

PLAN BD

FACHMAGAZIN FÜR SCHULE IN DER DIGITALEN WELT #03



Fast Forward

**»EINES DER GRÖSSTEN
HINDERNISSE, WENN ES
DARUM GEHT, ZIELE,
STANDARDS UND CURRI-
CULA IN DER BILDUNG ZU
VERÄNDERN, IST UNSERE
HISTORISCH GEWACHSENE
TRÄGHEIT.«**

THOMAS STRASSER

VORWORT

LIEBE LESER:INNEN,

die Corona-Pandemie beschleunigte im vergangenen Jahr die digitale Transformation unseres Bildungssystems ungemein. Die Auswirkungen der Pandemie haben Schulleitungen und Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen, aber auch die zuständigen Akteur:innen aufseiten der Schulträger und der Bildungsverwaltung vor neue Herausforderungen gestellt. Gemeinsam mussten wir mit beeindruckender Schnelligkeit an neuen und innovativen Lösungen arbeiten, um unsere Schulen gut durch diese Zeit zu bringen. Während viele der Beteiligten noch mehr Tempo fordern, fühlen sich andere von der Schnelligkeit der Entwicklungen ein wenig überrumpelt und mahnen mehr Nachhaltigkeit bei der Umsetzung der geeigneten Strategien und Maßnahmen an. Unter dem Themenschwerpunkt *Fast Forward* laden wir Sie in der dritten Ausgabe von **Plan BD** ein, gemeinsam mit uns über die Erfahrungen der vergangenen Monate zu reflektieren – und zugleich Visionen und Ideen für die Zukunft zu entwickeln.

In dieser Ausgabe widmen wir uns in vier Dossiers den großen Fragen, die unser Bildungssystem derzeit umtreibt: Wie können wir garantieren, dass alle Beteiligten von dem Digitalisierungsschub profitieren und niemand abgehängt wird? Wie können wir die Digitalisierung nutzen, um alle Schulen bildungsgerechter, partizipativer und inklusiver zu gestalten? Welche Veränderungen sind im Bereich der Lehrkräftebildung und -qualifizierung notwendig, um unser Bildungssystem mit Blick auf die digitale Transformation zukunfts- und krisensicher zu machen?

Entstanden ist eine Zusammenstellung vielfältiger Stimmen aus der Wissenschaft und der Bildungspraxis – unter den Gesichtspunkten von Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Inklusion und Lehrkräftebildung. Die Gastbeiträge von Bildungsforscher:innen beschäftigen sich mit inklusiver digitaler Bildung und Chancengerechtigkeit im Kontext der Digitalisierung. In unseren Impulsbeiträgen stellen wir spannende Initiativen vor, die die (digitale) Teilhabe von Schüler:innen an Schulentwicklungsprozessen fördern und besuchen zwei sogenannte Brennpunktschulen, um mehr über Bildungsgerechtigkeit in Zeiten der Pandemie zu erfahren. Wir blicken aber auch über den Teller- und des deutschen Bildungssystems hinaus: Ein Beitrag über Lehrkräftebildung in aller Welt zeigt auf, wie sich die Qualifizierung von Lehrkräften in Österreich, Dänemark und Kanada im Zuge der digitalen Transformation gewandelt hat.

Wir hoffen, dass Sie sich von diesem facettenreichen und multiperspektivischen Blick auf die digitale Transformation des Bildungssystems inspirieren lassen – auch für die Zeit nach der Pandemie.

Viel Freude bei der Lektüre!

Ihre **Plan BD**-Redaktion

INHALT

BILDUNGSGERECHTIGKEIT

IMPULS

Brennpunktschulen in der Pandemie: Führt die Krisensituation zu mehr Ungerechtigkeit in der Bildung?

von Sofie Czilwik und Anja Reiter

SEITE

06

GASTBEITRAG

Nicht nur eine Frage der Ausstattung – Chancengerechtigkeit im Kontext der Digitalisierung als gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Schulen und Bildungsverwaltung

von Esther Dominique Klein

SEITE

12



TEILHABE

IMPULS

Partizipation von Schüler:innen: Wie digitale Tools Teilhabe stärken

von Anja Reiter

SEITE

16

IMPULS

Demokratie lernen: Vier Initiativen für Demokratiebildung im Porträt

von Barbara Höfler

SEITE

22

INTERVIEW

Wie gelingt Demokratiebildung in der Kultur der Digitalität?

