jeden Tag dazu. Und bin mittlerweile tatsächlich auch offen dafür. Ich habe jetzt, wie gesagt, zwei Kinder in meiner Klasse, die da diesen Förderstatus sogar haben. Und die bereichern auf irgendeine Art und Weise auch den Unterricht. Und wenn es nur die Kompetenz der anderen ist, das Ganze wahrzunehmen, dass auch diese Kinder leistungsstark- Ideen haben, Leistungen bringen. Ja. Es ist bei mir auch so ein Prozess. Ich bin dafür auf jeden Fall offen, ich finde, das ist ein Thema, was man vorantreiben muss. Und lerne aber, wie gesagt, jeden Tag dazu und bin froh über Tipps und Tricks. Und wenn irgendetwas, was ich mache auch klappt und Lernzuwachs da ist.“

Eine an Inklusion und Digitalisierung ausgerichtete Schule wird langfristig Abstand von eher traditionellen Konzepten des Lehrens und Lernens nehmen. Digitale Medien können dabei eine Unterstützung sein, die sowohl individuelle Bedarfe des Lernens berücksichtigt, als auch eine Entlastung für die Lehrkraft darstellt. Auf dieser Basis kann mehr Zeit und Raum für Beziehungsarbeit entstehen.

5.8 Reflexion, Feedback, Evaluation

Der Reflexion kommt in einer inklusiv-digital geprägten Schule eine besondere Relevanz zu, da sie routinierte Handlungen, vertraute Interaktionen und etablierte Prozesse überdenkt und zur Diskussion stellt. Gleichsam kommt es zu einem Abgleich zwischen dem, was schon ist, und dem, was gestaltet werden kann. Das damit verbundene Ziel ist, die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung in Schule voranzutreiben.

Mittels der Reflexion des eigenen Handelns und Denkens oder dem Reflektieren von Interaktionen mit anderen Mitgliedern in Schule und den verschiedenen Prozessen in der Gestaltung des Schulalltages wird die Möglichkeit geschaffen, sich in Beziehung zu dem zu setzen, was um einen herum vonstattengeht. Dabei geht es um weit mehr als ein bloßes Wahrnehmen oder Beschreiben der eigenen Handlungen, der Interaktionen oder Kontexte, in denen man sich in Schule tagtäglich bewegt. Es geht vielmehr um ein kritisches, offenes und ehrliches Hinterfragen, das sich deutlich von einer impulsiven, unüberlegten Reaktion auf einen Sachverhalt unterscheidet. So bildet die Fähigkeit zur Reflexion auch gleichsam das Potenzial aus, Herausforderungen meistern und Probleme lösen zu können, weil man in die Lage einer Rekapitulation bestimmter Ereignisse versetzt wird. In einem bewussten Betrachtungsprozess nimmt man sich selbst mit seinen Handlungen quasi aus einer Beobachtungsperspektive wahr. Man nimmt also ein wenig Abstand von sich selbst und dem Geschehen um sich herum, um erfassen



zu können, wie man handelt, welche Bedeutungen damit verwoben sind und wie dieses Verhalten in einem bestimmten Kontext wirkt. Der hier benannte Kontext konstituiert sich aus den Bemühungen, Schule inklusiver zu gestalten, und für dessen Unterstützung, digitale Medien zum Einsatz zu bringen.

Eine reflektierende Auseinandersetzung mit einer Situation eröffnet die Möglichkeit, Verhalten zu verändern, Prozesse zu beeinflussen und umzugestalten. Erst durch eine Reflexion wird beispielsweise das eigene Handeln beleuchtet und sich damit auseinandergesetzt. Dadurch ergibt sich die Chance, Fragen zu stellen und das eigene Verhalten in einem besonderen Kontext zu bewerten. Dadurch kann die Erkenntnis reifen, dass das eigene Verhalten nicht zu dem Ziel passt, das mit bestimmten Handlungen intendiert ist oder intendiert werden soll. Durch eine solche Feststellung kann dann das eigene Handeln angepasst oder aber in größeren Kontexten eine Veränderung herbeigeführt werden.

In Schule kann Reflexion ganz unterschiedliche Kontexte tangieren: Dazu gehört das eigene Handeln, das sich als Selbstreflexion beschreiben lässt, genauso, wie die Reflexion der in Schule stattfindenden Interaktionen, an denen man beteiligt ist, und die verschiedenen Prozesse der Unterrichtsgestaltung.

5.8.1 Selbstreflexion

Im Zuge der Selbstreflexion geht es um eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen, Haltungen und Gedanken. Adressiert werden können ganz unterschiedliche Aspekte im Komplex des schulischen Alltags. Reflexionen können sich auf die in der nachfolgenden Tabelle 9 dargestellten Aspekte beziehen und dabei Fragen ganz unterschiedlicher Couleur aufwerfen.

Tabelle 9: Fragen der Selbstreflexion.

<p>Der eigene Unterricht</p>	<p><u>Unterrichtsmaterial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welches Unterrichtsmaterial verwende ich und warum? • Wie barrierefrei ist das Material, das ich verwende? • Können die Schüler*innen die gestellten Aufgaben gemäß ihrer individuellen Ansprüchen bearbeiten? • Inwiefern lassen sich durch digital zur Verfügung gestellte Materialien Zugänge und Lösungswege individuell gestalten und die Schüler*innen auf ihren individuellen Wegen unterstützen?
-------------------------------------	---



Der eigene Unterricht

Unterrichtsgestaltung

- Inwiefern lasse ich meine Schüler*innen an dem Unterrichtsgeschehen mitwirken?
- Welche Räume der Mitgestaltung und Mitbestimmung biete ich meinen Schüler*innen?
- Wie Sorge ich dafür, dass alle meine Schüler*innen eine Chance auf Mitbestimmung erhalten?
- In welchen Situationen übertrage ich Verantwortung?
- Inwiefern können Schüler*innen in die Rolle der Lehrperson schlüpfen und eigenes Wissen teilen?
- Inwiefern berücksichtige ich Sprachenvielfalt in meinem Unterricht?
- Inwiefern spielt projektorientiertes Arbeiten eine Rolle in meinem Unterricht?
- Wie binde ich meine Schüler*innen in Neues ein? Wie viel Raum gebe ich dem Erforschen von Neuem und wie ausführlich erkläre ich, wie und warum wir bestimmte Dinge tun.
- Inwiefern fördert mein Unterricht die Kooperation und Kollaboration der Schüler*innen untereinander und mit anderen Mitgliedern in Schule?
- Inwiefern habe ich die Zeit und den Raum, Schüler*innen ganz gezielt in Lernphasen zu begleiten?
- Wie gebe ich meinen Schüler*innen Feedback?
- Wie behandle ich sensible Themen wie Rassismus, Gewalt, Mobbing usw.?

Lernsettings

- In welcher Umgebung dürfen die Schüler*innen selbstständig lernen?
- Inwiefern nutze ich hybride Lernformate?
- Welche Rolle spielen digitale Lernumgebungen für meinen Unterricht?
- Inwiefern bestehen Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen?
- Welchen Kontakt pflegen wir zu den Organisationen, Unternehmen, Vereinen und Initiativen an unserem Standort?
- Gibt es Kontakt zu Schulen im internationalen oder gar globalen Kontext?



<p>Die eigene Haltung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie spreche ich vor meinen Schüler*innen oder anderen Mitgliedern in Schule über Schüler*innen mit Förderbedarf? • Wie nutze ich Sprache? Wie sensibel gehe ich sprachlich mit Heterogenität und Diversität um? • Wie positioniere ich mich zu der Forderung nach einer Schule für alle? • Was bedeutet Inklusion für mich? • Welche Werte und Prinzipien tragen meinen Unterricht? • Welche Überzeugungen prägen den Umgang mit meinen Schüler*innen? • Wie reagiere ich auf Innovationen in der Gestaltung von Schule und im Unterricht? • Wie gehe ich mit Konflikten mit Schüler*innen und zwischen Schüler*innen um?
<p>Der Einsatz digitaler Medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stehe ich zu dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht? • Wie nutze ich digitale Medien in meinem Unterricht? • Wofür nutze ich digitale Medien in meinem Unterricht? • Welches Medienrepertoire nutze ich im schulischen Alltag? • Wie sicher und souverän fühle ich mich im Umgang mit digitalen Medien? • Was möchte ich dazu lernen? Welche Medien und Programme möchte ich kennenlernen? • Was lernen meine Schüler*innen über digitale Medien als Werkzeug und was über deren Gebrauch und die damit in Verbindung stehende Verantwortung?

Neben diesen vielfältigen Fragen der Reflexion des eigenen Handelns, Denkens und der eigenen Haltung lassen sich auch größere Interaktionen in einen Reflexionskontext überführen, damit geht es dann nicht nur um die Betrachtung des eigenen Handelns, sondern auch um die reflexive Auseinandersetzung des eigenen Wirkens in Verbindung mit anderen Mitgliedern in Schule. Dadurch kommt das entscheidende Moment des Austauschs, der Kooperation und Kollaboration hinzu.

5.8.2 Interaktion

In einem Reflexionsprozess, der sich auf Interaktionen und somit auf das Zusam-



menwirken von verschiedenen Mitgliedern in Schule bezieht, findet ein Nachdenken im Hinblick auf soziale Situationen statt. Somit kann sich eine derart ausgerichtete Reflexion beispielsweise auf verschiedene Interaktionen mit den eigenen Schüler*innen beziehen, aber auch solche Situationen meinen, die sich zwischen den Schüler*innen ereignen. Darüber hinaus beziehen sich Reflexionsprozesse auch auf die Interaktion, die man mit Kolleg*innen erlebt oder in denen man sich mit Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten befindet. Auch in diesem Kontext des distanzierten Nachdenkens über soziale Situationen stellen sich vornehmlich die Fragen: Wie wurde von wem in dieser Situation gehandelt? Warum wurde so (von mir) gehandelt?

Diese Fragen dienen der Betrachtung einer bestimmten Situation und können Anlass dazu geben, Anpassungen im Verhalten für zukünftige Situationen dieser Art vorzunehmen.

Impuls: Reflexion im Kontext von Konflikten

Eine Lehrkraft beobachtet, dass ein*e Schüler*in zu Beginn einer Unterrichtsstunde eine*n andere*n Schüler*in rassistisch beleidigt. Sensibilisiert für einen offenen, respektvollen Umgang mit Heterogenität und Diversität nimmt die Lehrkraft dieses Verhalten des*der Schüler*in als unpassend wahr. Sie begibt sich in die Situation und maßregelt den*die Schüler*in in der Anwesenheit aller anderen Mitschüler*innen in aufgebrachtem Tonfall und mit erhöhter Gesprächslautstärke. Beide Schüler*innen wirken erschrocken, verstummen und ziehen sich zu ihren Sitzplätzen zurück.

Die Lehrkraft ist in dieser Situation aktiv geworden, weil sie ein Verhalten als unrechtmäßig bewertet hat – zudem hat sie eine Rückmeldung in Richtung des*der agierenden Schüler*in gegeben. Am Ende der Unterrichtsstunde denkt die Lehrkraft an die Situation zurück und beleuchtet das eigene Handeln:

Wie habe ich reagiert?

Warum habe ich so reagiert?

Wie habe ich das Feedback in dieser Situation gestaltet?

Wie könnte mein Handeln auf die anderen Personen gewirkt haben?

Die Lehrkraft reflektiert ihr Verhalten und resümiert für sich, dass sie diesen Vorfall so nicht stehen lassen möchte. Die Intention ihres Handelns ist für sie richtig, jedoch möchte sie aufklärend und sensibilisierend mit dem Thema Rassismus umgehen. Sie beschließt zum einen ein klärendes Gespräch mit den beiden Schüler*innen zu führen. Zum anderen wird sie in einem ruhigen Rahmen den Vorfall aufgreifen und mit der gesamten Klasse über das Thema Rassismus sprechen.

Deutlich wird: Möchte eine Reflexion bestimmter Interaktionen bzw. Situationen auf ein bestimmtes Verhalten (anderer) aufmerksam machen und für ein verändertes Verhalten durch andere bei zukünftigen, vermeintlich ähnlich ablaufenden Situationen sensibilisieren, so braucht es den Austausch und das Geben von Feedback. Diese Reflexionsprozesse zielen neben dem eigenen Handeln und Den-



ken in bestimmten Situationen auch auf das Verhalten anderer Personen ab, die sich ebenfalls in der Situation befinden, oder fokussiert auf die Interaktion von Dritten.

Ausgehend von den für die Selbstreflexion formulierten Fragen, lassen sich für die Reflexion von Interaktionen und sozialen Situationen, die auf den Unterricht bezogen sind, folgende ableiten:

Tabelle 10: Fragen der Reflexion von Interaktionen.

Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sprechen meine Schüler*innen oder andere Mitglieder in Schule über Schüler*innen mit Förderbedarf? • Wie wird Sprache in unserem Unterricht genutzt? Wie sensibel gehen wir sprachlich mit Heterogenität und Diversität um? • Welche Sprachen nutzen wir im Unterricht? • Wie arbeiten die Schüler*innen zusammen? Wie und inwiefern unterstützen sie sich gegenseitig? • Wie gestalten wir die Beziehungen zueinander? • Inwiefern dürfen Schüler*innen Neues vorschlagen und ausprobieren?
--------------------	---

In enger Verbindung mit der Reflexion steht im Kontext von Interaktionen beziehungsweise Situationen die Kommunikation über diesen Prozess und den damit einhergehenden Erkenntnissen und Abteilungen. So kann diesen Reflexionserkenntnissen in Feedbacks Ausdruck verliehen werden.

5.8.3 Unterrichtsgestaltung

Gegenstand von Reflexionen können verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung sein. So können Abstimmungsprozesse – beispielsweise über die Gestaltung eines Funktionsraumes oder einer Schulfläche – dahingehend reflektiert werden, ob sie die Mitgestaltung aller Mitglieder in Schule ermöglichen – also partizipativ sind. Das gemeinsame Arbeiten in Schule und die dafür zugrunde gelegten Prozesse können einer Überprüfung unterzogen werden, ob sie (noch) zu den geltenden inklusiv-digitalen Prinzipien und Werten passen, die in Schule gelten sollen.

