
Themenheft Nr. 41: Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten.

Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme

Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg

Diklusive Schulentwicklung

Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein

Lea Schulz

Zusammenfassung

Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zur Schulentwicklung fokussiert vorrangig die Entwicklung von digitalen Ansätzen zum Lehren und Lernen. Im Kontext heterogener Lerngruppen und der gesellschaftlichen Verpflichtung inklusiver Lernangebote stellt sich eine parallele Entwicklung eines digitalen und inklusiven Ansatzes in der schulischen Praxis als ein umfassender innovativer Impuls dar. Aus den beiden Bereichen heraus entstehen einerseits Synergieeffekte und andererseits führen sie zur Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an der digitalen Gesellschaft. In Schleswig-Holstein wurde dafür eine Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung etabliert, die diklusive (digital-inklusive) Vorgehensweisen initiiert und langfristig in inklusiven Settings an Schulen verbreitet. In der Konklusion der Anforderungen aus medienpädagogischer sowie inklusiver Perspektive an einen zeitgemässen Unterricht lässt sich das Modell für diklusive Kompetenzen von Lehrkräften abbilden.

Diclusive (digital-inclusive) school development. Experiences and findings of the digitally inclusive multiplier training in Schleswig-Holstein

Abstract

The current scientific discourse on school development primarily focuses on the development of digital approaches to teaching and learning. Within the contexts of heterogeneous learning groups and the social responsibility to provide an inclusive learning environment, there is a parallel development and innovative impulse of a digital as well as inclusive approach in school practice. On the one hand the two areas create synergy effects. On the other hand, they enable all pupils to participate in the digital society. In Schleswig-Holstein, a multiplier training was established to initiate diclusive (digital-inclusive) approaches and to hence distribute them into inclusive school settings in the long term. In the conclusion of the requirements from a media pedagogical and an inclusive perspective on modern teaching, the model for the diclusive competencies of teachers can be illustrated.

1. Einleitung

Digitale Medien und Inklusion bilden Areale der Schulentwicklung, die, jedes für sich betrachtet, zentrale Herausforderungen für das Bildungssystem in Deutschland und somit auch für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beinhalten. Sowohl der Themenbereich Inklusion als auch der Bereich der Digitalisierung von Schulen als Veränderungsprozess stellt die Schulen und die daran Beteiligten vor die Herausforderung, ihre Ziele, Werte, Haltungen sowie Aufgaben und Abläufe neu zu strukturieren. Digitalisierung und Inklusion beschreiben dabei schulische und unterrichtliche Innovationsprozesse (Filk 2019, 65), die des Weiteren unter dem Schlüsselbegriff *Diklusion* (Digitale Medien und Inklusion) strukturell vereint werden.

Doch worin liegt die Problematik, Digitalisierung und Inklusion nicht nur integrativ zu denken, sondern im schulischen Alltag Veränderungsprozesse anzustossen, die dieser doppelten Herausforderung Rechnung tragen? Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und beschreibt in den ersten vier Kapiteln zunächst theoretische Ansätze zum Einsatz digitaler Medien in inklusiven Szenarien, zu den Dimensionen inklusiver Schulentwicklung im Kontext digitaler Medien, zur Schlüsselfunktion von Schulleitung sowie zu diklusiven Kompetenzen und diklusiven Haltungen von Lehrkräften. Hierbei sollen Ansatzpunkte erörtert werden, «auf welche Art und Weise inklusive und digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung, in Theorie und Praxis zumeist separiert, synergetisch miteinander kombiniert und so gleichermassen erfolgreich implementiert werden können.» (Filk 2019, 65). Im zweiten Teil des Beitrags wird ein Programm zur diklusiven Schulentwicklung, die Zertifikatskurse «Lernen mit digitalen Medien an Förderzentren» als Multiplikatorinnen- und Multiplikatorinnenmodell aus dem Bundesland Schleswig-Holstein in Deutschland beschrieben. In Präsenz- und/oder Distanzphasen sowie in individueller und kooperativer Arbeit werden die verschiedenen Ebenen einer inklusiven Schule, die die digitale Infrastruktur, die Ausstattung und die Fortbildungsmassnahmen für das Kollegium innerhalb dieser Ausbildung mit zwei ausgewählten Personen pro Förderzentrum umfassen, thematisiert und strukturell implementiert. Die gewonnenen Einsichten und Kenntnisse werden dann, unter Berücksichtigung der lokalen Begebenheiten, auf die Bedingungen des eigenen Förderzentrums und die der kooperierenden Regelschulen übertragen. Sonderpädagogische Lehrpersonen sind in Schleswig-Holstein einem Förderzentrum zugeteilt und unterrichten dort als Klassen- oder Fachlehrkräfte. Darüber hinaus arbeiten sie zunehmend vollumfänglich an allgemeinbildenden Schulen in inklusiven Settings. Der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ist in Schleswig-Holstein mit 69,53 % (Schuljahr 2018/19, MBWK 2020) im Vergleich zu anderen deutschen Bundesländern hoch. Einige Förderzentren haben bereits keine eigenen Schülerinnen und Schüler mehr vor Ort, deren Lehrkräfte unterrichten ausschliesslich an Regelschulen. Ihre Hauptaufgaben sind dort – neben Beratung, Diagnostik und Netzwerkarbeit – die (präventive) Förderung und

Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern im Team mit Kolleginnen und Kollegen der sogenannten Kooperationsschulen (allgemeinbildende Schulen). Insbesondere die Netzwerkarbeit umfasst die Weitergabe sonderpädagogischer Expertise an die Regelschullehrkräfte zur Unterstützung der sonderpädagogischen Betreuung vor Ort. Auf der personellen Ebene erfolgt die Implementation der Entwicklungsschritte zur digital-inklusive Schulentwicklung über die Medienbeauftragten der Förderzentren in das eigene Kollegium, die dann ihre Fachkenntnisse in die inklusiven Arrangements der jeweils kooperierenden Regelschule einbringen. Auf der institutionellen Ebene entstehen zusätzlich über das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (in Schleswig-Holstein verantwortlich für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften) in Form von Digital-Werkstätten 13 regional organisierte Netzwerke, die die inklusive Schulentwicklung in allen Teilen Schleswig-Holsteins unterstützen und entwickeln. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in diesen Prozess, in die konkreten Inhalte und Erkenntnisse der Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung sowie in die in der Folge notwendige Vernetzungsarbeit der beteiligten Personen und Institutionen in Bezug auf eine inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein.

Inklusion und inklusive Schule sollen in diesem Beitrag von dem international geprägten Blick als «Bildung für alle» ausgehen (Lang-Wojtasik und Schieferdecker 2016, 78f.), der unabhängig von Förderschwerpunkten alle Diversitätsebenen miteinbezieht (Schönig und Fuchs 2016, 12ff.). Somit wird inklusive Schulentwicklung als wichtiger Teil *aller* Schulen betrachtet und nicht als originär sonderpädagogische Aufgabe. Die individuelle Förderung und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von einem Förderschwerpunkt sollen im Kontext der parallel und integrativ verlaufenden Digitalisierungsprozesse in unseren Schulen im Fokus stehen (Schulz 2020).

2. Der Einsatz digitaler Medien in inklusiven Settings

Die Fortbildung von Lehrkräften für den Bereich Inklusion beruht auf der Annahme von vielfältigen Möglichkeiten der Implementation digitaler Medien in inklusiven Einsatzorten. Es werden inhärente weiterführende didaktische Potentiale für einen inklusiven Unterricht an dieser Stelle beschrieben. Diese Grundannahmen bilden die Basis für Inhalte und Form des weiter unten dargestellten Projekts.