von Barbara Höfler
mit Marina Weisband

SEITE

26





INKLUSION

GASTBEITRAG

Schulentwicklung – Inklusiv und digital?

von Heike Schaumburg

SEITE

32



IMPULS

Eine Fragestellung, fünf Perspektiven: Wie passen Digitalisierung und Inklusion zusammen?

von Sofie Czilwik

SEITE

39

LEHRKRÄFTEBILDUNG

GASTBEITRAG

Digitale Transformation in der Lehrkräftebildung: Megawort meets Mindset.

von Thomas Strasser

SEITE

44



IMPULS

Lehrkräftebildung im Wandel: Wie Lehrkräfte in Kanada, Dänemark und Österreich digital qualifiziert werden

von Anja Reiter

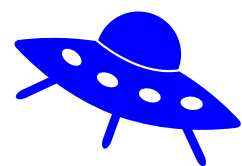
SEITE

52

Über die Autor:innen

SEITE

58



Impressum

SEITE

59

Über uns

SEITE

59

BILDUNGS- GERECHTIGKEIT

6



SOFIE CZILWIK UND ANJA REITER

BRENNPUNKTSCHULEN IN DER PANDEMIE: FÜHRT DIE KRISENSITUATION ZU MEHR UNGERECHTIGKEIT IN DER BILDUNG?

Die Corona-Pandemie trifft Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus besonders hart. Wenn die Eltern kein Deutsch sprechen oder selbst wenig gebildet sind, können sie ihre Kinder beim Homeschooling nicht unterstützen. In manchen Familien fehlen auch digitale Endgeräte, um am Fernunterricht teilzunehmen. Wie gehen Schulleitungen und Verantwortliche aus der Bildungsverwaltung mit dieser Schieflage um, wenn es viele solcher Fälle an einer Schule gibt? Ein digitaler und ein analoger Besuch an zwei sogenannten Berliner Brennpunktschulen.

7

Kein Platz zum Lernen, Sprachbarrieren, völlig aus den Fugen geratene Alltagsstrukturen: Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Herkunftsmilieus trifft die Corona-Pandemie besonders hart. Der Deutsche Lehrerverband geht davon aus, dass bundesweit ein Viertel aller Schüler:innen – also drei Millionen Kinder – von sozialer Benachteiligung, wie einem schwierigen häuslichen Umfeld, oder fehlender technischer Ausstattung betroffen ist. Der Verband befürchtet, dass diese Schüler:innen durch die Corona-Pandemie weiter abgehängt werden könnten.

Auch erste Studien legen nahe, dass die aktuelle Corona-Pandemie die Bildungsungerechtigkeit weiter verschärft. „Die Schere wird auseinandergehen“, ist sich Aladin El-Mafaalani sicher, Erziehungswissenschaftler und Experte für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Osnabrück. Während Kinder aus

bildungsbürgerlichen Familien von ihren Eltern in dieser Zeit bestmöglich unterstützt würden, hätten Kinder aus prekären Verhältnissen mit viel größeren Herausforderungen zu kämpfen. „Für zwei Gruppen ist der Lockdown besonders verheerend“, sagt El-Mafaalani, „für Schüler:innen, bei denen zu Hause kein Deutsch gesprochen wird – und für solche, an denen Schule der einzige Ort ist, an dem geschrieben und gelesen wird.“

DER DEUTSCHE LEHRERVERBAND GEHT DAVON AUS, DASS BUNDESWEIT EIN VIERTEL ALLER SCHÜLER:INNEN VON SOZIALER BENACHTEILIGUNG, WIE EINEM SCHWIERIGEN HÄUSLICHEN UMFELD ODER FEHLENDER TECHNISCHER AUSSTATTUNG, BETROFFEN IST.

Kinder aus bildungsbürgerlichen Verhältnissen besuchen häufig Schulen an privilegierten Standorten, Kinder aus prekären Verhältnissen sind hingegen vielfach an sogenannten „Brennpunktschulen“ zu finden. Die vielen Einzelschicksale der Kinder machten das Unterrichten an solchen Schulen auch in der Vergangenheit herausfordernd.