Im Sinne einer partizipativ gestalteten Schule lassen sich nahezu alle Prozesse einer Reflexion unterziehen und dann zusätzlich die Komponente der Nutzung digitaler Medien einbeziehen. Per se liefert die Reflexion der Unterrichtsgestaltung sowie schulweiter Prozesse und auch Inhalten die Chance, sich systematisiert, im Sinne einer Evaluation in eine Bestandsaufnahme zu begeben, in der jedoch auch jede Person für sich den eigenen Anteil an den Gegebenheiten beleuchten kann. Aus der Reflexion bestehender Gestaltungsprozedere und beispielsweise gelehrter Inhalte kann eine Umdeutung erfolgen.



Ein Blick in die schulische Praxis

Die Lehrkräfte der Kooperationsschulen berichten, dass sie regelmäßig den Einsatz digitaler Medien mit ihren Schüler*innen reflektieren. Dazu werden unterschiedliche Methoden genutzt wie bspw. das Verteilen von Punkten zu Aussagen oder die App FeedbackSchule. Das Stellen von spezifischen Fragen ist hierbei entscheidend, um differenzierte Aussagen der Schüler*innen zu erhalten:

“ Fachlehrkraft: „Vor allem meine Frage ist, ‚Wie fandet ihr es?‘, das ist das zum Beispiel viel zu allgemein, da kriege ich nur ‚gut‘, ‚sehr gut‘, ‚ganze Woche war toll‘. So und ich muss wirklich fragen, ‚Was hat dir geholfen?‘ und ‚Was hat dich gestört?‘. So wirklich versuchen genau nachzufragen, was hilft ihnen, denn ich sag immer wieder häufiger mit denen, gerade in HWS, ich mache den Unterricht für sie, sie sollen sagen, wie sie es beigebracht haben wollen, darum. Also einige Kinder lieben diese Arbeitspläne, aber nur Arbeitspläne finden andere wieder ganz scheußlich. Die brauchen wirklich dieses Schritt für Schritt und immer mit Stundenbesprechung und so das klassische Frontale brauchen andere Kinder und so muss es halt, das reflektieren wir tatsächlich relativ häufig und auch den Medieneinsatz, vor allem wenn ich merke, dass etwas schiefgeht, aber häufig genug auch so.“

Die Prozesse und Inhalte, die reflexiv betrachtet werden sollen, können sich auf einen einzelnen Unterricht beziehen, aber auch übergeordnete Kontexte der Schulgestaltung betreffen. In der nachfolgenden Tabelle 11 sind einige Fragen präsentiert, die sich für eine Reflexion eignen und dabei auf verschiedene Kontexte abstellen.

Tabelle 11: Fragen zur Reflexion, Inhalten und Prozessen in Unterricht und Schulorganisation.

Unterrichtsgeschehen	<u>Unterrichtsmaterial</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Welches Unterrichtsmaterial wird für welches Fach verwendet und warum? • Wie barrierefrei ist das Material, das wir in unserer Schule verwenden? • Wo bekommen wir das Material her? • Inwiefern findet Kollaboration hinsichtlich der Erstellung von Unterrichtsmaterialien statt? • Inwiefern lassen sich durch digital aufbereitete Materialien Zugänge und Lösungswege individuell gestalten und die Schüler*innen auf ihren individuellen Wegen unterstützen?



Unterrichtsgeschehen	<u>Unterrichtsgestaltung</u> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern kennen wir die Bedürfnisse und Bedarfe der Schüler*innen? • Wie werden Informationen für die Schüler*innen und deren Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte bereitgestellt? • Wie werden Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte über das Unterrichtsgeschehen informiert und wie in die Gestaltung von Schule eingebunden? • Wie partizipativ und barrierefrei ist Unterricht gestaltet? • Wie inklusiv ist unser Unterricht und ist unsere Schule gestaltet? • Inwiefern übernehmen Schüler*innen eigene Projekte in meinem Unterricht? • Welche Rolle spielen Kooperation und Kollaboration der Schüler*innen untereinander und mit anderen Mitgliedern in Schule? • Wie tauschen Lehrkräfte Informationen über das Unterrichtsgeschehen oder einzelne Schüler*innen aus?
	<u>Lernsettings</u> <ul style="list-style-type: none"> • In welchen Settings lernen unsere Schüler*innen? Wie vielfältig sind Lernräume und Lernorte? • Inwiefern werden die vielfältigen Bedarfe der Schüler*innen bei der Wahl der Lernsettings berücksichtigt?
Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kultur wird in Schule gelebt? • Welches Verständnis von Inklusion herrscht in meiner/unserer Schule vor? • Wie wird Sprache in unserem Unterricht genutzt? Wie sensibel gehen wir sprachlich mit Heterogenität und Diversität um? • Wie gestalten wir die Beziehungen zueinander? • Inwiefern dürfen Schüler*innen Neues vorschlagen und ausprobieren?



<p>Einsatz digitaler Medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie und was lernen die Schüler*innen über und mit digitalen Medien? Wie tauschen sie sich darüber aus? • Wie gehen wir als Klasse damit um, wenn einzelne Schüler*innen mehr Zeit brauchen, um sich mit digitalen Medien vertraut zu machen? • Inwiefern gibt es ein Konzept für die Nutzung digitaler Medien an meiner/unserer Schule?
<p>Organisation von Schule</p>	<ul style="list-style-type: none"> • An wen kann ich mich wenden, wenn ich Unterstützung brauche, weil es zu einem Konflikt gekommen ist? • Wie sind schulinterne Fortbildungen organisiert? Erhalte ich ein Angebot, wenn ich Bedarf für eine Fortbildung habe? • Inwiefern können Mitglieder in Schule mitgestalten und werden in Entscheidungsprozesse eingebunden? • Wie sind Entscheidungsprozesse gestaltet? • Wie ist der Grad an Inklusion an meiner/unserer Schule ausgeprägt? • Wie ist der Grad an Digitalisierung an meiner/unserer Schule ausgeprägt? • Wie begegnen wir Innovationen in Schule? • Inwiefern besteht die Möglichkeit, Neues auszuprobieren? • Welche außerschulischen Kooperationen pflegt die Schule? • Inwiefern bestehen Kooperationen mit anderen Schulen? • Wie werden Informationen bereitgestellt und wer hat Zugriff darauf? • Welche Kommunikations- und Kollaborationstools werden (z.B. im Kollegium) genutzt?

Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass eine Reflexion, die auf Interaktionen, Prozesse und Inhalte in Unterricht und Schule abzielt, auch immerzu den Austausch mit anderen Mitgliedern in Schule über die Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses mitdenken muss. Feedback und eine systematisch abgewickelte Evaluation sind relevant, wenn es darum gehen soll, die Reflexionsergebnisse zielgerichtet für eine Veränderung bestimmter Begebenheiten einzusetzen. Durch eine Evaluation wird eine formalisierte Bestandsaufnahme möglich, die durch eine vertiefte Reflexion weitergehende Erkenntnisse befördern kann. Diese Erkenntnis-



se können dann dazu führen, dass Schule Veränderungen beschließt, die zu einem Mehr an Inklusion und einer Unterstützung durch digitale Medien beitragen.

5.9 Durchgängige Sprachbildung

In diesem Baustein soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine inklusiv-digital gestaltete Schule die Sprachenvielfalt ihrer Mitglieder berücksichtigen, einbeziehen und wertschätzen sollte. Gesellschaft ist multilingual - folglich trifft dies auch auf Schule zu (Gogolin 2008). Daraus erwächst die Konsequenz, Schule und Unterricht dahingehend zu überprüfen, inwiefern Multilingualität Raum zugestanden bekommt. Das gilt nicht zuletzt, weil das deutsche Schulsystem monolingual deutsch ausgerichtet ist und „[b]ildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache für alle Schülerinnen und Schüler die wesentliche Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg [sind].“ (KMK 2019, 2). Das Augenmerk in diesem Kapitel wird sowohl auf die Aspekte *Bildungs- und Fachsprache* im Deutschen als auch auf den Aspekt *Einbezug sprachlicher Vielfalt* gelegt.

5.9.1 Bildungs- und Fachsprache

Für ein erfolgreiches Bestehen im deutschen Schulsystem ist das Beherrschen der deutschen Bildungs- und Fachsprache sehr relevant (Gogolin & Lange 2011). Die folgenden Ausführungen beschreiben verkürzt, was unter Bildungs- und Fachsprache zu verstehen ist. Darüber hinaus wird aufgezeigt, inwiefern der Einsatz digitaler Medien bei der Förderung dieser speziellen sprachlichen Kompetenzen unterstützen kann.

Bildungssprache

„Mit Bildungssprache ist also ein Ausschnitt sprachlicher Kompetenzen bezeichnet. Gemeint ist ein formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet“ (Gogolin & Lange 2011, 111). Bildungssprache stellt ein sprachliches Register dar, das fächerübergreifende Relevanz hat und daher in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen zum Tragen kommt. Gogolin und Lange (2011, 113f.) haben eine von Reich (2008) vorgenommene Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache wie folgt dargestellt:

„*Diskursive Merkmale* betreffen den Rahmen und die Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, z. B.:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung);
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge).



Lexikalisch-semantische Merkmale beziehen sich auf die Eigenarten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für Bildungssprache sind

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘);
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z. B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfalten‘, ‚sich beziehen‘);
- nominale Zusammensetzungen (z. B. ‚Winkelmesser‘);
- normierte Fachbegriffe (z. B. ‚rechtwinklig‘; ‚Dreisatz‘).

Syntaktische Merkmale der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs);
- Satzgefüge (z. B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passivsätze, man-Sätze);
- Funktionsverbgefüge (z. B. ‚zur Explosion bringen‘, ‚einer Prüfung unterziehen‘, ‚in Betrieb nehmen‘);
- umfängliche Attribute (z. B. ‚die nach oben offene Richter-Skala‘, ‚der sich daraus ergebende Schluss‘).“

Fachsprache

Fachsprache beschreibt demgegenüber das sprachliche Register, „das fachspezifische Lexik, Semantik und Genres bezeichnet“ (Dirim & Knappik 2018, 232). Das Erlernen der Fachsprache geschieht fachbezogen und umfasst beispielsweise themenspezifische Begriffe zu einem Lerninhalt (ebd.).

Im Mathematikunterricht sind beispielsweise Begriffe im Rahmen einer Einheit zur Flächeninhaltsbestimmung wie *die Fläche*, *das Rechteck*, *die Seite* und *das Flächeninhaltsquadrat* relevant. Für das Fach Deutsch sind es im Rahmen einer Lektüre beispielsweise Begriffe wie *Protagonist*, *Roman* und *Handlungsverlauf* fachspezifisch zu erlernen.

Digitale Medien können zur Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen eine wertvolle Unterstützung darstellen, wie die nachfolgenden Ausführungen deutlich machen.

Ein Blick in die schulische Praxis

In den Kooperationsschulen werden digitale Medien in diesem Kontext häufig genutzt, um sowohl spontan und situationsbezogen als auch geplant und strukturiert sprachliche Entlastungen für Schüler*innen zu schaffen.

Durch schnell zur Verfügung stehende Visualisierungen (Online-Bildersuche) oder digitale Übersetzungsprogramme werden beispielsweise Wortschatzlü-



cken geschlossen, wie folgende Lehrkraft berichtet:

“ Fachlehrkraft: „Und was eigentlich immer total gut hilft, dass sie sich das Bild anzeigen lassen, dass sie in ihrer Sprache ihr Wort eingeben und dann spuckt sozusagen Google das Bild dazu aus so oder halt auch mit Skizzen also ne Kombination gerade in Mathe gibt es viel.“

Digitale Vokabeltrainer werden wiederum dafür genutzt, um den Wortschatz zu festigen. Vorlesefunktionen wie Screenreader oder Anybook Reader werden eingesetzt, um das Lesen zu unterstützen.

“ Fachlehrkraft: „Dinge vorlesen lassen, das geht natürlich auch und dann kann man ja auf entweder auf Schildkröte stellen und dann ist es langsam oder man kann es in schneller stellen, dann ist es halt schnell wie ein Tiger.“

Darüber hinaus werden digitale Medien auch hinzugezogen, um den (Schrift-) Spracherwerb im Allgemeinen zu unterstützen, ohne explizit auf die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen abzielen.



Für Informationen und Unterrichtsideen zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen hat das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache diverse kurze Handreichungen veröffentlicht.

Siehe hierzu: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/unterricht-und-sprachliches-lernen-digital/> (Zugriff am 09.06.2022).

5.9.2 Einbezug sprachlicher Vielfalt

Neben der Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache, gilt es darüber hinaus die sprachliche Vielfalt in Schule zu bedenken. Gesellschaft ist multilingual und daher ist Schule dies auch (Gogolin 2008). Gerade unter den Vorzeichen gleichberechtigter Teilhabe ist an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen, dass dies auch bedeuten kann, dass alle in Schule mit den von ihnen gesprochenen Sprachen partizipieren können sollten. Dieser Impuls bezieht sich auf mehrsprachige Schüler*innen wie Lehrkräfte, auf Erziehungsinvolvierte und viele weitere. Ein sogenanntes Sprachen-Gebot des Deutschen oder ein sogenanntes Sprachen-Verbot anderer Sprachen als der deutschen kann in hohem Maße ausgrenzend wirken.



Doch wie kann die sprachliche Vielfalt in eine monolingual deutschsprachig ausgerichtete Schule einbezogen werden?

Zunächst ist es wichtig, sich über den Umstand bewusst zu werden, dass die Gesellschaft, in der wir leben, multilingual ist. Sprachen aus der Schule auszuschließen bedeutet, einen Teil gesellschaftlichen Reichtums auszuschließen. Die Partizipationskultur in Schule ernst zu nehmen bedeutet folglich, allen Sprachen, die in Schule vertreten sind, Raum zu geben. Das bedeutet nicht, dass jede Lehrkraft künftig mindestens vier Sprachen sprechen muss und nur noch multilingualer Unterricht angeboten werden darf. Vielmehr sollte es darum gehen, wann immer es möglich ist, unterschiedliche Sprachen in Schule und Unterricht einzubeziehen. Allerdings ist dringlich zu berücksichtigen, dass nicht jede*r offen mit der eigenen Mehrsprachigkeit umgeht und diese deshalb ggf. eher privat behandelt. Niemand sollte explizit dazu aufgefordert werden, die eigene Mehrsprachigkeit einzubringen.

Digitale Medien können auch im Hinblick auf den Einbezug sprachlicher Vielfalt eine wertvolle Ressource darstellen.