Die fünf Ebenen des Einsatzes digitaler Medien an einer inklusiven Schule umfassen nach Schulz (2018, 347):

Ebene 1: Das «Lernen durch Medien» in assistiver Funktion

Auf der Ebene des Individuums nehmen digitale Medien häufig eine assistive Funktion (z. B. Vorlesen des Bildschirminhalts, Diktieren von Text, Augensteuerung usw.) ein. Der Einsatz assistiver Medien dient der Kompensation vorhandener Beeinträchtigungen.

Ebene 2: Das «Lernen mit Medien» zur Individualisierung

Zur Individualisierung oder Personalisierung von Lernprozessen können digitale Medien in Bezug auf die Lernebene dienen. Adaptive Lernprogramme stellen beispielsweise passgenaue Inhalte für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung, die sich an die Lernvoraussetzungen des und der Einzelnen anpassen.

Ebene 3: Das «Lernen mit Medien» innerhalb der Lerngruppe

Innerhalb der gruppenbezogenen Ebene wird das digitale Medium als Werkzeug betrachtet, das Schülerinnen und Schülern hilft, Lerninhalte mit digitalen Medien zu be- und verarbeiten. Hierbei kommt kollaborativen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung zu.

Ebene 4: Das «Lehren durch Medien» aus Perspektive der Lehrkräfte

Die organisatorische Ebene befasst sich mit der Optimierung der Aufgaben der Lehrkraft in inklusiven Settings. Dies umfasst den Einsatz digitaler Medien zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht, zur Vernetzung der Lehrkräfte, zur Ideenfindung didaktischer Umsetzungen und insbesondere zur Bestimmung der Lernstände anhand passender digitaler Diagnostik.

Ebene 5: Das «Lernen über Medien» zum Einsatz digitaler Medien im Alltag

Die übergreifende soziokulturelle Ebene beschreibt die Förderung von Medienkompetenz, die langfristig gesehen die Teilhabe an der digitalen Gesellschaft ermöglichen.

Auf der Grundlage des oben dargestellten Fünf-Ebenen-Modells sowie unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Metastudie »Visible Learning« (Hattie 2013) haben Schulz und Beckermann (2020, 5ff.) neun Aspekte eines guten inklusiven Unterrichts zusammengestellt:

- Der Einsatz von digitalen Medien zur assistiven Unterstützung von Lernenden erhöht die Teilhabe der oder des Einzelnen.
- Durch die in vielen digitalen Werkzeugen integrierten Feedbackmöglichkeiten erhöht sich der Anteil des individuellen Feedbacks im Unterricht für die Lernenden.
- Digitale Medien unterstützen den Erwerb von Lern- und metakognitiven Strategien.
- Digitale Medien unterstützen kollaborative Lernformen.
- Eine digitale Lernstandserhebung erhöht die Möglichkeit eines für das Individuum passgenauen Unterrichts und erleichtert die Planung präventiver Massnahmen.

- Das Classroom-Management der Lehrkraft lässt sich durch die Unterstützung digitaler Medien effektiver und effizienter planen und umsetzen.
- Digitale Anwendungen/Tools unterstützen die Lehrkraft bei der zeitlich effizienten und inhaltlich fundierten Unterrichtsvorbereitung.
- Eine digitale Vernetzung von multiprofessionellen Teams im diklusiven Unterricht ermöglicht eine bessere Zusammenarbeit der einzelnen Akteurinnen und Akteure.
- Angebote zum Erwerb von Medienkompetenz werden bereitgestellt.

Diese didaktische Grundlage von diklusivem Unterricht beschreibt die Aspekte, die innerhalb einer diklusiven Medienentwicklungsplanung von Relevanz sind, die jedoch von Schule zu Schule mit unterschiedlichen Konzepten und Einsatzszenarien gefüllt werden können. Diese sollen im unten dargestellten Projekt der Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung konkretisiert und unterrichtsbezogen weiterentwickelt werden. Im Folgenden wird die Implementation diklusiver Innovationsprozesse diskutiert.

3. Zur Implementation von Innovationen in der Schule

Schulische Veränderungen werden dadurch charakterisiert, dass ihre Umsetzung durch bestimmte Bedingungsfaktoren gehemmt oder befördert werden (Eickelmann 2010, 26). Eickelmann (ebd.) beschreibt nach Rogers (2003) die fünf wichtigsten Bedingungsfaktoren für die Verbreitung einer Innovation:

- «das Ausmass des Vorteils für die Betroffenen»,
- «das Ausmass, in dem die Innovation sich an bestehende Werte, Erfahrungen und Bedürfnisse anbinden lässt»,
- «eine überschaubare Komplexität»,
- «die Möglichkeit zur Erprobung» sowie
- «der Grad der Beobachtbarkeit des Nutzens der Innovationen».

Diese Bedingungsfaktoren bilden das Grundverständnis bei der Vorgehensweise der Zusammenstellung der Inhalte der hier dargestellten Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Bezug auf die Teilnehmenden des Kurses. Die Bestandteile der Kurse wurden im Sinne eines Vorteils für die Betroffenen und in Bezug auf die Sensibilisierung zur Koordination der Medienentwicklungsplanung und Fortbildung des eigenen Kollegiums durch die Teilnehmenden in der eigenen Schule zusammengestellt. Die Implementationsforschung zur Schulentwicklung unterscheidet zudem zwei Strategien zur Implementation von Innovationen in der Schule. Top-Down-Implementationsstrategien werden innerhalb eines hierarchischen Systems durch externe Einwirkung von «oben nach unten» durchgesetzt (Gräsel und Parchmann 2004,

198f.). Nach Gräsel und Parchmann (ebd, 200) sind staatliche Implementationen anhand dieser Strategie häufig nicht von Vorteil, da sie die Konzeptions- von der Anwendungsebene künstlich trennen und so die Interessen der Lehrkräfte nicht ausreichend berücksichtigt werden können. Es erfolgt häufig eine Form von Ablehnung der Innovationen durch die Lehrkräfte, da sie diese als weniger relevant oder nützlich empfinden (ebd., 200f.). Für die nachstehend dargestellte Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung wird stattdessen auf eine Form der symbiotischen Implementationsstrategie zurückgegriffen, die im Vergleich zur Top-Down-Strategie verschiedene Expertisen im Prozess der Umsetzung von Innovation vereint, um dabei möglichst viele Sichtweisen zu integrieren (ebd., 205ff.). Diese Art von Strategie geht grundsätzlich von einem in der pädagogischen Praxis existierenden Problem aus, das für die Lehrkräfte sowohl bedeutsam ist, als auch als Antrieb zur Veränderung dienen kann. Filk (2019, 74) postuliert ebenfalls die partizipatorische Schulentwicklung für die Etablierung von inklusiv-medialer Bildung, die unter den Ansatz der symbiotischen Implementationsstrategie fällt: «Inklusiv-mediale Bildung funktioniert am nachhaltigsten als Schulentwicklung und -kultur. Ziel eines Kooperationsnetzwerks ist es, inklusiv-medialer Bildung in Schulen mehr Gewicht zu verleihen. Dies meint in letzter Konsequenz die Herausforderung, eine neue Schule des Miteinanders und der individuellen Förderung in der Netzwerkgesellschaft zu gestalten. Partizipatorische Schulentwicklung ist dafür ein wichtiges Umsetzungsinstrument.»

4. Digital-inklusive Schulentwicklung

Die Notwendigkeit einer digital-inklusive Schulentwicklung zeigen unter anderem die Befunde der ICILS 2018 (Eickelmann et al. 2019, 22f.), die für die achte Jahrgangsstufe darlegen konnten, dass 57 % der Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien im Vergleich zu 81 % der Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Familien nur die dritte von fünf Kompetenzstufen in Bezug auf computer- und informationsbezogenen Kompetenzen erreichen konnten. Dies bedeutet im Übertrag auf den Alltag, dass ein grosser Teil der Lernenden Informationen aus dem Internet nicht ausreichend filtern und reflektieren kann. Ähnliche Differenzen sind auch bei Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund zu finden (ebd.). Dies unterstreicht die Relevanz der Etablierung inklusiv-digitaler Modelle in der Praxis.