Aladin El-Mafaalani

»BRENNPUNKTSCHULEN HABEN SCHON VOR DER PANDEMIE GEKÄMPFT, NUN WURDEN SIE ZUSÄTZLICH UNTER DRUCK GESETZT«

8

„Bislang waren diese Schulen nur deshalb funktionsfähig, weil sie ganz besondere Strategien entwickelt hatten, die weit über die Pflichtaufgaben von Schulen hinausgehen“, erklärt El-Mafaalani. Die Pandemie setzte das System, das ohnehin stets nur am Anschlag funktionierte, nun weiter unter Druck. Ob fehlende digitale Endgeräte oder keine Unterstützung aus dem Elternhaus: die Liste der Herausforderungen ist lang.

Wie klappt an den Brennpunktschulen der Spagat zwischen Homeschooling und Förderung der Kinder und Jugendlichen? Mit welchen spezifischen Herausforderungen sind die betroffenen Lehrkräfte und Schulleitungen konfrontiert, was die digitale Infrastruktur und die Erreichbarkeit der Schüler:innen angeht? Und inwiefern verstärken die Pandemie und der Fernunterricht bestehende Bildungsungleichheiten weiter? Wir besuchen die Konrad-Zuse-Schule in Berlin-Pankow und die Quinoa-Schule in Berlin-Wedding, um vor Ort mit Schulleitungen und Schüler:innen die letzten Monate der Pandemie Revue passieren zu lassen.

❶ WAS IST EINE BRENNPUNKTSCHULE?

Schulen in „schwieriger“ oder „herausfordernder“ Lage, „Brennpunktschulen“ oder Schulen in „Problemvierteln“: Schulstandorte mit einem hohen Anteil an Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus haben schon viele Etikettierungen erhalten. Manche Bezeichnungen werden dabei als stigmatisierend empfunden, weil sie einen Standort und die Schüler:innenschaft nicht objektiv beschreiben, sondern als „schwierig“ oder „herausfordernd“ bewerten. Auf diese Weise wird die Benachteiligung nicht nivelliert, sondern im Gegenteil sogar verstärkt. Viele Wissenschaftler:innen bevorzugen daher die objektivere Bezeichnung „Schulen in sozial deprivierter Lage“.

In der politischen und öffentlichen Debatte hat sich trotzdem der Begriff Brennpunktschule durchgesetzt. Brennpunkte sind Gebiete, die häufiger von Arbeitslosigkeit, Armut oder Integrationsschwierigkeiten betroffen sind. Welche Schulen konkret als Brennpunktschulen gelten, ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt – klare und einheitliche Kriterien fehlen bislang. Hessen und Nordrhein-Westfalen nutzen beispielsweise Sozialindizes, um Brennpunktschulen zu identifizieren. In Berlin hat eine Schule Anrecht auf ein Bonusprogramm, wenn mindestens die Hälfte der Schüler:innen von der Zuzahlung für Lehrmittel befreit ist. In anderen Bundesländern werden Brennpunktschulen prinzipiell nicht als solche benannt, um einer Stigmatisierung vorzubeugen. So konnten in Bayern und Baden-Württemberg keine Förderprogramme identifiziert werden, die sich passgenau an Brennpunktschulen richten, wie die von der Wübben Stiftung finanzierte Studie „Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick“ kürzlich ergab.

https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/presse/WS_impaktmagazin_Unterstuetzungsangebote_fuer_Schulen_in_herausfordernden_Lagen.pdf



KONRAD-ZUSE-SCHULE IN BERLIN-PANKOW

ZEHN PROZENT DER SCHÜLER:INNEN HABEN KEIN DIGITALES ENDGERÄT

Ein sonniger Februartag an der **Konrad-Zuse-Schule** in Berlin-Pankow, einer Berufsschule mit sonderpädagogischem Fokus. Hierhin kommen Jugendliche und junge Erwachsene, die es nach der Regelschulzeit nicht schaffen, alleine einen Ausbildungsplatz zu finden. Alle Schüler:innen haben einen Förderbedarf. Manche können sich im Unterricht nur schwer konzentrieren, andere sind in ihrer emotionalen Entwicklung beeinträchtigt oder haben einen geringeren Intelligenzquotienten.