Für Informationen und Unterrichtsideen, zum Einbezug der sprachlichen Vielfalt in einer Klasse, siehe hier:

https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf

(Zugriff am 03.06.2022).

Impuls: Mehrsprachigkeit im Kontext der Schulwebseite und des Vertretungsplans

Die Schulwebseite stellt unterschiedliche Informationen über die Schule zur Verfügung. Im Rahmen von Kleinprojekten können Inhalte von Schüler*innen und Lehrkräften auf der Webseite in unterschiedlichen Sprachen aufbereitet werden.

Ein Erklärvideo zum Lesen des Vertretungsplans kann beispielsweise in mehreren Sprachen angefertigt werden. Dies sorgt in mehrfacher Weise dafür, dass der Zugang zu den Informationen des Vertretungsplans barrierefreier wird.

Impuls: Mehrsprachigkeit im Kontext Unterricht

Auch wenn der Unterricht vorrangig auf Deutsch stattfindet, so können bestimmte Bereiche auch mehrsprachig gestaltet sein:

- (Online-)Recherchen können in unterschiedlichen Sprachen erfolgen,
- Lernvideos können auch in anderen Sprachen angesehen werden,



- Texte können mehrsprachig produziert werden
- u.v.m.

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache hat im Rahmen einer eigenen Handreichung viele Vorschläge entwickelt, die sich mit dem Einbezug sprachlicher Vielfalt unter Verwendung digitaler Medien befassen.



Die Webseite des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache stellt eine gelungene Anlaufstelle dar, wenn Sie sich mit den Themen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in Schule auseinandersetzen möchten. Siehe hierzu:

<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>

5.9.3 Konzept

Da Bildungs- und Fachsprache deutlich andere Anforderungen haben als die Umgangssprache, bedarf es der Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen *aller* Schüler*innen. *Durchgängige Sprachbildung* beschreibt ein im Schulentwicklungsplan fest verankertes Konzept zur Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen. Diesbezüglich ist es besonders wichtig, Lehrende dafür zu sensibilisieren, dass in ihrem Fach sogenannte sprachliche Register Anwendung finden, die die Schüler*innen erst erlernen müssen. Jedes Fach in Schule ist gleichzeitig ein Fach, in dem Sprache angewendet und gelernt wird. Darüber hinaus bedarf es gezielter Fortbildungen für Lehrkräfte im Hinblick auf die Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen.

Für eine nachhaltige Implementierung der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ist im Rahmen von Schulentwicklungsbemühungen eine fächerübergreifende Verankerung vonnöten, da – wie im oberen Abschnitt erläutert – Bildungssprache ein fächerübergreifendes sprachliches Register ist.

Die nachhaltige Implementierung der Förderung fachsprachlicher Kompetenzen ist wiederum auf Fachebene anzusiedeln. Deshalb könnte eine entsprechende Verankerung vor allem im Rahmen der Fachkonferenzen und des über die Fachkonferenz stetig weiterzuentwickelnden Fachcurriculums sinnvoll sein.

Für eine nachhaltige Implementierung eines Konzeptes zur durchgängigen Sprachbildung bedarf es einer strukturellen Verankerung. Die Form der Verankerung sollte so gewählt sein, dass sie einen echten Nutzen hat, damit das Konzept tatsächlich genutzt wird. Denkbar wäre eine Variante, in der Aspekte der durchgängigen Sprachbildung in das Schulkonzept und in jedes Fachcurriculum eingewoben werden, um eine flächendeckende Präsenz zu erreichen. Hierbei sollten neben einem Fortbildungskonzept als Teil des Konzeptes für durchgängi-



ge Sprachbildung auch Vereinbarungen zu Fördermaßnahmen für bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen und den Einbezug sprachlicher Vielfalt integriert sein. Damit einhergehend ist eine Sensibilisierung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit in Schule, wie sie im Kapitel *Einbezug sprachlicher Vielfalt* unter den Vorzeichen von Deutungshoheiten thematisiert wurde, sinnvoll.

5.10 Kapitelzusammenfassung



Im Hinblick auf die Unterrichtsebene wurden für folgende Unterbausteine Gelingensbedingungen identifiziert, die unter den Vorzeichen einer inklusiv-digital zu gestaltenden Schule als relevant erachtet werden: Lernsettings, Barrierefreiheit, Inklusiv-digitale Medien(-Bildung), Professionalisierung, Reflexion, Feedback und Evaluation sowie Durchgängige Sprachbildung.

Es wurde gezeigt, dass über die Wahl bestimmter *Lernsettings* die Partizipationsmöglichkeiten erweitert werden können. Insbesondere hybride Lernformate ermöglichen einen anteilig orts- und zeitunabhängigen Unterricht. Dadurch können beispielsweise bestimmte Arbeitsphasen aus dem Präsenzunterricht ausgelagert werden, Schüler*innen, die aufgrund von Krankheit nicht physisch in der Schule präsent sein können, können dennoch am Unterricht teilnehmen und vieles mehr. Wird Schule als Lernlandschaft konzipiert, so lassen sich flexibler unterschiedliche Lernformate umsetzen. Projektorientiertes Arbeiten und partizipatives Lernen bieten den Schüler*innen ein Mehr an Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Hinblick auf ihr Lernen. Erweitert wird Schule und Unterricht durch vielfältige Lernorte, die auch außerschulischer Natur sein können. Durch die Anbindung an die Mitwelt – regionale Betriebe, andere Bildungsinstitutionen etc. – wird der Lebensweltbezug beim Lernen verstärkt. All dies kann jedoch nur gelingen, wenn damit ein verändertes Rollenverständnis einhergeht. Lehrkräfte werden Lehrende und Lernende, Lern-Begleiter*innen der Schüler*innen. Schüler*innen übernehmen mehr Verantwortung und können in die Rolle der Lehrenden wechseln.

Im Baustein *Barrierefreiheit* werden Impulse gesetzt, sowohl die Architektur einer Schule, als auch das (Unterrichts-)Material und die zur Verfügung gestellten Informationen (wie Vertretungsplan, Leitbild, Schulprogramm etc.) hinsichtlich Barrierefreiheit zu prüfen und anzupassen.

Im Baustein *Inklusiv-digitale Medien(-Bildung)* wird aufgezeigt, dass digitale Medien an sich als Lerninhalt zu begreifen sind. Darüber hinaus wurde skizziert, dass digitale Medien in ihrer Funktion als Werkzeug Barrieren abbauen und Lehren wie Lernen unterstützen können. Die strukturelle Einbettung eines inklusiv-digitalen Medien(-Bildungs)-Konzept wird als wesentliche Gelingensbedingung hervorgehoben.

Im Baustein *Professionalisierung* wird thematisiert, dass in allen Phasen der Lehrkräftebildung ein Kompetenzzuwachs im Bereich Inklusion und digitale Medien(-Bildung) erforderlich ist, um den Unterricht in Eben diesen Feldern voranzubringen. Eine besondere Betonung erfährt die Verzahnung der beiden Großaufgaben in Schule.

Eng damit verwoben ist der Baustein *Reflexion, Feedback, Evaluation*, in dem



sich eine verstetigte Selbstreflexion der eigenen Haltung und Handlungen und eine Reflexion bezogen auf Interaktionen, die Unterrichtsgestaltung und damit in Verbindung stehende Inhalte und Prozesse im schulischen Kontext vereint. Feedback und Evaluation können hierbei wertvolle Begleiter für Prozesse der Professionalisierung sein.

Der letzte Baustein *Durchgängige Sprachbildung* sensibilisiert dafür, dass in Schule bildungs- und fachsprachliche Register in der Unterrichtskommunikation gefordert werden, die sich deutlich von der Umgangssprache unterscheiden. Folglich gilt es, diese besonderen sprachlichen Register im Unterricht zu vermitteln. Darüber hinaus gibt der Baustein Anregungen dafür, dass die sprachliche Vielfalt der Mitglieder in Schule Raum in Schule erhalten sollte, um auch diesbezüglich die Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern. Beide Aspekte sollten konzeptuell in Schule verankert werden, um nachhaltig Berücksichtigung im Unterricht zu finden.

Unterricht kann als Kerngeschäft von Schule bezeichnet werden. Alle anderen Bausteine (Schulkultur, Mitglieder in Schule, Strukturen und Prozesse) stehen in enger Verbindung mit dem Baustein Unterricht. Wenn man so will, dann können hier die Früchte geerntet werden, deren Samen in den anderen Bausteinen gesät wurden. Ein originäres Ziel inklusiv-digitaler Schul- und Unterrichtsentwicklung besteht darin, den Unterricht im Hinblick auf den Ausbau inklusiver Praktiken und den Einsatz digitaler Medien zu verbessern. Was in Schule und Unterricht letztlich unter besser zu verstehen ist, legt jede Schule für sich selbst fest. In dieser Handreichung wird darunter verstanden, dass die Partizipation für die Mitglieder in Schule maximal ermöglicht wird und dass Schule und Unterricht die bestmöglichen Teilhabechancen an Bildung bereitstellen können. Durch eine inklusiv-digital ausgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung soll dies – gemäß dem geltenden Verständnis in dieser Handreichung – erreicht werden.

5.11 Literaturverzeichnis

Ansari, Anna. 2021. *Hybride Lernsettings - ein Definitionsversuch*. Verfügbar unter: <https://www.zess.uni-goettingen.de/mediendidaktik/2021/09/17/to-do-hybride-lernsettings-ein-definitionsversuch-1-4/> (Zugegriffen: 08.06.2022)

Auferkorte-Michaelis, Nicole; Linde, Frank. 2018. Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Linde, Frank (Hg): *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 17-30. <https://doi.org/10.25656/01:15847>

Behindertengleichstellungsgesetz vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), das zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 23. Mai 2022 (BGBl. I S. 760) geändert worden ist. Verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html#:~:text=\(4\)%20Träger%20öffentlicher%20Gewalt%20sollen,Sprache%20auf-%20und%20ausgebaut%20werden.](https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html#:~:text=(4)%20Träger%20öffentlicher%20Gewalt%20sollen,Sprache%20auf-%20und%20ausgebaut%20werden.) (Zugegriffen: 08.06.2022)

Bos, Wilfried; Lorenz, Ramona; Endberg, Manula. 2018. *Untersuchung des tech-*



nischen und pädagogischen Supports an Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland. Eine vertiefende Untersuchung zur Studie Schule digital - der Länderindikator 2017, Dortmund. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Support-Ergebnisbericht%20der%20Lehrerbefragung.pdf> (Zugegriffen: 04.05.2022)

Breiter, Andreas; Stolpmann, Björn Eric; Zeising, Anja. 2015. *Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/szenarien-lernfoerderlicher-it-infrastrukturen-in-schulen/> (Zugegriffen: 03.06.22)

Bundesfachstelle Barrierefreiheit, Deutsche Rentenversicherung Knappschaft-Bahn-See (Hg.). 2022. *Wie ist Barrierefreiheit definiert?* https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Ueber-Uns/Definition-Barrierefreiheit/definition-barrierefreiheit_node.html (Zugegriffen: 12.04.2022)

Christof, Eveline; Obex, Tanja; Pham-Xuan, Robert; Schauer, Gabriele; Schratz, Michael; Symeonidis, Vasileios. 2020. Professionsspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 52-65. <https://doi.org/10.25656/01:20533>

Dirim, İnci; Knappik, Magdalena. 2018. Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 227-245.

Freericks, Renate; Brinkmann, Dieter; Wulf, Denise. 2017. *Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte*. Hochschule Bremen, Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. Verfügbar unter: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4358/1/Lernorte-A.pdf> (Zugegriffen: 08.06.2022)

Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. unv. Auflage, Münster: Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke. 2011. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 107-127.

Heister, Werner; Neubauer, Flavia; Olek, Ariane; Vomberg, Marieke. 2020. *Digitale Lernsettings: Forschungsstand und Best Practice*. Working Paper No. 1 im Rahmen des Projekts IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für RehabilitandInnen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung. Teilvorhaben: Konzeption, Evaluation und Community, Hochschule Niederrhein. Verfügbar unter: https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/Institute_und_Kompetenzzentren/SO.CON/Publikationen_und_Downloads/Working_Paper_Digitale_Lernsettings_final.pdf (Zugegriffen: 13.04.2022)



Hösel, Fanny; Bößneck, Ariane; Preissler, Anzhela. 2020. Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen Gestaltungs- und Handlungsansätze für ein organisationales Gestaltungsmodell »Inklusive Schule«. *Journal für Psychologie*, 27 (2), 212–236. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-212>

IQESonline. 2022. *Lehren und Lernen in Lernlandschaften*. Verfügbar unter: <https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/sek-buerglen-tg/lehren-und-lernen-in-lernlandschaften/> (Zugegriffen: 13.04.2022)

Jörissen, Benjamin. 2013. „Medienbildung“ in 5 Sätzen – *Mediality, Aesthetics & Education*. Verfügbar unter: <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/> (Zugegriffen: 03.06.2022)

Keuler, Charlotte. 2019. *Unterricht partizipativ gestalten. mateneen - Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 03, 5-8. <https://doi.org/10.25353/ubtr-made-1167-4f71>

Kultusministerkonferenz. 2017. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.

Kultusministerkonferenz. 2019. *Bildungssprachliche Standards*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019.

Marquardt, Anja. 2006. *Der Bauernhof als erlebnispädagogischer Lernort. Eine wissenschaftliche Studie*. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik.

McElvany, Nele; Schwabe, Franziska; Hartwig, Svenja; Iglar, Jennifer. 2018. Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 831-852. <https://doi.org/10.25656/01:22176>

Reich, Hans. 2008. *Materialien zum Workshop "Bildungssprache"*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung "Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache".