4.1 Dimensionen der Medienentwicklungsplanung

Nach Rolff (z. B. 2013, 20) besteht die Trias der Schulentwicklung aus den Faktoren Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Dieses Modell wurde um die Bereiche Kooperationsentwicklung und Technologieentwicklung

(Schulz-Zander 1999, 49f.) ergänzt. Für die diklusive Schulentwicklung wird im Vergleich zur digitalen Schulentwicklung einer allgemeinbildenden Schule ein anderer Schwerpunkt in den verschiedenen Bereichen gelegt. Bei der Personalentwicklung ist die Herausforderung insbesondere der Förderzentren mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung, dass die Kolleginnen und Kollegen nicht zwingend alle vor Ort im Förderzentrum, sondern vielmehr verteilt an den verschiedenen Kooperationsschulen eingesetzt sind und ein enger täglicher Austausch nicht gegeben ist. Damit ist der Zugriff beispielsweise für eine Mikrofortbildung am Rande des Unterrichtsgeschehens immer mit deutlich höherem Aufwand und mit Fahrtwegen der Kolleginnen und Kollegen verbunden. In der Unterrichtsentwicklung liegt der Fokus weniger auf den Verknüpfungen zum Fach, vielmehr werden sonderpädagogische Handlungsfelder im Unterricht anvisiert. Hierzu gehört, exemplarisch betrachtet, der Einsatz assistiver Medien, Differenzierung und Individualisierung, Kollaboration mit digitalen Medien sowie eine geeignete digitale Erfassung von Lernständen, die dazu verhelfen, den Unterricht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. In Bezug auf die Technologieentwicklung steht die Schule nicht nur vor der Problemstellung der Planung einer IT-Infrastruktur vor Ort, sondern auch vor der Notwendigkeit einer mobilen Struktur für die aushäusig eingesetzten Kolleginnen und Kollegen. Hierzu gehören beispielsweise kompatible Systeme, die die Lehrkräfte, die in mehreren Schulen zur sonderpädagogischen Unterstützung eingesetzt sind, von Schule zu Schule transportieren können. Gleichzeitig geht es um individuelle Absprachen zur gemeinschaftlichen Nutzung und/oder Anschaffung von Technologien mit den kooperierenden allgemeinbildenden Schulen. Dazu gehören Softwareüberlegungen zum Thema Statusdiagnostik (exemplarisch sei an dieser Stelle die digitale Plattform HTS5 für digitale Diagnostik vom Hogrefe-Verlag genannt) oder Beratung (für die Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich Emotionale und soziale Entwicklung), die Programme für Notizen, einen Server zur gemeinschaftlichen Ablage von Dokumenten wie Förderplänen oder geeignete digitale Kommunikationswege für kurzfristige individuelle Absprachen betreffen. Bei der Organisationsentwicklung liegt der Fokus ähnlich wie bei allgemeinbildenden Schulen auf der Erstellung eines konzeptionellen Zusammenhangs aller angegebenen Dimensionen, der sich an die Kompetenzen und die pädagogische Ausgangslage der Schulen anpasst. Besonders zu berücksichtigen ist die Schaffung einer Kommunikationsplattform für die Kolleginnen und Kollegen, die sich nur selten persönlich begegnen können. Dies gilt ebenfalls für die Berücksichtigung der unterschiedlichen Aufgabengebiete von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, wie die Beratung, Supervision, Unterricht im Team mit den allgemeinbildenden Lehrkräften, Elternarbeit, Projektgruppen, Diagnostik, Schreiben von Stellungnahmen, Förderplänen und Gutachten und die vielfältige Kommunikation mit den multiprofessionellen Teams. Diese sind Teil der Kooperationsentwicklung, die bei Förderzentren aufgrund der

notwendigen und engen Zusammenarbeit mit den Kooperationsschulen im Zentrum der Schulentwicklungsplanung stehen. Im Rahmen der Organisationsentwicklung ist es für eine nachhaltige Schulentwicklung notwendig, die medienkonzeptionelle Arbeit als langfristigen Prozess in den Schulen zu verankern. Hierbei wird von einem Medienkonzept abgesehen. Die Medienberatung des IQSH schlägt vor, die medienkonzeptionelle Arbeit im Schulprogramm zu integrieren, um die Vielzahl an Konzepten zu reduzieren und die Übersichtlichkeit über die verschiedenen Massnahmen zu gewährleisten (IQSH 2019, 2).

4.2 Bedeutung der Schulleitung

Das Handeln der Schulleitung im Kontext von Inklusion wurde bereits vielfach untersucht. Scheer (2020, 107) stellt fest, dass dabei «gute Schulleitung für inklusive Schulentwicklung zunächst gute Schulleitung im Allgemeinen ist.» Scheer kann jedoch in seiner Studie (ebd., 347ff.) feststellen, dass sich besonders das individuelle Rollenverständnis der Schulleitungen stark unterscheidet. Die Untersuchung konnte aufzeigen, dass die Führungsweise der Schulleitung besonders dann eine positive Auswirkung auf die schulische Inklusion hat, wenn sie leitend, partizipativ und unterstützend und auf gemeinsame Werte und Visionen ausgerichtet ist. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass die Rolle und die Führung der Schulleitung immer im direkten Zusammenhang mit den gegebenen Rahmenbedingungen sowie zu der Beziehung zu lokalen Akteurinnen und Akteuren steht (ebd., 346). Zu den zahlreichen Gelingensbedingungen für die inklusive Entwicklung an Schulen zählt Scheer (ebd., 340ff.):

- Vermitteln eines positiven Bilds von Inklusion (Bereich Vermittlung einer Vision),
- Workshops und Hospitationsmöglichkeiten zu Beginn der Reformen (Bereich Verstehen und Entwickeln der beteiligten Akteurinnen und Akteuren),
- klare Erwartungen an Unterrichtsqualität und -ergebnisse (Bereich Redesigning der Schule),
- Förderung hochwertiger Unterrichtsmethoden sowie
- Monitoring der Lernfortschritte (Bereich Lernen und Unterrichten).

Die Relevanz der Schulleitung bei der Implementation von digitalen Innovationen konnte ebenfalls nachgewiesen werden und entspricht der Erwartung, dass dieser im Digitalisierungsprozess eine steuernde Rolle zukommt. Die Schulleitung kann damit «sowohl als Fach- als auch Prozess- und Machtpromotor wirken» (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019, 138). In der Veröffentlichung von Eickelmann et al. (ebd., 138f.) konnte erstmals empirisch nachgewiesen werden, dass sich das Handeln der Schulleitung insbesondere an Schulen mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern als besonders wichtig herauskristallisiert hat. Zu den untersuchten Merkmalen des Schulleitungshandelns zählten unter anderem (ebd., 131):

- Priorität zur Schaffung von Anreizen für die Lehrkräfte zur Implementation digitaler Medien und einer im Kollegium gemeinsamen pädagogischen Vision,
- Förderung des Computereinsatzes im Fachunterricht,
- Entwicklung eines Schulkonzepts,
- verschiedene Massnahmen wie Entlastungsstunden zur Planung von Unterrichtsinnovationen mit digitalen Medien, Durchführung von Unterrichtsbesuchen, Einführung von Lehrkräfte-Teams zur Koordination sowie
- Thematisierung digitaler Kompetenzen im Schulprogramm.

Damit kommt der Schulleitung aus diklusiver Perspektive eine Schlüsselrolle zu.