Jörg Phielipeit ist stellvertretender Schulleiter der Konrad-Zuse-Schule. Ein schlanker hochgewachsener Mann, der jeden und jede im Schulgebäude beim Namen kennt, von einigen Kolleg:innen sogar den Geburtstag. Phielipeit ist 41 Jahre und arbeitet seit fünf Jahren an der Schule, seit etwas mehr als drei Jahren ist er Teil der Schulleitung. „Hallo Herr Phielipeit“, rufen ihm die Schüler:innen zu, als er durch die Flure läuft. „Hallo“, grüßt er freundlich zurück und steht im nächsten Moment mit seinem Tablet in der Hand in seinem Büro, dessen Tür stets offensteht. Die meisten Schüler:innen lernen aufgrund der Corona-Pandemie aktuell von zu Hause.

„Unsere Schule ist digital sehr gut ausgestattet, auch schon vor der Pandemie“, sagt Phielipeit. Alle Lehrkräfte verfügen über ein Tablet, bald bekommen sie vielleicht sogar eigene Laptops. Und die Schüler:innen? Phielipeit deutet auf die Ergebnisse

einer Online-Umfrage auf seinem Tablet: 90 Prozent der Schüler:innen haben ein Smartphone, liest er aus seiner Erhebung vor, die allermeisten verfügen über WLAN und ein Drittel über Tablets oder sogar einen PC. Das bedeutet aber auch: Jeder zehnte Jugendliche verfügt über gar kein digitales Endgerät. Das macht Homeschooling für diese Schüler:innen schwer. Wer keine Mails empfangen könne, habe die Möglichkeit, sich in der Schule Arbeitsblätter abzuholen, sagt Phielipeit. Aber auch er gibt zu: Gerade Schüler:innen, die sich teure Endgeräte nicht leisten könnten, würden in der Pandemie abgehängt.

DIE NOTEN DER SCHÜLER:INNEN VERSCHLECHTERTEN SICH

Falco, Emily und Yuki, ein Schüler und zwei Schülerinnen zwischen 16 und 17 Jahren, sitzen um die Mittagszeit im Lehrer:innenzimmer der Konrad-Zuse-Schule an einem riesigen Tisch. Die drei gehen zusammen in eine Klasse. Weil bald ihr Abschluss bevorsteht, sind sie einige der wenigen Schüler:innen, die trotz des Lockdowns regelmäßig in die Schule kommen. Schwere Augenlider, ausdruckslose Gesichter, das Jahr Corona-Pandemie und der ereignislose Winter zeichnen sich in ihren Gesichtern ab. „Natürlich haben wir uns gefreut, dass wir nicht mehr in die Schule müssen“, sagt Emily, als sie sich an den allerersten Lockdown letztes Frühjahr erinnert. Doch die Freude sei schnell verflogen. „Ich kam gar nicht mehr hinterher“, sagt Yuki. Und Falco ergänzt: „An manchen Tagen kann ich mich gar nicht motivieren.“ Zu Hause bekamen

WWW.KONRAD-ZUSE-SCHULE-BERLIN.DE/



Pantelis Pavlakidis

»NICHT ALLE KINDER BEKOMMEN UNTERSTÜTZUNG VON IHREN ELTERN, AUCH WEIL VIELE LÄNGST ZUR ARBEIT GEGANGEN SIND, WENN DER UNTERRICHT BEGINNT.«

sie viel mehr Aufgaben. Schnell waren sie überfordert. Mittlerweile spiegelt sich das auch in ihren Noten wider: Yuki sagt, sie sei immer sehr gut in Englisch gewesen, jetzt komme sie auf eine Drei. Ihr Zeugnis sei voll mit Vieren und Fünfen gewesen, früher habe sie nur Einsen und Zweien gehabt. Auch Falco und Emily sagen, sie hätten sich verschlechtert. Und das in ihrem letzten Jahr an der Schule. Emily wurde wegen ihrer schlechten Noten nicht zum Mittleren Schulabschluss zugelassen. Ihren Traumberuf, medizinische Fachangestellte, wird sie so nicht ergreifen können. Ein Grund liegt vermutlich in der vergleichsweise schlechten digitalen Ausstattung ihrer Familien: Emily, Yuki und Falco sagen, sie hätten zu Hause nur ihre Smartphones zum Lernen. Vom Berliner Senat bekam Phielipeits Schule zwar 64 Tablets für bedürftige Schüler:innen zugeschickt, doch die Geräte kamen mit großer Verspätung bei den Schülerinnen an, denn um Versand und Verwaltung musste sich die