Trescher, Hendrik. 2021. Inklusion, Sozialraum und die vielen Fragen aus der Wissenschaft. In: Deutsche Rentenversicherung Knappschaft-Bahn-See (Hg): *Initiative SozialraumInklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen der Regionalkonferenzen*, 4-7. Verfügbar unter: https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/SharedDocs/Downloads/DE/ISI-Regionalkonferenzen/dokumentation-isi-gesamt.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugegriffen: 12.04.2022)

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

UN-Behindertenrechtskonvention. 2006. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde>

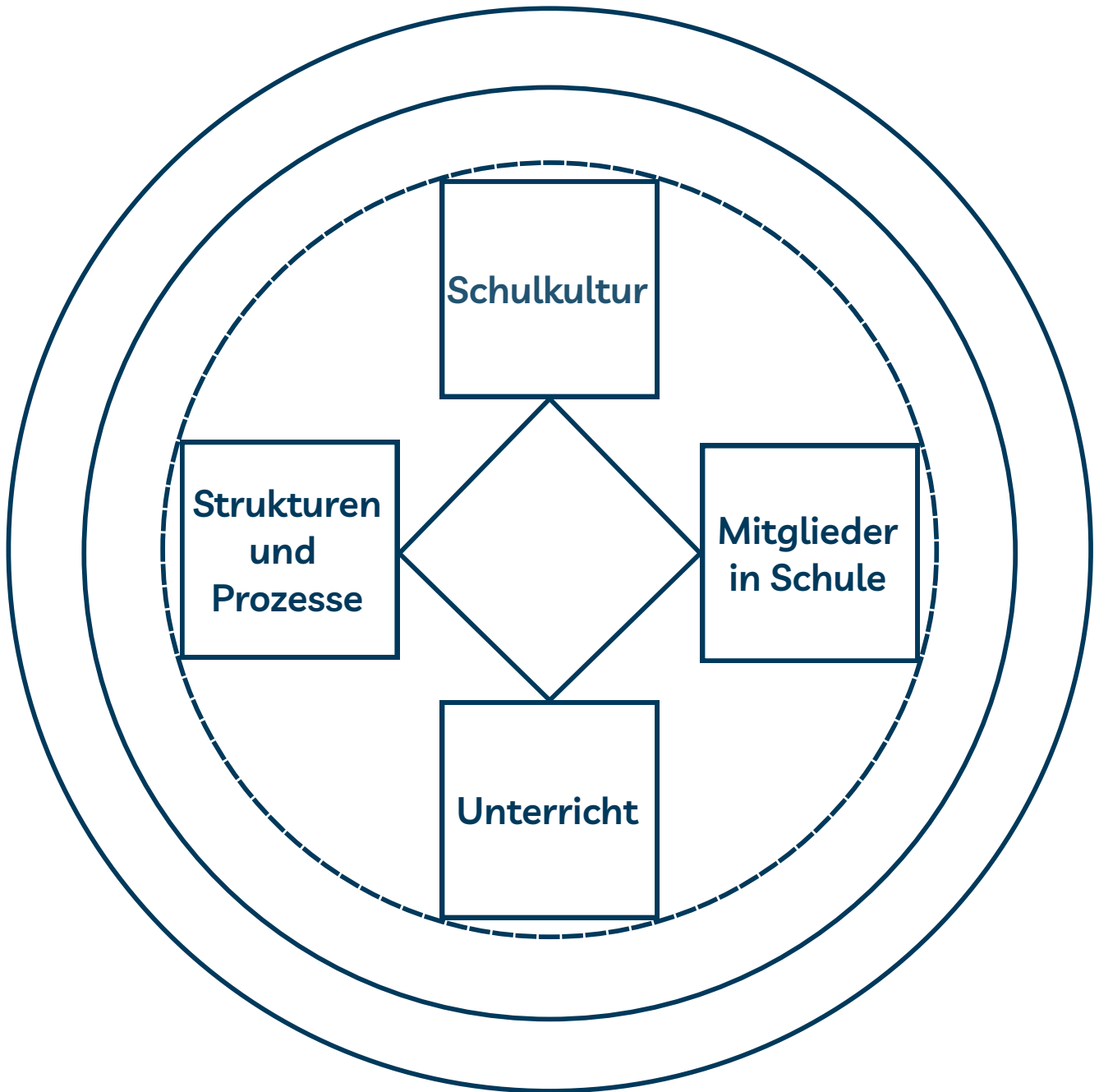


rungen-3101/#29-artikel-29---teilhabe-am-politischen-und-öffentlichen-leben
(Zugegriffen: 18.04.2022)

Wiater, Werner. 2020. *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik*. 4. Auflage, Augsburg: Auer Verlag.

Zorn, Isabel; Schluchter, Jan-René; Bosse, Ingo. 2019. Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo; Schluchter, Jan-René; Zorn, Isabel (Hg): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 16-33.

6 Zusammenfassung





6 Zusammenfassung

Eine inklusiv-digitale Schule folgt der Überzeugung, dass all ihre Mitglieder(-gruppen) an der Gestaltung von Schule beteiligt werden müssen. Gezeigt werden konnte anhand des Modells einer inklusiv-digitalen Schule, dass vor allem eine inklusiv-digitale Schulkultur, eine an diesen Werten und Prinzipien ausgerichtete Haltung der Mitglieder in Schule, unterstützende Strukturen und Prozesse sowie ein partizipativ-digital gestalteter Unterricht relevante Größen sind. Getragen wird die Entwicklung hin zu einer inklusiv-digitalen Schule von inklusiven Werten und entsprechend ausgeprägten Haltungen. Dabei zeigt sich, dass Offenheit, Respekt, eine gegenseitige Unterstützung, Kollaboration und Kooperation, das Ausprobieren-Können von Neuem, eine gewisse Innovationsbereitschaft und die Einsicht, dass Veränderungen Zeit benötigen und Unbekanntes erprobt werden kann, genau die Aspekte sind, die sowohl ein Mehr an Inklusion als auch die Implementation von digitalen Medien fördern. Für die synergetische Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung braucht es also die gleichen Werthaltungen. Zu einem solchen Mindset gehört auch anzuerkennen, dass sich Schule auf dem Weg zu mehr Inklusion und Digitalität in einem umfassenden Veränderungsprozess befindet, der vor allem Folgendes braucht: Zeit, gegenseitiges Verständnis, gegenseitige Unterstützung, den Mut, Neues auszuprobieren, sowie Kollaboration und Kooperation innerhalb von Einzelschule und in Netzwerken.

Digitale Medien und Bildung im digitalen Medium spielen bei der Bewältigung dieser neuen Herausforderungen eine bedeutende Rolle – und sind gleichsam selbst eine Aufgabe. In dem Modell einer inklusiv-digitalen Schule haben digitale Medien eine besondere Relevanz, weil sie diese vielfältigen Prozesse im Zuge dieser Entwicklung helfen zu gestalten. Über digitale Medien können Zugänge geschaffen und Barrieren überwunden werden, die in einer rein physischen Konstellation nicht überwindbar wären. Digitale Medien leisten eine Unterstützung dabei, Zusammenarbeit zu organisieren und Informationen zugänglich zu machen. Sie verschaffen neben neuen Formen des Zusammenarbeitens vor allem auch Möglichkeiten für individuelles Lernen. Für den Einsatz im Unterricht entfalten sie umfassende Potenziale für personalisiertes / individualisiertes Lernen, können Schüler*innen unterstützen, Zugänge schaffen, aber auch bestimmte Prozesse in ihrer Komplexität und ihrem Arbeitsaufwand reduzieren. Für ein Leben in einer Kultur des Digitalen ist es unablässig, das Digitale als Element zu verstehen, in dem sich alle Mitglieder in Schule bewegen können sollten. Folglich ist es relevant zu eruieren, welche Art der Auseinandersetzung gepflegt werden soll, welche Kompetenzen vonnöten sind, um sich im Digitalen bewegen zu können und aufmerksam dafür zu sein, welche Auswirkungen die Digitalisierung auf die Mitglieder in Schule hat.

Werden digitale Medien als Unterstützung, Instrumente und Werkzeuge verstanden, die nicht zu ihrem Selbstzweck genutzt werden, können sie einen wertvollen Beitrag auf verschiedenen Ebenen der Schulgestaltung leisten. Das Zugänglich-Machen von Informationen (Reduzieren von verschiedenen Barrieren), was in einem Mehr an Beteiligung münden kann, ist ein Mehrwert von digitalen Medien, der gar nicht genug betont werden kann.



Um zum Ende dieser Handreichung die Synergien zu betonen, die die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung hervorbringen kann, möchten wir ein Beispiel anführen: Es geht um den Vertretungsplan in Schule.

Der Vertretungsplan:

Partizipation schaffen

Der Vertretungsplan ist ein Organisationsinstrument der Schule. Über ihn werden Abweichungen im Hinblick auf die zeitliche und personelle Zuteilung der Unterrichtsstunden an alle Mitglieder der Schule kommuniziert. Ein gängiges Vorgehen ist dabei, dass der Vertretungsplan als Druckerzeugnis in der Schule ausgehängt und zusätzlich über die Website der Schule für alle ort- und zeitunabhängig zur Verfügung gestellt wird.

Allerdings ergibt sich eine Herausforderung: Solche Vertretungspläne sind nicht immer ohne Weiteres zu überblicken und zu verstehen.

Was bei der Aufbereitung des Vertretungsplans oftmals nicht beachtet wird, ist der Umstand, dass es Personengruppen gibt, die über die traditionell visuell-schriftliche Präsentation des Vertretungsplanes keinen Zugang zu den Informationen erhalten können (beispielsweise Personen mit Sehbeeinträchtigung/ Sehbehinderung, Personen mit einer Leseschwäche). Darüber hinaus können Sprachbarrieren ein Nachvollziehen des Vertretungsplans erschweren.

Den Vertretungsplan nicht verstehen oder keinen passenden Zugang dazu erhalten zu können bedeutet zwangsläufig, nicht eigenständig an der Organisation des Schultages teilhaben zu können. Je nach Mitgliedergruppe gestalten sich daraus Konsequenzen, die im Folgenden durch zwei Beispiele ausschnitthaft veranschaulicht werden.

Beispiel 1:

Sorgeberechtigte und Erziehungsbeteiligte können sich nicht eigenständig über mögliche Abweichungen des Schultages ihres Kindes informieren. Infolgedessen können sie nicht angemessen dafür Sorge tragen, dass ihr Kind rechtzeitig zum Unterricht erscheint, die passenden Unterrichtsmaterialien einpackt oder nach Schulschluss betreut ist.

Beispiel 2:

Schüler*innen können sich nicht eigenständig über den bevorstehenden Schultag informieren und dadurch nur eingeschränkt selbst dafür Sorge tragen, zeitig zum Unterricht zu erscheinen, die passenden Unterrichtsmaterialien dabei zu haben und am vorgesehenen Lernort anwesend zu sein.

Die Herausforderung besteht folglich darin, zu eruieren, wie der Vertretungsplan für alle Personen barrierefrei zugänglich gemacht werden kann. Hierbei können



digitale Medien einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie als barrierearmes/-freies Medium für die Bereitstellung genutzt werden. Weitere Potenziale, die die Verständlichkeit erhöhen, können in Form von bspw. Erklärvideos genutzt werden. Der digitale Vertretungsplan selbst kann für einen leichten Zugang stehen. Zudem können digitale Medien für die Erstellung und die Erklärung desselben unterstützend zum Einsatz kommen.

Eine Strategie entwickeln

Eine Strategie, den Vertretungsplan zugänglicher und verständlicher zu gestalten, kann über ein Projekt im Klassenverbund oder Interessenverbund (z. B.: klassenübergreifende Interessengemeinschaft im Rahmen einer Projektwoche) realisiert werden. Durch diese Strategie können verschiedene wertvolle Aspekte miteinander verschränkt werden.

In einem ersten Schritt kann eruiert werden, welche Mitglieder in Schule an dem Projekt „neuer Vertretungsplan“ mitwirken möchten. Da die Zielsetzung beinhaltet, den Vertretungsplan möglichst gut verständlich für alle Mitglieder in Schule zu gestalten und dabei ihre Vielfältigkeit zu berücksichtigen, empfiehlt es sich, die Projektgruppe möglichst heterogen zusammensetzen. Dazu gehört auch, die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten mitzudenken – immerhin sind sie ebenfalls Adressat*innen des Vertretungsplans.

Der nächste Schritt kann aus einer Ideensammlung und Recherche bestehen, die eruiieren möchte, wie der Vertretungsplan zugänglicher und verständlicher gestaltet werden kann. Dabei steht die Frage im Raum, was denselben bisher schwer verständlich macht oder worin die Barrieren liegen.

Im Anschluss daran geht es um die konkrete Umsetzung: Wie muss der neue Vertretungsplan gestaltet werden? Wie kann dieser Prozess organisiert werden? Welche Schritte müssen dafür gegangen und welche weiteren Personen involviert werden?

Auf dem Weg hin zu dem neuen Vertretungsplan sind verschiedene Kompetenzen gefragt und es müssen verschiedene Prozesse organisiert werden – dabei können sich die Mitglieder der Projektgruppe gemäß ihrer individuellen Stärken einbringen und lernen zudem Neues hinzu.

Durch das Arbeiten mit digitalen Medien zur inklusiveren Gestaltung des Vertretungsplans wird der Nutzen selbiger durch die Sache an sich begründet. Die Projektbeteiligten entwickeln ihre Medienkompetenzen über das Bearbeiten ihres Teilprojektes geradezu beiläufig fort.

Projektschwerpunkte können sein:

- Vertretungsplan für den Screen-Reader tauglich machen, sodass sich Personen selbigen vorlesen lassen können
- Verfassen eines Erklärtextes, einer Erklärgrafik, eines Erklärvideos als Ergänzung zum Vertretungsplan (in unterschiedlichen Sprachen)
- u.v.m.



Im Rahmen der Umsetzungen können verschiedene Kooperationen und Kollaborationen eingegangen werden, die über die Gruppengrenzen hinaus gehen können. Kooperations- und Kollaborationspartner*innen können beispielsweise sein:

1. Die für das Hosting der Schulwebsite zuständige Person

Von ihr können die Schüler*innen beispielsweise lernen, wie ihre Arbeitsprodukte auf die Schulwebsite geladen werden können.

2. Die Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten der Schüler*innen

Die Schüler*innen können ihre Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten um eine Rückmeldung im Hinblick auf Verständlichkeit und Zugänglichkeit zu den Arbeitsprodukten bitten, woraufhin selbige angepasst werden können.

Nachhaltige Implementation von Projektprozessen

Das erstmalige Bestreiten eines solchen Projektvorhabens benötigt in der Regel mehr Zeit und Aufwand als die Wiederholung eines Projektvorhabens. Dies liegt vor allem darin begründet, dass beim erstmaligen Durchlaufen notwendige Strukturen neu erschlossen oder gar geschaffen und Ressourcen sowie geeignete Prozesse erkundet werden müssen. Bei einer Wiederholung sind diese Parameter bereits bekannt, weshalb schneller mit der inhaltlichen Auseinandersetzung des Vorhabens begonnen werden kann.