4.3 Diklusive Kompetenzen der Lehrkräfte

Entscheidende Faktoren einer diklusiven Schulentwicklung sind die Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Diklusion. Zu dem unten dargestellten Projekt der Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenschulung gehören im Wesentlichen zweierlei: zum einen die Förderung diklusiver Kompetenzen der teilnehmenden Lehrkräfte, zum anderen die Entwicklung von Massnahmen, die diese Kompetenzen der Lehrkräfte in den zugehörigen Kollegien fördern und ausbilden können. Für den Fachbereich Inklusion sind die Kompetenzen von Lehrkräften bereits vielfach beschrieben worden. Beck et al. (2008, 47f.) fassen bei ihrer Beschreibung der adaptiven Lehrkompetenz als Idealvorstellung für die Planung und Durchführung von Unterricht vier grundlegende Kompetenzdimensionen von Lehrkräften zusammen. Diese sollen möglichst günstige Bedingungen für die individuellen Voraussetzung der Lernenden schaffen:

- Sachkompetenzen (Beherrschung der Lerninhalte),
- diagnostische Kompetenzen (Lernfortschritte erheben und beurteilen),
- didaktische Kompetenzen (verschiedene Unterrichtsformen zur Erreichung verschiedener Ziele nutzen) sowie
- Klassenführungskompetenzen (Schülerinnen und Schüler motivieren, störungsarm unterrichten).

Fischer (2017, 87) ergänzt die Beratungskompetenz, die Kooperationskompetenz sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams, die er mit der Klassenführungskompetenz im Bereich «kommunikative Kompetenzen» zusammenfasst. Übergreifend fügt er (ebd., 88) noch die implementative Kompetenz der Lehrkräfte hinzu, die dazu in der Lage sein sollen, innovative Förderformate nachhaltig in die Schulentwicklung einfließen zu lassen. Als zentrale Erfolgsbedingung wird dazu eine professionelle pädagogische Haltung gesehen, die als entwicklungs Offen (Lernausgangslagen als veränderbar betrachten), beziehungs sensibel (Schüler-Lehrkraft-Beziehung),

potenzialorientiert (im Gegenteil zur Defizitorientierung) und ressourcenfokussiert (Nutzung interner und externer Ressourcen) beschrieben wird (Fischer 2017, 88; Fischer et al. 2014, 4). Die Wichtigkeit einer inklusiven Haltung unterstützt ebenfalls Ziemer (2013, 52). Er postuliert eine offene vorurteilsfreie Haltung zur Anerkennung und Wertschätzung aller Mitglieder einer Gemeinschaft.

Für eine Erörterung von notwendigen diklusiven Kompetenzen soll an dieser Stelle auf theoretischer Basis das inklusive Modell um die notwendigen Kompetenzen einer medienpädagogischen Grundbildung ergänzt werden. Buschhaus et al. (2013, 41) beschreiben hierfür sechs Dimensionen der medienpädagogischen Grundbildung, wobei die eigene Medienkompetenz im Sinne einer biografisch-reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung als zu reflektierende Voraussetzung zugrunde gelegt wird:

- reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und den Medienwelten von unterschiedlichen Alters- und Bevölkerungsgruppen,
- Fähigkeiten zur Förderung von Kompetenzen, um digitale Medien für Selbstaussdruck, Kommunikation, Lernen und die Artikulation eigener Interessen aktiv nutzen zu können,
- Fähigkeiten zur Förderung von Informationskompetenz,
- Wissen zum Jugendmedienschutz, zum Recht auf informationelle Selbstbestimmung und zur aktuellen Diskussion um Urheberrechte,
- Wissen zur Medienentwicklung und ihren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Dimensionen sowie
- Fähigkeit, medienpädagogische Themen mit dem jeweiligen Fachstudium, der entsprechenden Fachdidaktik und den Praxisanforderungen zu verknüpfen.

In der Konklusion dieser beiden Überlegungen zu medienpädagogischen Anforderungen auf der einen Seite und Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht auf der anderen Seite lässt sich das Modell für diklusive Kompetenzen von Lehrkräften abbilden (vgl. Abb. 1). Fachliche Kompetenz ist sowohl im Sinne des Faches als auch im Sinne des Wissens über medienpädagogischen Themen, Grundsätze des Faches und Verknüpfungen zwischen dem Lernen mit, durch und über Medien zum Fach relevant.

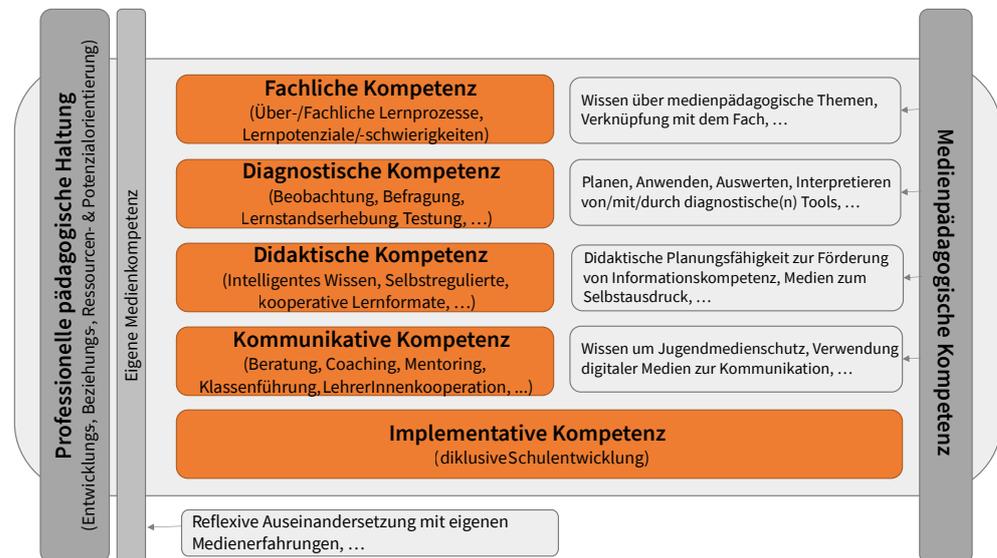


Abb. 1.: Diklusive Kompetenzen der Lehrkräfte, eigene Grafik (in Anlehnung an Fischer 2017 und Buschhaus et al. 2013).

Diagnostische Kompetenz zur Beobachtung, Befragung, Testung usw. lässt sich ferner auf digitale Tests und Anwendungen übertragen. Die didaktische Kompetenz umfasst dabei die Planung und Initiierung von Lernformaten, Selbstregulation, Verselbstständigung der Lernenden sowie der gleichzeitigen Planung digitaler Lernformate wie die kollaborative Erstellung eines Podcasts oder die Verwendung assistiver Medien als Unterstützungsformate für einzelne Schülerinnen und Schüler. Die kommunikative Kompetenz wiederum bedeutet zum einen die Klassenführung oder das Coaching, die gleichermassen mit digitalen Medien umgesetzt werden können, zum anderen das Wissen um Jugendmedienschutz und die Verwendung digitaler Medien zur Kommunikation (mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, ausserschulischen Partnern, zur eigenen Fortbildung usw.). Die Kooperation unter Lehrkräften, die unter diesen Punkt fällt, lässt sich gleichfalls in den multiprofessionellen Teams massgeblich durch digitale Kommunikationsformate (Messenger, gemeinsame Dateiablage) erweitern und professionalisieren. Die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Medienerfahrungen in der Arbeit mit jungen Menschen ist zudem notwendig, um ein Verständnis für Medienkonsum und Einsatz in der sich ständig verändernden digitalen Welt zu entwickeln. Eine professionelle pädagogische Grundhaltung lässt sich damit ebenfalls auf die beiden Felder Inklusion und digitale Medien übertragen. Filk (2019, 64) beschreibt dies als wesentlichen Ausgangspunkt für eine diklusiv-digitale Bildung: «Schliesslich wird inklusiv-digitale Bildung nur gelingen (können), sofern wir diese zu einer Aufgabe der persönlichen respektive institutionellen Haltung machen und diese Prozesse bewusst befördern.» Zur Ausbildung diklusiver Grundkompetenzen von Lehrkräften ist zudem der aktive

Umgang mit digitalen Medien in der Praxis in hohem Masse von der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen der Lehrkraft abhängig (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019, 125).

Unten werden die hier theoretisch dargelegten Grundsätze in ein Konzept der Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung überführt. Es werden dargestellt: die organisatorischen Rahmenbedingungen, die angestrebte Implementationsstrategie, das Konzept mit seinen Zielsetzungen und Möglichkeiten des Austauschs in Netzwerken.

5. Projekt: Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung über die Zertifikatskurse «Lernen mit digitalen Medien an Förderzentren»

Die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ist Teil des Schulgesetzes in Schleswig-Holstein. In §4 Abs. 13 (2007) heisst es: «Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sind besonders zu unterstützen. Das Ziel einer inklusiven Beschulung steht dabei im Vordergrund.» Für die Umsetzung der UN-Behindertenkonvention (BMAS 2016) hat sich Schleswig-Holstein grösstenteils für die inklusive Beschulung in allgemeinbildenden Schulen eingesetzt, dies allerdings mit Vorbehalt ausreichender Ressourcen an der aufnehmenden Einrichtung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2020). Die Gestaltung des digitalen Wandels an den Schulen Schleswig-Holsteins ist seit einigen Jahren ein Schwerpunktthema des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Hierfür wurde im Jahr 2015 das Projekt der digitalen Modellschulen entwickelt. Andere Schulen sollten von den Erfahrungen und Praxisanregungen durch Fortbildungen und Unterrichtshospitationen an den ausserkorenen Schulen profitieren. Aus dem Modellschulprojekt heraus ergab sich als begleitende Fortbildung der erste «Zertifikatskurs Lernen mit digitalen Medien an Förderzentren», der nun für Schulen ausserhalb des Modellschulprojekts fortgesetzt wird.

5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen der Zertifikatskurse

Im Jahr 2017 wurde der erste Zertifikatskurs für Förderzentren mit dem Schwerpunkt «Geistige Entwicklung» im Rahmen der digitalen Modellschulen des Landes Schleswig-Holstein ins Leben gerufen. Es folgten in den Jahren 2018, 2019 und 2020 drei weitere Kurse, die für die Förderzentren mit allen Förderschwerpunkten offenstanden. Empfohlen wurde, dass eine Lehrkraft aus dem Schulleitungsteam sowie ein Medienbeauftragter an den Veranstaltungen des Zertifikatskurses zugegen sind, parallel jedoch ein grösseres Team beauftragt wird, die Medienentwicklungsplanung der Schule voranzutreiben, sodass die anfallenden, sehr umfangreichen Aufgaben auf mehreren Schultern verteilt werden konnten. An den Zertifikatskursen im Jahr

2017/18 nahmen 17 Schulen mit je ein bis zwei Personen teil, 2019 waren es 25 Förderzentren und im Jahr 2020 weitere 25 Schulen. Damit haben dann von 101 Förderzentren im Land Schleswig-Holstein bereits 84 Schulen den Zertifikatskurs absolviert bzw. werden diesen noch beenden. Das ist ein Anteil von 83 % der Förderzentren im Land, die wiederum einen grossen Anteil der zusammenarbeitenden allgemeinbildenden Schulen (Kooperationsschulen) betreuen. Ziel des Kurses ist die digitale Schulentwicklung der Förderzentren sowie die Schulung der Sonderschullehrkräfte durch die von den Medienbeauftragten initiierten Fortbildungsmassnahmen am eigenen Förderzentrum. Die geschulten Sonderschullehrkräfte beraten dann die Kooperationslehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen zur Unterstützung von Chancengleichheit und Inklusion durch digitale Medien in den Klassen. Die Zertifikatskurse aus dem Jahr 2017 und 2018 hatten eine Laufzeit von 1,5 Jahren, die Kurse aus 2019 und 2020 wurden aus institutionellen Gründen auf ein Jahr verkürzt, wobei die Anzahl der Veranstaltungen erhalten geblieben ist. In sechs Präsenzveranstaltungen trafen sich alle Teilnehmenden der jeweiligen Zertifikatskurs-Jahrgänge vor Ort in einem Bildungszentrum zur Erarbeitung der Inhalte für eine diklusive Schulentwicklung. Da der Zertifikatskurs im Jahr 2017 eine spezifischere Ausrichtung hatte (Fortbildung der Modellschulen sowie der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) wird im Folgenden auf die bereits durchgeführten Kurse aus den Jahren 2018 und 2019 näher eingegangen.

5.2 Implementationsstrategie der Innovation «Diklusion» im Rahmen der Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung

In dem hier dargestellten Projekt erfolgt eine Kooperation zwischen dem Fortbildungsinstitut des Landes Schleswig-Holstein (IQSH) mit Schulleitung und Lehrkräften der teilnehmenden Förderzentren. Zudem werden als Gäste an den Fortbildungstagen Fortbildende sowie Expertinnen und Experten aus dem Bildungsbereich aus anderen Bundesländern, aus der Wirtschaft (Verlage, IT-Industrie), Schulträger des Landes Schleswig-Holstein sowie der Datenschutzbeauftragte des Ministeriums eingeladen, die ihren Teil zur Innovation beitragen. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure soll dazu führen, dass die Lehrkräfte ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten weiterentwickeln können und darin unterstützt werden, langfristig über das Projekt hinaus die Qualität des eigenen Unterrichts zu verbessern (Gräsel und Parchmann 2004, 206). In dem hier vorgestellten Projekt wird dies durch ein Multiplikationskonzept umgesetzt: Die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen etablieren gemeinsam mit ihrem Kollegium diklusive Schulstrukturen an ihrem Förderzentrum und entwickeln Ideen und Konzepte für die Praxis an ihren Schulen. Hierbei werden die Gelingensfaktoren für Innovationen nach Eickelmann (vgl. Abschnitt 3) berücksichtigt.

Das «Problem aus der pädagogischen Praxis», das eine Voraussetzung für den Erfolg symbiotischer Implementationsstrategien ist, entspringt einerseits geforderten Top-Down-Prozessen, wie der KMK-Strategie «Bildung in einer digitalen Welt» (KMK 2016) sowie der Forderung von inklusiver Bildung durch die UN-Behindertenrechtskonvention (BMAS 2016). Andererseits vermuten die Kolleginnen und Kollegen in ihrer gelebten inklusiven Praxis der Heterogenität ihrer Schülerschaft durch den Einsatz von digitalen Medien besser begegnen zu können. Der Druck in der allgemeinbildenden Schule ist vielerorts in Schleswig-Holstein hoch. Häufig sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte «nur» beratend tätig oder verbringen maximal ein bis zwei Stunden pro Woche innerhalb einer Klasse, sodass sie ihrem eigenen unterrichtsidaktischem Anspruch von Förderung nicht gerecht werden können, wie Teilnehmende des Zertifikatskurses berichten. Digitale Medien versprechen eine Abhilfe. Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung der symbiotischen Implementationsstrategie ist, dass die Schulen freiwillig an dem Zertifikatskurs teilnehmen und dass die vermittelten Inhalte durch die Fortbildenden nicht statisch vorgegeben, sondern dynamisch an die Wünsche und Ideen der Teilnehmenden angepasst wurden. Somit ist das im Folgenden beschriebene Grundkonzept der Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-ausbildung als Leitfaden zu interpretieren. Dieser wurde in den verschiedenen Kursen an die Interessen der Teilnehmenden, z. B. innerhalb der Diskussionsrunden oder in der Auswahl von Referentinnen und Referenten variabel angepasst.