Diese Erkenntnis kann man sich zunutze machen, indem man der Durchführung eines Projektes eine Prozessexploration anschließt, in deren Rahmen jene Parameter zunächst reflektiert und dann dokumentiert werden, die bei gleichen oder artverwandten Projekten erneut von Relevanz sein können. Für die Dokumentation dieser Schritte können verschiedene Mitgliedergruppen zuständig sein. Es sollte in jedem Fall je Projekt eine dafür verantwortliche Person gewählt werden, die die Verschriftlichung koordiniert. Es empfiehlt sich, die Ergebnisse der Prozessexploration festzuhalten – das kann bspw. in einem Schulwiki realisiert werden. Das Schulwiki fungiert als digitales Nachschlagewerk, das von jedem Mitglied der Schule orts- und zeitunabhängig genutzt werden kann. In Bezug auf das Projekt „Vertretungsplan“ könnten folgende Parameter für weitere Projekte bedeutsam sein:

- Wer ist für das Hosting der Schulwebseite zuständig?
- Wo erhalte ich Informationen zur barrierefreien/-armen Gestaltung von Webseiten?
- Wo gibt es wertvolle Tipps für das Erstellen von:
 - Erklärvideos
 - Erklärtexten
 - Stop-Motion-Filmen
- Welche Arbeitsschritte waren sehr wichtig?
- Was war besonders hilfreich für die Zusammenarbeit in einer Gruppe?
- Welche Zeitplanung hat sich als sinnvoll erwiesen?



Durch das Pflegen des Schulwikis werden Strukturen und Prozesse verankert, die sich gewinnbringend auf Folgeprojekte auswirken. In Schule werden dadurch Kapazitäten erschlossen, die es zuvor nicht gab. Zum wird die Möglichkeit geschaffen, Strukturen aus einem gemeinsamen Bezugsrahmen heraus zu generieren: Das Gerüst eines Vertretungsplans, das von einer heterogen zusammengesetzten Gruppe entwickelt wird, wird für viele verschiedene Bedürfnisse anschlussfähig sein. Das partizipative Moment wird in diesem Falle besonders betont: Nicht nur, dass der Vertretungsplan für alle Mitglieder in Schule verständlich sein soll, es soll auch dafür gesorgt werden, dass Viele zum Gelingen beitragen und sich beteiligen können. So ein „Pilotprojekt“ anzustoßen erfordert eine große Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und auszuprobieren. Dafür ist das Reflektieren und Anpassen bestehender Prozesse und der in Schule wirkenden Dynamiken wichtig. Möglich gemacht werden solche Unterfangen durch inklusive Werte, die von den Mitgliedern in Schule gelebt werden.

In Schule gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, zu einem Mehr an Partizipation zu gelangen und sich dabei die Potenziale von digitalen Medien zunutze zu machen. Um Ihnen noch weitere Ansatzpunkte dafür liefern zu können, halten wir in dem sich anschließenden Kapitel Praxishappen für Sie bereit. Darin enthalten sind die Porträts zweier Schulen, die die unterschiedlichen Wege hin zu einer inklusiv-gestalteten Schule zeigen. Darüber hinaus finden Sie in den Praxishappen Anwendungsbeispiele von digitalen Medien im inklusiven Unterricht und eine Tool-Übersicht für den Unterricht. Abgerundet wird das Kapitel Praxishappen mit ein paar Literaturempfehlungen. Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Stöbern.

7 Praxishappen





7 Praxishappen

7.1 Zwei Schulen, unterschiedliche Schwerpunkte: auf dem individuellen Weg zur inklusiv-digitalen Schule

Im folgenden werden zwei ausführliche Schulportraits vorgestellt. Dabei handelt es sich um zwei Kooperationsschulen des Projektes und ihrem individuellen Weg zur inklusiv-digitalen Schule. Die Namen der Schulen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

7.1.1 Schulportrait 1: Monika-Hartmann-Schule

1. Allgemeine Darstellung der Schule

Die erste Schule, die an dieser Stelle vorgestellt werden soll, hat sich in einigen Bereichen der Schulentwicklung bereits erfolgreich auf den Weg gemacht, die beiden Themen Digitalisierung und Inklusion aufeinander zu beziehen. Im Folgenden wird zunächst ein allgemeiner Überblick über die Schule gegeben, während zeitgleich ein Augenmerk auf die Ausgestaltung von Inklusion und Digitalisierung gelegt wird. Im zweiten Abschnitt des Kurzportraits wird nachgezeichnet, wie eine Verzahnung beider Thematiken erreicht wird, worin Gelingensbedingungen bestehen und in welchen Bereichen Stolpersteine zu finden sind. Wünsche und perspektivische nächste Schritte werden ebenfalls erläutert.

Die Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe besuchen Schüler*innen der 5. - 10. Klasse. Als teilgebundene Ganztagschule bietet die Schule an drei Wochentagen verpflichtenden Nachmittagsunterricht an. Die Schule ist in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen und hat inzwischen etwa 820 Schüler*innen und 65 Lehrkräfte sowie eine Schulsozialpädagogin. Die räumliche Ausstattung, die sachlich-materielle Ausstattung sowie die Personalsituation werden als eher gut eingeschätzt. Hinsichtlich der Umsetzung des inklusiven Unterrichts wird jedoch in den Interviews eine unzureichende personelle Ausstattung kritisiert.

Weniger als 25% der Schüler*innen stammen aus wirtschaftlich benachteiligten Familien, allerdings stammen auch weniger als 10% aus Häusern eher „wohlhabender“ Sorgeberechtigten. Weniger als 10% der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund. Das Engagement der Sorgeberechtigten und die häusliche Lernförderung werden als eher gut eingeschätzt.

Mit der Schulreform im Jahr 2015 wurde aus der Haupt- und Realschule eine inklusive Oberschule. Zu diesem Zeitpunkt bestanden bereits umfassende Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien: 2010 wurde auf Initiative einzelner Lehrkräfte die erste 7. Klasse mit Laptops ausgestattet, seit 2012 kamen durch Sorgeberechtigte finanzierte Tablets hinzu. Etwa zur selben Zeit sammelte die Schule erste Erfahrungen mit inklusivem Unterricht, da erstmalig zwei Schüler*innen mit Down-Syndrom die Schule besuchten. Allerdings fand der Unterricht in dieser Zeit noch häufig separiert, in der Verantwortung von an die Schule stundenweise abgeordneten Förderlehrkräften, statt.

Inzwischen werden an der Schule wöchentlich festgelegte Unterrichtsstunden in



Doppelbesetzung unterrichtet. Die Klassenleitung erfolgt in Klassenleitungsteams. Zur Verbesserung der individuellen Unterstützung der Schüler*innen mit Förderbedarf wurden Regellehrkräfte fortgebildet, die in einem Doppelsteckungssystem als sog. „Rucksacklehrkräfte“ die Regellehrkräfte im Unterricht unterstützen und sich, in enger Abstimmung mit den Förderlehrkräften, speziell um die Schüler*innen mit Förderbedarf kümmern.

Die Kooperation erfolgt vor allem informell, indem zahlreiche Lehrkräfte, die im Kollegium als Expert*innen bekannt sind, ihren Kolleg*innen bei Bedarf Unterstützung und Beratung sowie Hospitationen anbieten. Die klassenübergreifende Kooperation und Kommunikation werden weiterhin digital unterstützt, z. B. durch ein digitales Klassenbuch oder durch eine schuleigene Online-Plattform.

Das Innovationsklima an der Schule wird übereinstimmend sehr positiv eingeschätzt. Dies betrifft sowohl die Bereitschaft des Kollegiums, sich auf Neuerungen einzulassen, als auch das Handeln der Schulleitung und die Beurteilung der individuellen Haltung der Befragten. Insbesondere wird eine große Aufgeschlossenheit für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht betont. Das Kollegium erhält Freiräume, um neue Technologien und Anwendungen auszuprobieren. Befürwortete Innovationen werden schnell umgesetzt, da die Schulleitung die Digitalisierung stark unterstützt. Einige Lehrkräfte auf entsprechenden Funktionsstellen informieren sich kontinuierlich über technische Neuerungen und Einsatzmöglichkeiten und bringen diese in den Kollegenkreis ein. Für den Wissenstransfer wird weiterhin die oben bereits erwähnte Online-Plattform genutzt, auf der die Lehrkräfte Erklärvideos und Hilfen abrufen können. Beratungs- und Unterstützungsangebote wirken sich positiv auf die Bereitschaft nicht so medienaffiner Lehrkräfte aus, digitale Medien im Unterricht zu nutzen. Im Bereich Inklusion werden die Lehrkräfte ebenfalls als aufgeschlossen beschrieben, auch wenn anfangs Widerstände gegen die Einführung der inklusiven Schule bestanden.

Der Einsatz neuer Technologien und Lernprogramme, wie auch die Umsetzung von Inklusion werden regelmäßig im Kollegium reflektiert. Dabei handelt es sich meist um einen prozessbegleitenden, reflektierten Erfahrungsaustausch in der Steuergruppe bzw. im Rahmen von Konferenzen. Auch über die digitale Lernplattform der Schule werden Befragungen des Kollegiums durchgeführt bzw. Erfahrungen gesammelt und ausgetauscht. Die Schüler*innen und die Sorgeberechtigten werden durch Befragungen in den Schulentwicklungsprozess ebenfalls eingebunden. Um Kritik und Verbesserungsvorschläge systematischer zu sammeln und zu bündeln, ist ein „Antragsverfahren“ geplant, über das zunächst die Lehrkräfte, später ggf. auch Schüler*innen und Sorgeberechtigte ihre Ideen zur Schulentwicklung einbringen können.

Eine externe Evaluation der Bereiche Inklusion und Digitalisierung und/oder ihrer Verzahnung hat bislang nicht stattgefunden. Eine systematische Evaluation im Bereich Digitalisierung wird aufgrund der Fülle von Faktoren, die die Arbeit mit digitalen Medien beeinflussen (z. B. Qualität der Lehrmaterialien) problematisch gesehen.

2. Verzahnung Inklusion-Digitalisierung

Die Verbindung von Inklusion und Digitalisierung hat sich an der Schule aus



der Digitalisierung heraus entwickelt, indem mit der Einführung des inklusiven Unterrichts z. B. beim Einsatz der Tablets erprobt wurde, wie sich diese gewinnbringend auch bei und mit den Förderschüler*innen einsetzen lassen. Bei strategischen Entscheidungen im Bereich der Digitalisierung (etwa der Einrichtung der Tabletklassen oder Anschaffung bestimmter Apps) wurde/wird der inklusive Aspekt seitdem insofern mitbedacht, als dass die Digitalisierung für alle Schüler*innen der Schule einen Mehrwert bringen soll, ohne dass die Förderschüler*innen explizit im Vordergrund stehen. In den Stoffverteilungsplänen werden ebenfalls beide Bereiche berücksichtigt und implizit verzahnt, da sie für die Fächer Hinweise zur Mediennutzung und zur Stoffverteilung im inklusiven Unterricht enthalten. Allerdings geben diese Pläne nur einen Rahmen vor, der von den Lehrkräften eigenständig fach- und schüler*innenbezogen individuell angepasst und mit (digitalen, differenzierten) Lernmaterialien unterlegt werden muss, was trotz allen Unterstützungsangeboten eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt.

Ein eigenes Konzept zur Verbindung von Inklusion und Digitalisierung gibt es bislang an der Schule nicht. Die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung wird erst in jüngerer Zeit als explizite Entwicklungsaufgabe der Schule verstanden.

Dennoch findet eine Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung auf Unterrichtsebene insofern systematisch und schulweit dadurch statt, dass Arbeitsstand, Fördermaßnahmen, Förderplanordner, Vereinbarungen und Materialien für die Förderschüler*innen digital dokumentiert und bereitgestellt werden, was als deutliche Erleichterung für die Vorbereitung des inklusiven Unterrichts, die individuelle Förderung und die kollegiale Zusammenarbeit empfunden wird. Weiterhin finden sich in den Interviews zahlreiche Beispiele, wie digitale Medien den inklusiven Unterricht unterstützen. Genannt werden hier die Verbesserung der individuellen Förderung durch adaptive Lernprogramme, die Differenzierung über die Bereitstellung unterschiedlicher Aufgaben und Materialien auf der Lernplattform sowie die Bereitstellung von Apps mit unterschiedlich komplexen Funktionsumfängen und Bedienoberflächen (und diesbezügliche Beratung der Lehrkräfte) sowie die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen am Unterricht, indem digitale Medien (Sprachausgabe, mehrsprachige Videos) zur Kompensierung individueller Defizite (Mutismus, sprachliche Defizite) eingesetzt werden.

Als schwierig erweist sich, dass nicht genügend Programme für Schüler*innen mit Förderbedarf zur Verfügung stehen bzw. die digitalen Angebote der Schulbuchverlage den inklusiven Unterricht (noch) vernachlässigen. Einige Schüler*innen, insbesondere diejenigen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, haben außerdem generell Schwierigkeiten mit der Bedienung digitaler Geräte bzw. Apps.

Die Bereiche Inklusion und Digitalisierung werden auch personell durch eine eigene Funktionsstelle verzahnt, die für die Medienentwicklung und -beratung im Bereich Inklusion neu eingerichtet wurde. Ihre Aufgabe besteht in der Sichtung von geeigneten digitalen Lernmaterialien für den inklusiven Unterricht. Die Inhaberin dieser Stelle ist sowohl Mitglied in einem Digitalisierungsteam als auch im Inklusionsteam der Schule.



Gelingensbedingungen:

- Gute, funktionsfähige technische Ausstattung der Schule ist als Grundvoraussetzung gegeben
- Gute Auswahl an Apps und Programmen für den inklusiven Unterricht (wenn auch noch ausbaufähig)
- Interkollegialer Austausch und Support
- Funktionsstelle für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung

Barrieren:

- Zu wenig/unzureichende Materialien: Schulbuchverlage stellen bislang zu wenige Materialien zur Verfügung, die Inklusion und Digitalisierung verbinden; Apps weisen nicht die notwendigen Differenzierungsstufen und -niveaus auf
- Lehrkräften fehlt die kombinierte Expertise von Inklusion und Digitalisierung: Fachlehrkräfte kennen sich tw. mit Digitalisierung gut aus, aber ihnen fehlt Expertise im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, bei den Förderschullehrkräften verhält es sich umgekehrt

Wünsche:

- Aufstockung des Kontingents an (gut ausgebildeten) Förderschullehrkräften und Schulbegleiter*innen, die neben dem Unterricht auch für Beratungen zur Verfügung stehen
- Förderlehrkräfte sollten fest an der Schule angestellt sein und Vorerfahrungen zur Nutzung digitaler Medien im inklusiven Unterricht mitbringen bzw. bereit sein, sich mit Digitalisierung auseinander zu setzen
- Erweiterung der Fortbildungsmöglichkeiten zu Inklusion und Digitalisierung

Nächste Schritte:

Zur Vernetzung von Inklusion und Digitalisierung ist die Einrichtung einer neuen Gruppe aus Lehrkräften, die in den Inklusionsklassen mit digitalen Medien arbeiten, geplant. Das Angebot spezifischer Hard- oder Software zur Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll durch die Einrichtung der o. g. Funktionsstelle ausgebaut werden.