5.3 Konzept der inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-ausbildung

Eickelmann (2010, 26) beschreibt als Gelingensbedingungen von Innovationen bei der Implementation von digitalen Medien, dass das Ausmass des Vorteils für die Betroffenen erkannt wird sowie die Komplexität überschaubar und Möglichkeiten zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden müssen. Filk (2019, 71) fordert ebenfalls einen engen Praxisbezug bei Qualifikationsmassnahmen der inklusiv-digitalen Pädagogik. Für die Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-ausbildung wurde aus diesem Grund ein praxisorientierter Ansatz in der Konzeption verankert, der die Lehrkräfte zunächst selbst die Vorteile im Gebrauch von digitalen Medien in inklusiven Arrangements erfahren lässt. Sie werden dadurch angehalten, im Übertrag der Inhalte an das eigene Kollegium, diesen niederschweligen und praxisorientierten Ansatz zu berücksichtigen.

Die fünf Grunddimensionen – Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Kooperationsentwicklung und Technologieentwicklung – bilden die Basis der hier dargestellten Kurse. Für die Organisationsentwicklung wurde das schulische Gesamtkonzept geprüft und konzeptuell an die Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen sowie an die pädagogischen und institutionellen Voraussetzungen der Schule angepasst. Im weitesten Sinne ging es vor allem um den Aufbau

eines Kommunikationsnetzwerkes der Lehrkräfte untereinander, da diese meist an verschiedenen Schulstandorten ausserhalb des Förderzentrums eingesetzt sind. Bei der Personalentwicklung liegt der Schwerpunkt auf der Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen an den Förderzentren und den verschiedenen Fortbildungsformaten. Bei der Unterrichtsentwicklung werden diklusive Unterrichtskonzepte konzipiert und reflektiert, die insbesondere das Lernen mit assistiven Medien, Medien zur Individualisierung oder Kollaboration, die Vor- und Nachbereitung von Unterricht sowie die (lernprozessbegleitende) Diagnostik umfassen. Bei der Kooperationsentwicklung bilden die Kooperationen mit den allgemeinbildenden Schulen und die Absprachen mit den Schulträgern die Schwerpunkte. Bei der Technologieentwicklung war die IT-Ausstattung und die Schaffung einer (mobilen) IT-Infrastruktur zentral. Die Ziele des Zertifikatskurses im Jahr 2020 sind folgende (IQSH 2020):

- Konzeption/Weiterentwicklung der medienkonzeptionellen Arbeit an Förderzentren,
- Unterstützung bei der Entwicklung pädagogischer Einsatzszenarien (Beratung, Unterricht, Team-Teaching),
- Ermöglichung eines umfassenden Überblicks über best-practice-Modelle (Apps, Hardware sowie pädagogische wie technische Lösungsansätze),
- Vernetzung mit weiteren digital-inklusiv arbeitenden Förderzentren oder Regelschulen sowie
- Bildung regionaler Lerngruppen zur langfristigen interaktiven Zusammenarbeit vor Ort.

Die Zertifikatskurse richten sich spezifisch auf die Anforderungen aus den Aufgabenfeldern von Sonderschullehrkräften aus. Die Aufgabenfelder sind vielfältig, kumulieren sich jedoch in den meisten Fällen unter dem Überbegriff Inklusion (Diagnostik, Unterricht, Beratung, Kommunikation im multiprofessionellen Team usw.). Die Schulentwicklung wird innerhalb dieses Konzepts als zentraler Ausgangspunkt für die Implementation digitaler Prozesse gesehen (ebd.). Das Bedingungsgefüge der verschiedenen Themengebiete ist komplex. Die Inhalte sind teils stark voneinander und an vielen Stellen von bildungspolitischen Entscheidungsträgern abhängig. Der Mangel an IT-Ressource führt zu dem Effekt, dass es unmöglich ist, eigenständige Erfahrungen im diklusiven Unterricht zu sammeln. Damit kann die Teilnahme an der Fortbildung zu einer «Trockenübung» werden (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019, 138). Aus diesem Grund wurde gezielt die Schaffung einer IT-Infrastruktur an der Schule in Bezug auf Anbindung ans Internet, Ausstattung und Support sowie der enge Austausch mit dem Schulträger diskutiert. Mit einer Grundausstattung ist es zumindest den Medienbeauftragten möglich, erste eigene Erfahrungen zu sammeln. Die Ausgangslage der Förderzentren war dabei sehr unterschiedlich. Einige waren bereits mit einigen Tablet-Koffern ausgestattet, andere mussten sich dagegen mit

Overhead-Projektoren und vom Schulträger aussortierten veralteten Computern begnügen. Als weiterer zentraler Faktor wurde die Fortbildung des eigenen Kollegiums betrachtet, die unter anderem durch die eingeforderten Leistungen der Teilnehmenden gewährleistet werden konnte (IQSH 2020):

- Teilnahme an den Fortbildungstagen,
- Bearbeitung von vorbereitenden Aufgaben zur Medienentwicklungsplanung zu den jeweiligen Fortbildungstagen (z. B. Befragung im Kollegium, Medienentwicklungsplan fortschreiben usw.),
- Teilnahme und Ausrichtung regionaler Netzwerke sowie
- Durchführung eines Schulentwicklungstags oder vergleichbarer Fortbildungsmöglichkeiten an der eigenen Schule (mit Unterstützung der Mitarbeitenden des IQSH bzw. der Absolventinnen und Absolventen der ehemaligen Zertifikatskurse).

5.4 Medienentwicklungsgruppe der Schule

Ein weiterer wichtiger Aspekt des dargelegten Projekts ist die Rolle der Schulleitung bzw. des Schulleitungsteams. Filk (2019, 73) beschreibt die Dringlichkeit die unterschiedlichen Projekte, Vorhaben und Programme zu identifizieren, miteinander zu vernetzen und zu verstetigen. Für diese Aufgabe der Identifikation und Initiierung von Strukturen der einzelnen Kooperationsschulen der Förderzentren bedarf es Expertinnen und Experten im eigenen System, eine Steuerung von aussen ist fast gänzlich unmöglich. Empfohlen wurde deshalb, dass die Schule ein Medienentwicklungsteam aus diklusiv-interessierten freiwilligen Lehrkräften zusammenstellt, von dem ein bis zwei Lehrkräfte an der Fortbildung teilnehmen, die jedoch permanent die hinter ihnen stehende Medienentwicklungsgruppe informieren und mit ihnen neue Konzepte, Fragestellungen und die medienkonzeptionelle Arbeit der Schule erarbeiten und umsetzen. Die Medienentwicklungsgruppe sollte als Lenkungsgruppe für die schulische Medienentwicklungsplanung an der Schule fungieren. Es ist zudem von Vorteil, wenn die Leitung der Gruppe möglichst Teil der erweiterten Schulleitung ist. Insbesondere die Absprachen in Bezug auf Ressourcen, Anknüpfungspunkte zu den Kooperationschulen und die Verhandlungen mit Wirtschaft und den Schulträgern verdeutlichen die Wichtigkeit dieser Lenkungs- und Leitungsfunktion. Wenn möglich sollten diese innovativen Lehrkräfte mit sogenannten Pool- oder Entlastungsstunden ausgestattet werden, um den hohen Aufwand zumindest in geringem Masse ausgleichen zu können. Zusätzlich wurde empfohlen, dass die Gruppe sich zu regelmässigen Terminen trifft und ebenfalls die Möglichkeit erhält, in zentralen Konferenzen über aktuelle Entwicklungen zu informieren oder in Fach-/Fachrichtungskonferenzen an Entscheidungen beteiligt zu werden.

5.5 Multiplikatorinnen/Multiplikatoren und Netzwerke

Bei der Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden üblicherweise zwei Typen unterschieden (Wassong 2017, 83f.):

- Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die im Anschluss mit nicht von ihnen selbst erstellten Modulen oder Bausteinen arbeiten sowie
- Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die sich ihre Inhalte durch vorangegangene Fortbildungen selbst erarbeiten.

Für die hier beschriebene Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung wird der zweite Typ angestrebt, da die Landschaft der Förderzentren in Schleswig-Holstein durch die verschiedenen Förderschwerpunkte, Schulträger und korrespondierenden Kooperationsschulen so vielfältig ist, dass die Medienbeauftragten sich stark an die jeweiligen Bedürfnisse vor Ort anpassen müssen. Zudem ist durch die geplante Vernetzung (vgl. Abb. 2) anzustreben, dass die Medienentwicklungsarbeit vor Ort an den Schulen langfristig ohne einen begleitenden Zertifikatskurs weitergeführt und auf eigene Beine gestellt werden kann. Der Grund für ein Multiplikationskonzept ist neben der Ressourcenlage die Einschätzung, dass nur die Expertinnen und Experten als Teil des Systems die Medienentwicklungsplanung und die Fortbildungen der Lehrkräfte strategisch vorantreiben können. Studien konnten zeigen, dass «intensivere Formen der Lehrerkooperation sich positiv auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht auswirken.» (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019, 127). In Schleswig-Holstein ist in der Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte der Unterricht im Team in Kooperation mit einer allgemeinbildenden Lehrkraft verpflichtend. Die Effekte der Kooperation in den allgemeinbildenden Schulen könnten modellhaft wirken, sodass die durch die Medienbeauftragten ihres Förderzentrums ausgebildeten Lehrkräfte diklusiv Unterrichtselemente in den Alltag des Unterrichts an der allgemeinbildenden Schule einbringen können. Hierbei können folgende Methoden der Implementation zum Tragen kommen: Beratung zum Einsatz assistiver Medien, modellhaftes Unterrichten mit digitalen Medien, digitale Formen der Erhebung von Lernausgangslagen, digitale Formate der Klassenführung, didaktische Planung diklusiven Unterrichts oder auch die technische Handhabung. Es ist möglich einen sogenannten «Schneeballeffekt» durch das dargestellte Multiplikationssystem auszulösen (vgl. Abb. 2).

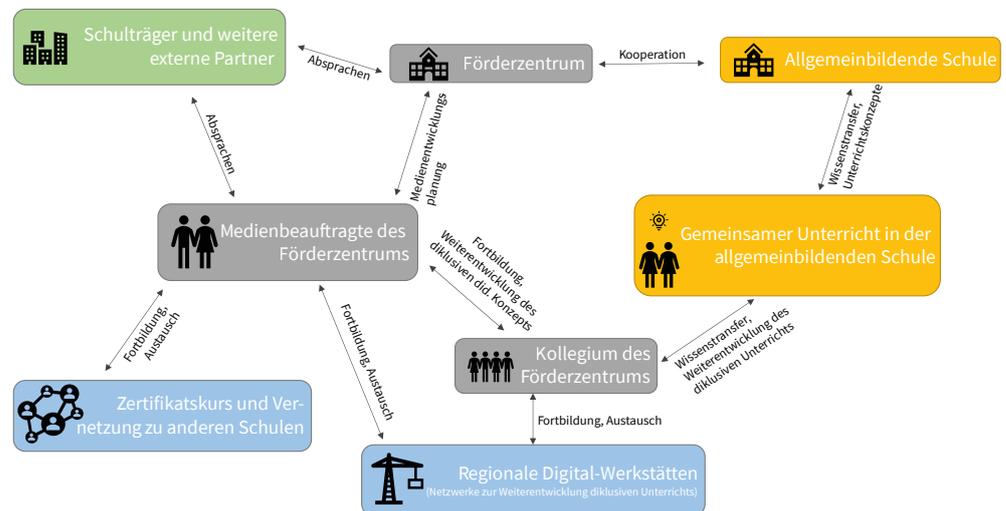


Abb. 2.: Wissenstransfer und Multiplikationseffekte diklusiver Didaktik (eigene Darstellung).

Für eine Weiterführung der Zusammenarbeit der inklusiven Akteurinnen und Akteure wurden die regionalen Digital-Werkstätten (vgl. Abb. 2) ins Leben gerufen. In einer Auftaktveranstaltung trafen sich die Medienbeauftragten aller Förderzentren aus allen Zertifikatskursen sowie jene, die noch nicht teilgenommen hatten, um sich in regionalen Teams zu strukturieren, die die inklusiven Planungen der einzelnen Schulen und Innovationsprozesse vor Ort vorantreiben wollen. Die 13 angelegten regionalen Digital-Werkstätten erstrecken sich über ganz Schleswig-Holstein, jedes Förderzentrum hat sich durch ein partizipatives Verteilungsverfahren genau einer Werkstatt in einer Region zugeordnet.

In diesem Zusammenhang führt Filk (2019, 74) aus:

«Innerhalb eines Netzwerks inklusiv-medialer Bildung und Fortbildung in Schulkontexten wird ein gestaltungsorientierter, partizipativer Ansatz verfolgt. Als «Community of Practice» fühlen sich sämtliche (schulischen und universitären) Kooperationspartner der gemeinsamen Aufgabe inklusiver-medialer Bildung verpflichtet und sind bereit, diese in einem freien Austausch und einer transparenten Kommunikation anzugehen.»

Innerhalb der regionalen Digital-Werkstatt wurde je Region eine Netzwerksprecherin oder ein Netzwerksprecher bestimmt, der oder die die Gruppenabläufe und Termine aus dem Kollegium heraus koordinieren wird. Die Themen werden partizipativ vereinbart. Bei den Treffen in der Region sind alle inklusiv interessierten Lehrkräfte willkommen. Es können Diskussionsrunden stattfinden, Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, gemeinsame Konzepte oder Unterrichtsmaterialien, Mikrofortbildungen für die Kolleginnen und Kollegen und vieles mehr entwickelt werden. Aus dem «Selbst-Tun» ist der Titel «Werkstatt» entstanden, weitere Inhalte werden in einem Erklärvideo (vgl. Abb. 3) dargestellt.



Abb. 3.: Erklärvideo «Konzept der regionalen Digital-Werkstätten der Förderzentren in Schleswig-Holstein» (selbst erstelltes Video mit Hilfe von mysimpleshow von Lea Schulz: <https://www.youtube.com/watch?v=5U5j8MFS51M&t=3s>).

Das Format setzt auf Interesse und freiwillige Teilnahme. Die regionalen Gruppen werden vom IQSH in Bezug auf Fortbildung, Planung und Organisation unterstützt. Üblicherweise nimmt eine Vertreterin oder ein Vertreter des Schularbeits-Sonderpädagogik des IQSH an den Treffen der Werkstätten teil, um Ideen für Fortbildungswünsche aufzunehmen oder weitere Hilfen anzubieten.