7.1.2 Schulportrait 2: Gabriele-Baader-Grundschule

1. Allgemeine Darstellung der Schule

Die zweite Schule wird nach demselben Prinzip vorgestellt. Deutlich wird jedoch, dass, im Vergleich zur Monika-Hartmann-Schule (s. oben), andere Zugänge für eine inklusiv-digitale Schulentwicklung gewählt werden, indem beispielsweise ein Fokus auf das Thema „Haltung“ als Gelingensbedingung gelegt wird.

Die im städtischen Randgebiet liegende Gabriele-Baader-Grundschule ist eine



Ganztagsschule in offener Form (teilgebunden). Die Schule in öffentlicher Trägerschaft bietet alle Jahrgangsstufen von 1 bis 6 an. Sie ist vergleichsweise klein, wird von Schüler*innen aus hauptsächlich wohlhabenden Familien besucht und hat 354 Schüler*innen und 24 Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal. Die personelle Versorgung der Schule wird in der schriftlichen Befragung als eher gut beschrieben, obwohl es insbesondere im Bereich der Sonderpädagogik Engpässe gibt. Es erfolgt eine kontinuierliche Doppelbesetzung in wöchentlich festgelegten Unterrichtsstunden, die Bildung von Jahrgangsteams und die gemeinsame Klassenführung von zwei Lehrpersonen. Es gibt Fachberatungen und Fachkonferenzen sowie pädagogische Gesprächsrunden des Kollegiums für die Arbeit am Schulprogramm. Darüber hinaus werden Teams je nach aktuellem Bedarf gebildet. Die räumliche Ausstattung wird als eher gut eingeschätzt. Die sachlich-materielle Ausstattung wird in der schriftlichen Befragung ebenfalls als eher gut eingeschätzt, obwohl auch hier, insbesondere im Bereich der technischen Ausstattung, Engpässe bestehen. Die Schule war schon sehr früh digital ausgestattet und wurde dahingehend Ende der 2010er Jahre ausgezeichnet. Seit 2014 ist die Schule „kreidefrei“.

Die Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten und die Lernförderung der Schüler*innen durch die Sorgeberechtigten werden als insgesamt eher gut eingeschätzt. Weniger als 10 % der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund. Die Schule betrachtet sich selbst als eine des „Willkommenheißen“. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sie bei Familien mit Kindern mit einem Förderbedarf in der lokalen Schullandschaft als begehrt gilt. Der Schule geht der Ruf voraus, Kinder mit einem Förderbedarf gut aufzunehmen.

Die derzeitige Schulleitung übernahm die Leitung der Schule interimsmäßig im Jahr 2007, zu einem Zeitpunkt, als die Schule im Begriff war, vom Träger geschlossen zu werden. Mitte 2010 wurde die Schulleitung schließlich offiziell besetzt und die Schule zog an einen neuen Standort. Der Umzug barg die Chance, zukünftige Ziele der Schulentwicklung kritisch zu reflektieren und im Anschluss konsequent umzusetzen. Nicht zuletzt infolge dieser erfolgreichen Schulentwicklungsarbeit war die Nachfrage zum Zeitpunkt des Interviews inzwischen so hoch, dass noch mindestens zwei weitere Klassen hätten eröffnet werden können. Anfang der 2020er Jahre gab es erneut einen Wechsel in der Schulleitung.

Das schulische Innovationsklima wird als sehr offen empfunden. Die hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium und auf der Schulleitungsebene bewahrte die Schule vor der oben genannten Schließung: Diese hohe Bereitschaft wirkte auf Sorgeberechtigte attraktiv. Die Vorbildfunktion und Motivation durch die Schulleitung werden durchgehend hervorgehoben. So überzeugten Erzählungen der Schulleitung aus der eigenen pädagogischen Praxis Lehrer*innen, ebenfalls neue Wege zu gehen oder Erfolgsmodelle zu übernehmen. Die Innovationsbereitschaft Einzelner wird damit zum „schleichende[n] Prozess“. Die Kooperation mit externen Partner*innen seitens der Schulleitung steigerte ebenfalls die Innovationsbereitschaft im Kollegium. Es besteht jedoch kein ‚Innovationszwang‘ und es ist legitim, auf bekannte Lösungen zurückzugreifen, sollte sich Neues nicht bewähren. Die Innovationsbereitschaft orientiert sich dabei stets am Puls der Zeit. Sowohl neue als auch alte Kolleg*innen müssen sich mit der zwingenden Nutzung digitaler Medien auseinandersetzen, weil die Schule keine Kreidetafeln mehr be-



sitzt. Dafür mussten Lehrer*innen Weiterbildungen absolvieren. Befördert durch die hohe Innovationsbereitschaft konnten bei mehreren Wettbewerben und durch Kontakte in die Wirtschaft Gelder für digitale Medien eingeworben werden. Die Innovationsbereitschaft im Kollegium wird weiterhin maßgeblich gefördert, indem Räume für Mitsprachemöglichkeit des Kollegiums, wie beispielsweise offene Kaffeetisch-Gespräche, eingeräumt werden. Im Rahmen von verpflichtenden, schulinternen Fortbildungen kooperieren Lehrer*innen und Schulleitung miteinander. An diesen Fortbildungen, die teilweise auch von Lehrkräften angeboten werden, nehmen auch die Erzieher*innen teil. Kollegiale Fallberatung ist eine weitere Form der schulinternen Zusammenarbeit. Zum einen werden Erfolgsgeschichten auf eine eher informelle Art an das Kollegium weitergegeben und führten in der Vergangenheit bereits zu einem Wandel der Haltung bei verschiedenen Akteur*innen im Kontext von Inklusion. Zum anderen wird im Rahmen von Dienstbesprechungen, Klassenkonferenzen, Teamsitzungen und Gesamtkonferenzen (hier sind Erzieher*innen und zusätzlich Sorgeberechtigte anwesend) über erfolgreiche digital-inklusive Unterrichtsstunden berichtet. Es gibt eine Arbeitsgruppe Sonderpädagogik, die sich aus der Schulleitung, Lehrer*innen, Erzieher*innen und einer Schulhelferin zusammensetzt sowie eine Arbeitsgruppe Digitalisierung, bestehend aus der Schulleitung, einer Lehrkraft, die auch in der erweiterten Schulleitung tätig ist, einer weiteren Lehrkraft, die für die IT zuständig ist und einer angestellten PKB Lehrkraft (Informatik / Ansprechpartner für technischen Support). Die Mitglieder der Arbeitsgruppe Digitalisierung tragen als Multiplikator*innen Inhalte aus Weiterbildungen ins Kollegium und laden dafür auch externe Sprecher*innen, beispielsweise von der Universität, ein.

Je nach aktuellem Bedarf werden weitere Teams gebildet.

Weiterhin verfügt die Schule über eine eigene Onlineplattform, über die Lehrer*innen und Schüler*innen miteinander kommunizieren und kooperieren können.

Die Schulleitung knüpfte in der Vergangenheit aktiv Kontakte und bemüht sich erfolgreich um die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen. Sie ist diesbezüglich sehr engagiert. Kooperationen werden beispielsweise angestrebt, um Gelder einzuwerben oder Fortbildungen durchzuführen. Dabei können Fortbildungen im inklusiven Bereich an die Bedarfe der Schule angepasst werden. Es bestehen Kooperationen mit Firmen, Stiftungen, externen Coaches aus der Wirtschaft und marginal mit anderen Schulen. Einen wichtigen, semi-externen Kooperationspartner stellen die engagierten Sorgeberechtigten dar, die teilweise in politischen Gremien vertreten sind. Dies wird als Chance gesehen, auf die Interessen und Bedarfe der Schule aufmerksam zu machen (z. B. auf die erschwerte Mittelabrufung der Gelder aus dem Digitalpakt). Des Weiteren stand die Schulleitung in Kontakt mit dem Schulamt und Akteur*innen des Bezirks (Referatsleitung und Abteilungsleitung). Diesen Gremien sind die Probleme der Schule bekannt. Ein großes externes Netzwerk wird als Gelingensbedingung für eine schnellere Schulentwicklungsarbeit identifiziert. Im Rahmen der Schulinspektion wird mit dem Schulamt kooperiert.

Kontinuierliches Feedback und zielgerichtete Evaluation sind Teile der Schulentwicklung. Teilweise wird hierfür auch auf externe Partner zurückgegriffen (z. B. Coaches). Die Verbindung von Inklusion und Digitalisierung stand weder in inter-



ner noch in externer Evaluation bislang im Fokus, wurde implizit bei der Reflexion des inklusiven Unterrichts jedoch mitgedacht. Digitalisierung wird durch formative Befragungen von Sorgeberechtigten, Lehrer*innen und Schüler*innen sowohl in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht und deren Möglichkeiten als auch auf die Medienkompetenzen der Schüler*innen evaluiert. Inklusion wurde zum Zeitpunkt des Interviews nicht formativ evaluiert, war aber bei der Steuergruppe in Planung. Bislang gab es formelle Austausche, etwa im World-Café, das von der Schulleitung im Rahmen eines Schulentwicklungstags initiiert wurde und teilweise mit Externen durchgeführt wurde. Hier zeigten sich Entwicklungsbedarfe beim Zeitmanagement und in Bezug auf die Haltung der Lehrkräfte. Beide Aspekte sollen bearbeitet werden, so die Schulleitung. Die AG Sonderpädagogik initiierte eine interne, informelle Evaluation in Form einer Gesprächsrunde mit allen Lehrkräften und Erzieher*innen, um die Erfahrungen und Informationen des Kollegiums in die weitere inklusive Schulentwicklungsplanung einzubeziehen.

2. Verzahnung Inklusion-Digitalisierung

Die beiden Arbeitsgruppen für Inklusion und Digitalisierung stehen zum einen über die Schulleitung in Kontakt miteinander und darüber hinaus über eine Kollegin, die die Homepage der Schule betreut und mit der Thematik der Inklusion intensiv befasst ist. Nur diese Kollegin und die Schulleitung stellen die „Schnittstelle“ beider Themenbereiche an der Schule dar. Über die Funktion der Kollegin sind beide Teams informiert.

In Bezug zur Verzahnung beider Themen fließen z. B. bei der Unterrichtsplanung (für den Regelunterricht) mit digitalen Medien eher selten Überlegungen dazu ein, wie diese speziell von Kindern mit einem Förderbedarf genutzt werden können. Vielmehr wird die Verwendung der digitalen Medien so didaktisiert, dass jede*r Einzelne bestmöglich gefördert werden kann. Digitale Medien werden folglich nicht aus dem Impuls heraus in den Unterricht integriert, um eine digital-inklusive Lehr- und Lernumgebung zu schaffen, sondern um individuelle Lernwege für jedes Kind anzubieten, wie es schon lange gängige Praxis ist. Digitale Medien stellen lediglich ein „neues Material“ dar.

Zugleich werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis genannt, wo digitale Medien zum Zweck der „Erleichterung“ für die Schüler*innen eingesetzt werden, beispielsweise bei der Verwendung eines Laptops durch Kinder mit einer LRS (Rechtschreibkontrolle). Im Rahmen von temporären Lerngruppen (außerhalb des Regelunterrichts) werden Computer oder Tablets von der Schulhelferin für die Förderung der Kinder mit Förderschwerpunkt eingesetzt, um die Lerninhalte spielerischer zu vermitteln. Lehrer*innen recherchieren eigenständig im Internet, um Ideen für die Gestaltung eines inklusiv-digitalen Unterrichts einzuholen.

Es findet noch keine systematische Verzahnung der Themenbereiche Inklusion und Digitalisierung auf konzeptioneller Ebene statt. In der AG Sonderpädagogik werden beide Themenbereiche jedoch bereits berücksichtigt. Die AG führte eine Art Zukunftswerkstatt durch, wo Wünsche des Kollegiums erhoben wurden („Wo soll es hingehen?“, Schaffung von Transparenz). Die Erkenntnisse aus der Zukunftswerkstatt bergen Potenzial, um beide Themen (weiter) miteinander zu verknüpfen. Sobald die AG Sonderpädagogik das Inklusionskonzept erweitert



hat, soll eine konzeptionelle Verbindung beider Themen noch stärker ins Blickfeld rücken.

Als Gelingensbedingungen werden herausgestellt:

- Haltung als zentrale Voraussetzung für das Gelingen einer inklusiv-digitalen Schule
- Technik, Personal und Wissen zur Unterrichtsgestaltung

Als Barrieren / Hindernisse werden genannt:

- bereits bestehende hohe Arbeitsbelastung der Lehrer*innen; Verknüpfung beider Themen als zusätzlicher zeitlich intensiver Workload
- wenige Materialien im digitalen Bereich in der inklusiven Arbeit (bei Lernsoftwares, Verlagen)
- Defizit an inklusiv-digitalen Fortbildungen für Lehrer*innen und Schulleitungen
- knappe zeitliche Ressourcen der Schulleitung
- keine feste (Ansprech-)Person mit fundierten Kenntnissen zum Einsatz sowie Wartung der Technik im Rahmen der Durchführung eines inklusiv-digitalen Unterrichts



7.2 Anwendungsbeispiele von digitalen Medien im inklusiven Unterricht

Auf den folgenden Seiten finden Sie Anwendungsbeispiele von digitalen Medien im inklusiven Unterricht, welche im Rahmen des Projektes gesammelt wurden. Neben einer Anwendungsbeschreibung werden auch die Voraussetzungen seitens der Schüler*innen sowie die fachlichen, pädagogischen und technischen Vorüberlegungen aus Sicht der Lehrkräfte beschrieben. Die Beispiele schließen mit einer Einschätzung durch die Lehrkräfte und zumeist einem Fazit der Schüler*innen ab.