6. Ausblick

Die Auswirkungen der Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-Ausbildung werden vermutlich erst in einigen Jahren messbar und offenkundig, da weitere Fortbildungs- und Innovationsmassnahmen von Nöten sind, um den inklusiven Unterricht als feste Struktur in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen. Hierfür ist eine strukturierte wissenschaftliche Auswertung notwendig, die derzeit in Form von Experteninterviews, Umfragen an den beteiligten Schulen sowie durch die Auswertung von Schulprogrammen, Inklusionskonzepten und/oder Medienkonzepten angestrebt wird. Zusätzlich bedarf es nicht nur einer Weiterentwicklung der Schulen, sondern immerwährend der Schaffung von institutionellen und politischen Rahmenbedingungen, die die inklusive Entwicklung fördern. Bildungspolitische Diskurse wie evidenzbasierte Forschungen zeigen diesbezüglich in vielen Bereichen eine systematische und personelle Überforderung auf. Die Aufgabe von Wissenschaft und Bildungspolitik wird es zukünftig sein herauszuarbeiten, ob und wie diese beiden Schlüsselfelder die Bildungspolitik befördern, wie Entwicklungsschritte definiert und miteinander

verzahnt werden können. Die Wissenschaft wird zudem evaluieren müssen, welche Bedingungen ein guter diklusiver Unterricht erfordert, wie (nicht nur originär sonderpädagogische) Arbeitsfelder in heterogenen Lernorten sinnvoll durch die Hilfe digitaler Medien Unterstützung finden und wie eine diklusive Haltung bei Lehrkräften entwickelt und gefördert werden kann. Die Faktoren, welche die diklusive Schulentwicklung fördern oder hemmen und damit die Implementierung von digitalen Medien in inklusiven Einsatzorten unterstützen oder behindern, müssen ebenfalls im Detail empirisch begutachtet werden.

Der hier dargestellte Beitrag bekräftigt die Unterstützung von Massnahmen einer strukturierten diklusiven Schulentwicklung aller Schulen, die durch eine ressourcenorientierte, symbiotisch ausgerichtete Implementationsstrategie über das Multiplikationsmodell initiiert und beschleunigt werden kann, um die diklusive Expertise durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Kooperation mit den allgemeinbildenden Schulen zu verbreiten. Die diklusive Unterrichtsentwicklung soll damit aus der aktiven Praxis der kooperierenden Lehrkräfte heraus langfristig gesehen in das Schulprogramm der allgemeinbildenden Schulen integriert werden. Die Besonderheit der dargestellten Fortbildungsmassnahme ist dabei der partizipatorische Ansatz mit gleichzeitiger Beanspruchung der Leitungsfunktion im Rahmen der (erweiterten) Schulleitung. Hierbei werden Politik, Schulträger, Anforderungen aus den Bildungsstandards, Fachlehrpläne und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sowie das Kollegium miteinander vernetzt. Entscheidend ist die Prämisse innerhalb des vorgestellten Konzeptes, vorhandene sonderpädagogische Kompetenz auf Seiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit (teils zu erwerbender) digitaler Kompetenz zu konkludieren, um die digital-sonderpädagogische Expertise im allgemeinbildenden Schulkontext zu implementieren.

Durch das Aufzeigen der Kopplung der beiden wichtigen Themen Inklusion und Digitalisierung soll erreicht werden, dass die Bedeutsamkeit für Chancen der Teilhabe an Bildung, aber auch die Passgenauigkeit von Unterrichtsangeboten für Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz digitaler Medien besser hergestellt wird. Die Zielperspektive ist die inklusiv-digitale Bildung an allen Schulen als Teil der Schulkultur und als langfristige Schulentwicklungsaufgabe (Filk 2019, 74) zu begreifen. Diklusiver Unterricht in Kombination dieser beiden grossen Herausforderungen bleibt eine grosse Chance für die Innovation von Unterricht und Schule. Es gilt auf diesem Wege Synergieeffekte herauszuarbeiten und für die Unterstützung der Bildungsarbeit vor Ort zu nutzen – im Sinne einer diklusiven Schule der Zukunft.

Literatur

- Beck, Erwin, Matthias Baer, Titus Guldemann, Sonja Bischoff, Christian Brühwiler, Peter Müller, Ruth Niedermann, Marion Rogalla, und Franziska Vogt. 2008. *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 63. Münster: Waxmann.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2016. «Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft». Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Buschhaus, Franziska, Katja Friedrich, Ilka Goetz, Lea Schulz, Daniel Staemmler, und Günther Thiele. 2013. «Neue Medien in der Pädagogik – Herausforderungen für eine nachhaltige Mediengrundbildung für pädagogische Fachkräfte». In *Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt und integrativ*, herausgegeben von Luise Ludwig, Kristin Narr, Sabine Frank, und Daniel Staemmler, 37-59. Internet und Gesellschaft Co:laboratory e.V. E-Publikation. http://dl.collaboratory.de/reports/Ini7_Lernen.pdf.
- Eickelmann, Birgit. 2010. «Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung». In *Empirische Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme, Rainer Lehmann, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Rossbach, Knut Schwippert, Christian Tarnai, Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt, und Jürgen Zinnecker. Bd. 19. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181664>.
- Eickelmann, Birgit, Julia Gerick, und Mario Vennemann. 2019. «Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013». *Journal for educational research online* 11 (1): 118–44. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-167909>.
- Filk, Christian. 2019. ««Onlife»-Partizipation für alle. Plädoyer für eine digital-inklusive Bildung». In *Schule digital - wie geht das?*, herausgegeben von Olaf-Axel Burow, 61-81. Weinheim: Beltz.
- Fischer, Christian. 2017. «Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderung an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen». In *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*, herausgegeben von Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger. S. 77-92. Münster: Waxmann.
- Fischer, Christian, Henrike Kopmann, David Rott, Marcel Veber, und Horst Zeinz. 2014. *Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung*. https://www.researchgate.net/publication/297356613_Adaptive_Lehrkompetenz_und_pädagogische_Haltung.

- Gräsel, Cornelia, und Ilka Parchmann. 2004. «Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern». *Unterrichtswissenschaft* 32 (3): 196-214.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- IQSH (2019). «Medienkonzeptionelle Arbeit». https://medienberatung.iqsh.de/files/Inhalte/content51/dok/HR_Medienkonzeptionelle_Arbeit_an_Schulen.pdf.
- IQSH (2020). «Schulartbezogene Zertifikatskurse «Lernen mit digitalen Medien»». <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/D/digitalesLernen/zertifikatDigitaleMedien.html>.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- Lang-Wojtasik, Gregor, und Ralf Schieferdecker. 2016. «Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch». In *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*, herausgegeben von Gregor Lang-Wojtasik, Katja Kansteiner, und Jörg Stratmann. 71-82. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2020. «Inklusion im Unterricht». https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen/I/inklusion_unterricht.html.
- mysimpleshow (Software zur Erstellung von Erklärvideos). <https://www.mysimpleshow.com>.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK). 2020. «Bericht zum Stand der Inklusion im schulischen Bildungsbereich». <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/drucks/01900/drucksache-19-01913.pdf>.
- Rogers, Everett M. 2003. *Diffusions of innovations*. 5. Auflage. New York: Free Press.
- Rolff, Hans-Günter. 2013. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheer, David. 2020. *Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>.
- Schönig, Wolfgang, und John A. Fuchs. 2016. «Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK?» In *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*, herausgegeben von Wolfgang Schönig und John A. Fuchs. S. 9-31. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SchulG Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG) vom 24. Januar 2007. 2007. GVOBl. 2007, 39, ber. S. 276. <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGSH2007V24P4>.
- Schulz, Lea. 2018. «Digitale Medien im Bereich Inklusion». In *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik*, herausgegeben von Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke, und Rolf Werning, 344–367. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, Lea. 2020. «DiKlusion». <https://leaschulz.com/diklusion/>.

- Schulz, Lea, und Thomas Beckermann. 2020. «Inklusive Medienbildung in der Schule. Neun Aspekte eines guten inklusiven Unterrichts». *Computer und Unterricht* (117): 4-8.
- Schulz-Zander, Renate. 1999. «Neue Medien und Schulentwicklung». In *Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung*, herausgegeben von Ernst Rösner, 35-56. Bd. 8. Dortmund: IFS-Verlag.
- Wassong, Thomas. 2017. *Datenanalyse in der Sekundarstufe I als Fortbildungsthema: Theoriegeleitete Konzeption und Evaluation einer Multiplikatorenqualifizierung*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Ziemen, Kerstin. 2013. *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.