7.2.1 Für das Fach Mathematik

Digitales Medium	bettermarks Erfolgreich Mathe lernen
Anwendung in Klassenstufe	5. Klasse
Beschreibung des Tools	<p>Adaptives Lernsystem für Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulmathematik für die Klassenstufen 4 bis 10 • alle grundlegenden Themen der Oberstufe • Grundwissen-Mathematik für Ausbildungsberufe • Aufgaben für jedes Lernziel und jeden Lernstand • automatische Auswertung • https://de.bettermarks.com/
Anwendungsbeschreibung und Begründung	<p>bettermarks wird über einen Laptop genutzt. Eine kleine Anzahl an Laptops, welche die Lehrkraft stets ausleihen muss, stehen hinten im Klassenraum und die Schüler*innen können sich abwechselnd und in Absprache mit der Lehrkraft für ca. 10 bis 15 Minuten an den Laptop setzen und die Aufgaben auf bettermarks bearbeiten. Es stehen allen Schüler*innen Aufgaben im Grundniveau zur Übung zur Verfügung. Die Aufgaben beziehen sich auf das aktuelle Unterrichtsthema und sollen der Vorbereitung auf Klassenarbeiten dienen.</p> <p>Die Schüler*innen verfügen über eine sogenannte Checkliste, auf der die Aufgaben der Unterrichtsstunde und des derzeitigen Unterrichtsthemas aufgelistet sind. Eine Übungsphase mit bettermarks wurde in diese Checkliste integriert und stellt somit eine feste und regelmäßig stattfindende Größe für die Schüler*innen dar.</p>
Voraussetzungen seitens der Schüler*innen	Den Schüler*innen sollte der Umgang mit dem Laptop bekannt sein. Außerdem sollten sie in der Lage sein, sich bei bettermarks einzuloggen, was eine eigenständige Verwaltung des persönlichen Passwortes und Benutzer*innennamens voraussetzt.



Fachliche Vorüberlegungen	<p>bettermarks soll zum wiederholten Üben genutzt werden. Es sollten Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vorhanden sein, um den Schüler*innen differenzierte Übungen zur Verfügung zu stellen. Es sollte erkennbar sein, welche Aufgaben von den Schüler*innen bearbeitet wurden, damit erkennbar ist, welche Anforderungen sie derzeit meiden.</p>
Pädagogische Vorüberlegungen	<p>Der Lehrkraft war es wichtig, dass alle Schüler*innen mittels bettermarks Aufgaben auf ihrem Übungsniveau erhalten und zusätzlich die Möglichkeit besteht, dass sie weitere Aufgaben erhalten können, welche einen erhöhten Schwierigkeitsgrad aufweisen. Wobei eine Anpassung der Anzahl an Aufgaben je Schüler*in einen weiteren wichtigen Faktor darstellt.</p>
Technische Vorüberlegungen	<p>Die Lehrkraft überlegte zunächst grundsätzlich, ob die Lernplattform bettermarks auch in der Schule realisierbar ist und effektiv in den Unterricht eingebettet werden kann. Hierbei war es hilfreich, dass die Lizenzen von der Stadt bereits gekauft wurden. Zudem war der Lehrkraft wichtig, dass die Plattform auch zu Hause von den Schüler*innen genutzt werden kann.</p>
Personalisierung / Individualisierung des digitalen Mediums	<p>Die Möglichkeiten des differenzierten und individualisierten Gestaltens von Aufgaben / Übungen werden von der Lehrkraft noch nicht ausgeschöpft.</p>
Feedback Lehrkraft	<p>Die Lehrkraft sieht, dass die Hilfen, die das Programm bietet, noch nicht umfassend von den Schüler*innen genutzt werden, weswegen es im Unterricht nochmal thematisiert werden soll. Auch stellen sich die Hilfen je nach Thema sehr unterschiedlich dar: Beim Thema Geometrie werden zunächst Hinweise gegeben, bevor die richtige Lösung genannt wird. Dies findet sich nicht bei allen Themen wieder. Eine große Schwierigkeit stellt die Selbstverwaltung der Passwörter durch die Schüler*innen dar. bettermarks ist sehr motivierend für die Schüler*innen und sie arbeiten gerne und freiwillig an den Übungsaufgaben.</p>
Feedback der Schüler*innen (Zitat)	<p>„Wir arbeiten gut mit bettermarks, wir lernen dadurch viel - muss man gar nicht so viel im Buch nachblättern, sondern kann einfach bettermarks machen und ähm, so mache ich das Lernen gleichzeitig und mir macht es auch Spaß.“</p>



7.2.2 Für das Fach Deutsch

Digitales Medium	LearningApps.org
Anwendung in Klassenstufe	7. Klasse
Beschreibung des Tools	<p>Anwendung zum Üben verschiedener Fachinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • große Auswahl verschiedener Apps zu unterschiedlichen Fächern und Themen • selbstständiges Erstellen einer App auf Basis einer Vorlage (Quiz, Verständnissicherung über Fragen zu einem gelesenen Text) • vielfältige Übungsformate • Statistik zur App-Nutzung der Schüler*innen • https://learningapps.org/
Anwendungsbeschreibung und Begründung	<p>LearningApps.org bietet die Möglichkeit, verschiedene Themeninhalte vertiefend zu üben. Dabei nutzt die Lehrkraft verschiedene Übungen auf der Plattform. In den Lernvereinbarungen wurde mit den Schüler*innen festgehalten, dass sie drei verschiedene Übungen pro Woche durchführen sollen. Die Lehrkraft stellt hierbei die Auswahl der Übungen für die Klasse zusammen.</p>
Voraussetzungen seitens der Schüler*innen	<p>Es wurden keine vertieften Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien vorausgesetzt. Die Nutzung der Anwendung wurde im Unterricht besprochen.</p>
Fachliche Vorüberlegungen	<p>Die Schüler*innen sollen insbesondere zu Hause von dem höheren Aufforderungscharakter der LearningApps.org profitieren und zum Wiederholen des Unterrichtsstoffes angeregt werden.</p>
Pädagogische Vorüberlegungen	<p>Insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen sind motivierter, zu Hause mit einer App zu üben als mit einem Arbeitsblatt, weil sie gern etwas mit digitalen Medien machen.</p>
Technische Vorüberlegungen	<p>Der Umgang mit der Plattform muss durch die Lehrkraft eingeführt werden, um die grundlegenden Funktionen zu erklären. Dabei kann auch das Passwort zum individuellen Account ausgegeben und die Anmeldung mehrmals geübt werden, da die Passwortverwaltung und -eingabe eine große Herausforderung darstellt.</p>



Personalisierung / Individualisierung des digitalen Mediums	Die Anwendung ermöglicht das Erstellen personalisierter Übungen/Apps. Auch kann die Lehrkraft für die Schüler*innen passende Aufgaben zusammenstellen. Grundlegend bietet die Lehrkraft Aufgaben mit dem Niveau G (grundlegend) und E (erweitert) an. Auch passt sie die Textlänge bei Sachtexten an.
Feedback Lehrkraft	Die Motivation zum Üben wird erhöht und die individuelle Auswahl oder Erstellung von Übungen ermöglicht eine gute Differenzierung. Auch wird die Akzeptanz bei den Sorgeberechtigten und Erziehungsbeteiligten als positiver eingeschätzt, wenn sich das Kind zwar mit einem digitalen Medium beschäftigt, aber es für die Schule eingesetzt wird.
Feedback der Schüler*innen (Zitat)	„Gut, weil man die Aufgaben auch von zu Hause aus bearbeiten kann.“



Digitales Medium	Erstellen eines Kurzfilms mithilfe des iPads
Anwendung in Klassenstufe	5. Klasse
Beschreibung des Tools	Geräteinterne Videofunktion des iPad
Anwendungsbeschreibung und Begründung	Die Schüler*innen erstellen in Kleingruppen einen Kurzfilm zum Thema Gedichte, indem sie z. B. zum Unterrichtsgegenstand passende Bilder gestalten, diese unter die Kamera schieben und dabei erklären oder vortragen. Die erstellten Filme werden gemeinsam mit der Klasse angeschaut.
Voraussetzungen seitens der Schüler*innen	Es werden keine vertieften Voraussetzungen vonseiten der Schüler*innen erwartet, da sie die im Kameraprogramm des Tablets integrierte Videofunktion nutzen.
Fachliche Vorüberlegungen	Bevor das Gedicht verfilmt werden kann, muss das Gedicht zunächst analog geübt werden, um Pausen und Betonungen im Film umsetzen zu können.
Pädagogische Vorüberlegungen	Die Schüler*innen sind besonders aufmerksam und arbeiten motiviert, wenn sie mit digitalen Medien lernen dürfen, weswegen die Lehrkraft gerne die iPads in den Unterricht integriert. Zudem teilt die Lehrkraft die Gruppen ein, die gemeinsam einen Film drehen. So ist sichergestellt, dass die Gruppen ausgewogen sind und jeweils ein*e Schüler*in gerne liest, während ein*e andere*r Schüler*in besonders gut mit dem Tablet umgehen kann oder die Regie führt. Es wurde auch vorher festgelegt, dass ausschließlich der*die Regisseur*in das Tablet bedienen darf.
Technische Vorüberlegungen	Die Lehrkraft empfindet die Videofunktion des iPads generell als vorteilhaft, weil die Schüler*innen nur ein geringes Vorwissen im Umgang mit digitalen Medien benötigen und sie gleichzeitig langsam an den Umgang mit digitalen Geräten herangeführt werden können. Die Lehrkraft braucht die Schüler*innen nur kurz in die Videofunktion des Tablets einzuführen. Es muss das Mikrofon gezeigt werden, damit die Schüler*innen daran erinnert werden, dort rein zu sprechen, damit der*die Sprecher*in auf der Aufnahme gut zu verstehen ist.
Personalisierung / Individualisierung des digitalen Mediums	Die Kurzfilme werden insbesondere durch das individuell gestaltete Bildmaterial personalisiert. Die Personalisierung erfolgt somit durch die Schüler*innen selbst.



Feedback Lehrkraft	Die Lehrkraft empfindet den kreativen Umgang mit Gedichten sehr motivierend für die Schüler*innen. Außerdem erlangt sie mithilfe der iPads eine große Aufmerksamkeit von ihren Schüler*innen und kann das Thema spannend gestalten.
Feedback der Schüler*innen (Zitat)	Die Kleingruppenarbeit ist den Schüler*innen in Erinnerung geblieben: „Ganz am Anfang, also nicht so richtig am Anfang, so bisschen früher hatten wir mal so ein Märchen, so eine Märchenreihe und da müssen wir das filmen mit einem Tablet. Man hat so einen Ständer, wo wir das Tablet rauflegen können und wir haben also Kameraperspektive gemacht: Froschperspektive, Vogelperspektive und Normalsicht. Da haben wir dann Fotos gemacht und dann haben wir das auf dem Smartboard gesehen.“



7.2.3 Fächerübergreifender Einsatz:

Digitales Medium	Book Creator
Anwendung in Klassenstufe	ab 5. Klasse
Beschreibung des Tools	<p>Individuelle Erstellung und Gestaltung von digitalen Büchern</p> <ul style="list-style-type: none"> • beliebig viele Bücher mit beliebig vielen Seiten erstellbar • vielfältige Individualisierungsoptionen durch das Einfügen von Bildern, Videos oder Ton • https://bookcreator.com/
Anwendungsbeschreibung und Begründung	<p>Im Deutschunterricht wurde die Anwendung genutzt, damit jede*r Schüler*in anstelle eines analogen Plakates ein digitales Buch erstellt und es am Ende der Klasse präsentiert.</p> <p>Im Mathematikunterricht wurde die Anwendung genutzt, um ein gemeinsames Regelwerk zu erstellen. Dies dient einer gemeinsamen Lerngrundlage und wurde von den Schüler*innen individuell gestaltet.</p>
Voraussetzungen seitens der Schüler*innen	<p>Es ist hilfreich, zunächst gemeinsam mit den Schüler*innen den Aufbau der App zu entdecken. So kann die Lehrkraft zunächst am Smartboard/Activeboard die Erstellung und Gestaltungsmöglichkeiten eines Buches demonstrieren. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Schüler*innen, Rückfragen zu stellen. Schüler*innen, die die App bereits kennen, können die Lehrkraft bei der Darbietung und dem Beantworten von Fragen unterstützen.</p>
Fachliche Vorüberlegungen	<p>Mithilfe von Book Creator kann ein verbindliches Fachbuch innerhalb der Klasse erstellt werden. Insbesondere unmittelbar nach dem Übergang zur Oberschule kann durch das Kreieren eines Buches mit denselben Inhalten eine gemeinsame fachliche Grundlage erarbeitet werden. Zudem setzt das Erstellen eines digitalen Buches eine intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand voraus, sodass die Schüler*innen zunächst tief in den Inhalt eingestiegen sein müssen, bevor sie eine eigene Darstellung in Form des digitalen Buches vornehmen können.</p>



<p>Pädagogische Vorüberlegungen</p>	<p>Book Creator kann vielfältige Kompetenzen der Schüler*innen fördern: So können die Schüler*innen üben, Informationen aus Texten sinnvoll aufzubereiten und ihren Mitschüler*innen zur Verfügung zu stellen. So erkennen die Schüler*innen die vielfältigen Zugänge zu demselben Lerngegenstand und können ihr eigenes Buch kritisch prüfen oder Inspirationen sammeln. Wird das erstellte Buch der Lerngruppe vorgestellt, wird zudem die Präsentations- und Sprachkompetenz gefördert. Die individuell gestalteten Bücher können darüber hinaus das Formulieren konstruktiver Kritik schulen, wenn Mitschüler*innen zu einem Feedback angehalten werden.</p>
<p>Technische Vorüberlegungen</p>	<p>Eine Lehrkraft schätzt die Anwendung, da die Medienkompetenz der Schüler*innen anhand eines beliebigen Fachgegenstandes geschult werden kann. So kann der Umgang mit dem Tablet zunächst an weniger komplexen Unterrichtsgegenständen mit dem Fokus auf den technischen Funktionen der Hard- und Software geübt werden.</p>
<p>Personalisierung / Individualisierung des digitalen Mediums</p>	<p>Durch die vielfältigen Gestaltungsoptionen, die die Anwendung Book Creator bietet, gelingt es den Schüler*innen leicht, ihr digitales Buch nach ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten. Die Schüler*innen können je nach Bedarf eher visuelle oder verstärkt auditive Elemente einbetten, mit Hervorhebungen und Farben arbeiten sowie das Layout nach ihren Wünschen gestalten. Somit kann jede*r Schüler*in das Buch an den persönlichen, optimalen Lernzugang anpassen.</p>
<p>Feedback Lehrkraft</p>	<p>Insbesondere die Möglichkeiten der individuellen Gestaltung eines jeden Buches bringen einen großen Vorteil mit sich und motivieren die Schüler*innen, sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen.</p>
<p>Feedback der Schüler*innen (Zitat)</p>	<p>„Ich persönlich mag Book Creator ein bisschen lieber, weil das Keynote ist immer irgendwie ein bisschen kompliziert und Book Creator geht dann einfach einfacher.“</p>



Digitales Medium	Actionbound
Anwendung in Klassenstufe	ab 5. Klasse
Beschreibung des Tools	<p>App zum Erstellen interaktiver Rallyes</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbstständiges Erstellen von individuellen Schnitzeljagden, Führungen, Quiz und Lehrpfaden • Rätsel, Bilder, QR-Codes, GPS-Koordinaten u.v.m. können in die Rallye eingebaut werden • Mitschüler:innen und weitere Nutzer:innen können die erstellten Rallyes durchführen • https://de.actionbound.com/
Anwendungsbeschreibung und Begründung	<p>Mithilfe der App Actionbound haben die Schüler*innen eine Stadtrallye erstellt, mit dessen Hilfe die Schulumgebung erkundet werden konnte. In Kleingruppen haben sie die Rallye als Schatzsuche gestaltet. Die Schüler*innen haben somit gelernt, selbstorganisiert und gruppenorientiert Routen zu erarbeiten und vertieften dabei fachliche Inhalte, wie z. B. das sachliche Beschreiben eines Weges. Die erstellten Rallyes wurden zwischen den Gruppen geteilt, sodass eine andere Gruppe von Mitschüler*innen den Schatz suchen mussten.</p>
Voraussetzungen seitens der Schüler*innen	<p>Es wurden keine vertieften Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien vorausgesetzt. Die Nutzung der App wurde gemeinsam im Unterricht besprochen: Sie wurde zunächst über das Smartboard aufgerufen und gemeinsam mit den Schüler*innen wurden die grundlegenden Funktionen besprochen. Das Entdecken der vielfältigen Möglichkeiten, die Rallye durch den Einsatz verschiedener Medien auszugestalten, wurde den Gruppen überlassen.</p>
Fachliche Vorüberlegungen	<p>Actionbound kann in verschiedenen Fächern an unterschiedliche Inhalte angeknüpft oder als fachübergreifendes Projektmedium begriffen werden. Im Deutschunterricht kann das sachliche Beschreiben eines Weges mit den korrekten Richtungsangaben geübt werden. Müssen bei der Rallye z. B. historisch oder biologisch relevante Orte in der Umgebung verpflichtend von den Schüler*innen eingebunden werden, kann die App das Bindeglied für ein überfachliches Projekt darstellen.</p>

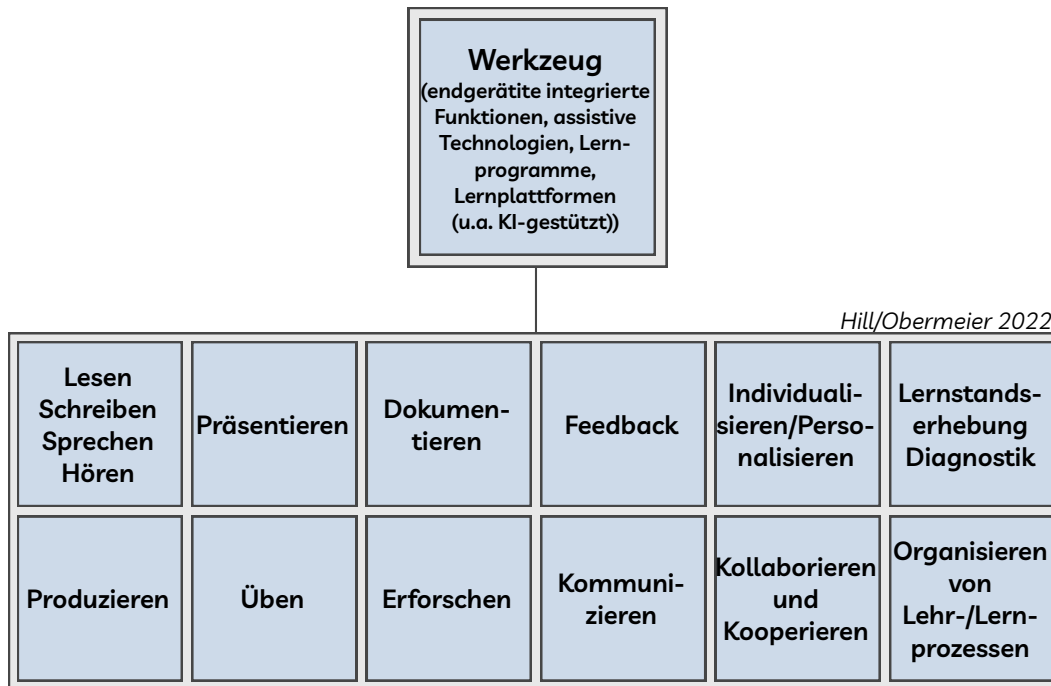


<p>Pädagogische Vorüberlegungen</p>	<p>Durch das Erstellen einer Rallye lernen die Schüler*innen ihre Umgebung besser kennen und trainieren, sich sicher allein außerhalb der Schule zu bewegen. Zudem ist der Einsatz sinnvoll, da die Planung und Durchführung der Rallye das selbstorganisierte, kooperative und zuverlässige Arbeiten fördert.</p>
<p>Technische Vorüberlegungen</p>	<p>Damit die Schüler*innen in verschiedenen Gruppen unterschiedliche Rallyes konzipieren können, muss jede Gruppe über mindestens ein internetfähiges Gerät verfügen. Wenn die App auf der Hardware installiert ist, kann die Rallye auch offline erstellt werden, muss dann aber über eine Internetverbindung hochgeladen werden, damit die Mitschüler*innen die Rallye sehen und durchführen können.</p> <p>Die ersten Rallyes können ohne eine Anmeldung bei Actionbound erstellt werden.</p>
<p>Personalisierung / Individualisierung des digitalen Mediums</p>	<p>Die Schüler*innen können selbst entscheiden, welche Medienformate sie einbinden und so ihre Rallye individualisieren.</p>
<p>Feedback Lehrkraft</p>	<p>Die Schüler*innen freuen sich, wenn die von ihnen konzipierte Rallye funktioniert und sie sehen, dass auch andere Nutzer*innen der App die Rallye durchgeführt haben.</p>



7.3 Tool-Übersicht für den Unterricht

Die nachfolgende Tabelle ist dem **Baustein Unterricht** und weiter dem **Unterbaustein inklusiv-digitale Medien(-Bildung)** zuzuordnen. Sie ordnet den Teilbausteinen zum dazugehörigen **Unterbaustein Werkzeug** digitale Tools zu, die in den Kooperationsschulen verwendet werden.





Teilbausteine	Tools
<p>Lesen</p> <p>Schreiben</p> <p>Sprechen</p> <p>Hören</p>	<p>Smartphone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abspielen von Hörspielen <p>Smartboard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Bearbeiten von Übungen (z. B. Text-Bausteine in die richtige Reihenfolge bringen, Mathematik-Aufgaben gemeinsam lösen) <p>Notability:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuelles Bearbeiten von Dokumenten <p>Nutzung gängiger Programme (für den PC):</p> <ul style="list-style-type: none"> • bspw. Excel, Word, Paint und PowerPoint <p>Anybook Reader:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stift, der eine Aufnahme- und Abspielfunktion (Audio) hat <p>digitale Lehrwerke:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BiBox (digitalisierte Bücher des Westermann-Verlags, zusätzlich mit Videos und interaktivem Material, Lizenz erforderlich) • Scook-App (digitalisierte Bücher des Cornelsen-Verlags, Lizenz erforderlich) • Anmerkung: Vorteilhaft ist, dass Aufgaben z. B. für Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigung auf dem Tablet via Zoomfunktion vergrößert werden können
<p>Produzieren</p>	<p>Smartboard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstellen von Tafelbildern <p>Tablet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Streamen von Tafelbildern, Erstellen von Präsentationen, Filmen uvm. <p>LEGO® WeDo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Bauen und Programmieren von Legobauwerken <p>Flinga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kollaboratives Brainstorming



Teilbausteine	Tools
<p>Produzieren Präsentieren Üben</p>	<p>Book Creator/Keynote:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuelles und kollaboratives Erstellen von Präsentationen/ Lernbüchern <p>(PowerPoint-)Präsentationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte erstellen insb. zur Einführung in ein Thema eine Präsentation, die sie beim Vortrag zur Visualisierung an das Smartboard spiegeln und die sie den Schüler*innen ggf. auch auf der Lernplattform zur Klassenarbeitsvorbereitung oder zum vertiefenden Üben zur Verfügung stellen. <p>Smartboard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abspielen von Videos/Filmen, Demonstration neuer Inhalte <p>Dokumentenkamera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung für das Erklären von Aufgaben und das Vergleichen von Lösungen <p>Anybook Reader:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stift, der eine Aufnahme- und Abspielfunktion (Audio) hat <p>Lernvideos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diese werden von Lehrkräften teilweise selbst erstellt und u. a. auf YouTube veröffentlicht, sodass die Schüler*innen mithilfe eines Links bspw. zu Hause Inhalte wiederholen können oder die Lösungswege von Aufgaben in ihrer Geschwindigkeit (und mit Wiederholungen) nachvollziehen können.
<p>Üben</p>	<p>bettermarks (Lernplattform):</p> <ul style="list-style-type: none"> • passgenaues zur Verfügung stellen von Übungen im Mathematikunterricht <p>Kahoot (Quiz-App)</p> <p>Plickers (Umfrage-App)</p> <p>ANTON (Übungs-App): passgenaues Üben</p> <p>Diverse Vokabeltrainer-Apps (für Smartphones)</p> <p>QR-Codes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen zu vertiefenden Videos und zu anderen Inhalten



Teilbausteine	Tools
Dokumentieren	Smartboard/Tablet: <ul style="list-style-type: none"> • Fotografieren, Audio- und Videoaufnahmen Notability: <ul style="list-style-type: none"> • individuelles Bearbeiten von Dokumenten Office-Programme
Erforschen	Recherche mit verschiedenen Endgeräten: <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen sollen z.B. unbekannte Wörter im Duden online nachschlagen, im Internet zu einem bestimmten Thema recherchieren und ggf. auch einen Vortrag dazu erarbeiten (auch Produzieren)
Feedback	FeedbackSchule (App): <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen geben ein unmittelbares Feedback zum Unterricht
Kommunizieren Organisieren von Lehr-/Lernprozessen	IServ (Lernplattform): <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrkräften oder zwischen Schüler*innen und Schüler*innen oder zwischen Lehrkräften und Lehrkräften, Bereitstellen und Einsehen von Unterrichtsmaterialien LearningView (Lern-Management-Software): <ul style="list-style-type: none"> • Verwalten von Lerninhalten, Stellen von Aufgaben, Übersicht über Aktivitäten der Schüler*innen, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen, Selbsttests u.v.m.
Lernstandserhebung Diagnostik Organisieren von Lehr-/Lernprozessen	bettermarks (Lernplattform): <ul style="list-style-type: none"> • passgenaues zur Verfügung stellen von Übungen im Mathematikunterricht LearningView (Lern-Management-Software): <ul style="list-style-type: none"> • Verwalten von Lerninhalten, Stellen von Aufgaben, Übersicht über Aktivitäten der Schüler*innen, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen, Selbsttests u.v.m.



Teilbausteine	Tools
<p>Organisieren von Lehr-/Lernprozessen</p>	<p>Digitale Checkliste (Smartphone):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen können sich eine Checkliste auf dem Handy herunterladen und nachvollziehen, was noch zu tun ist <p>Tablet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen mit eigenem Tablet können sich individuelle Ordner-Strukturen anlegen und individualisierte Aufgaben bearbeiten • digitaler Taschenrechner von Westermann • Wochenpläne, Hausaufgaben <p>IServ (Lernplattform):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrkräften oder zwischen Schüler*innen und Schüler*innen oder zwischen Lehrkräften und Lehrkräften, Bereitstellen und Einsehen von Unterrichtsmaterialien <p>LearningView (Lern-Management-Software):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwalten von Lerninhalten, Stellen von Aufgaben, Übersicht über Aktivitäten der Schüler*innen, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen, Selbsttests u.v.m.



7.4 Literatur zum Stöbern

Althoff, Frank; Döbber, Karl-Otto; Gerstlauer, Traudel; Hörtdörfer, Heinrich; Rüttler, Michael; Wiedenmann, Rudolf. 2007. *Handbuch OES*. Handreichung 8. Prozessmanagement. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse> (Zugegriffen: 30.05.2022).

Brückel, Frank; Spirig, Regula. 2021. Auf die Haltung kommt es an! Zum Umgang mit Haltungen und Emotionen in der schulischen Führungsarbeit. *#schuleverantworten. führungskultur_innovation_autonomie*, 1 (2), 29-41. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a105>

Berglehner, Florian. 2015. *Prozessmanagement als Instrument eines prozessorientierten Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen*. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Berlin: epuli GmbH. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/6792/Diss_Berglehner_final_A4_OPUS.pdf (Zugegriffen: 15.06.2022)

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hg). 2018. *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg). 2011. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Laloux, Frederic. 2015. *Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Verlag Franz Vahlen.

Lotter, Dennis. 2019. *Digital Transformation Design. 33 Prinzipien, wie Sie Organisationen ins intelligente Zeitalter führen*. Göttingen: BusinessVillage.

Reinmuth, Sandra; Voß, Sophie Christel. 2010. *Die 120 besten Checklisten zum Prozessmanagement*. München: mi-Wirtschaftsbuch, FinanzBuch Verlag. Verfügbar unter: <https://www.m-vg.de/mediafiles/Leseprobe/9783636031280.pdf> (Zugegriffen: 25.05.22).