Schule selbst kümmern – zusätzlich zum herausfordernden Schulbetrieb an einer Brennpunktschule. Jedes einzelne Tablet mussten die Lehrkräfte in einen Umschlag stecken, jedes Ladekabel bekam ein eigenes Schuletikett, dann wurden die Päckchen an die Schüler:innen per Post verschickt. Ein Lehrer setzte eine elektronische Datenbank auf, in der alle Geräte und Ladekabel aufgelistet wurden und in der steht, welche:r Schüler:in wann und wie lange das Tablet ausgeliehen hat. Eigene Apps kann Phielipeit nicht auf die Tablets laden, denn die Systeme werden vom Senat gesteuert. Erst diese Woche, also drei Monate nachdem die Tablets geliefert wurden, kamen die zugehörigen Tastaturen an. Sie verbinden sich aber nicht über Bluetooth mit dem Gerät, sondern über ein Kabel. Es ist nur fünf Zentimeter lang, sodass die Tastatur fast an dem Tablet klebt. Wirklich angenehm ist das für die Benutzer:innen nicht. Gut gemeint, aber zu kurz gedacht – im wahrsten Sinne des Wortes.



QUINOA-SCHULE IN BERLIN-WEDDING

WWW.QUINOA-BILDUNG.DE/

ZWEI SCHÜLER SIND UNTERGETAUCHT

Die **Quinoa-Schule** ist eine staatlich anerkannte Privatschule in Berlin, an der Schüler:innen mit Förderbedarf einen berufsorientierten Abschluss oder den Mittleren Schulabschluss erlangen können. Die meisten Jugendlichen kommen aus dem Wedding, einem bunt gemischten Kiez mit vielen Familien aus benachteiligten Herkunftsmilieus. Pantelis Pavlakidis ist Schulleiter an der Quinoa-Schule. Wegen der Pandemie haben wir uns mit ihm zu einer Videokonferenz verabredet. Er erinnert sich noch genau an den letzten Tag in der Schule vor dem ersten Lockdown im März. Es war ein Freitag, der 13. „Da wussten wir, dass wir die Schüler:innen am Montag nochmal sehen würden, am Dienstag aber nicht mehr“, sagt Pavlakidis. Er dachte, das Homeschooling sei nur vorübergehend. Doch seitdem ist Fernunterricht die neue Art zu unterrichten.

Das stellt seine Schule vor viele Herausforderungen: „Nicht alle Kinder bekommen Unterstützung von ihren Eltern, auch weil viele längst zur Arbeit gegangen sind, wenn der Unterricht beginnt. Diese Eltern können dann natürlich nicht kontrollieren,

ob ihr Kind pünktlich das Tablet einschaltet.“ Andere Eltern wiederum hätten selbst keine Struktur, weil sie arbeitslos seien, und könnten deshalb ihren Kindern schwer beibringen, was sie für das Homeschooling benötigen: Struktur.

NICHT JEDER HAT EINEN RUHIGEN PLATZ ZUM LERNEN

Zwei Schüler der Quinoa-Schule sind während des Lockdowns komplett untergetaucht. Sie beantworten keine Mails, schicken keine Aufgaben und gehen nicht ans Telefon. „Wir versuchen, über das Jugendamt an diese Kinder heranzukommen“, sagt Pavlakidis, „aber die Ämter haben gerade alle Hände voll zu tun.“ Ähnliche Geschichten hört man von vielen Schulen in Deutschland. An anderen Schulen in Deutschland ist die Zahl der Schüler:innen, von denen niemand weiß, wie sie ihre Tage verbringen und deren Eltern nicht erreichbar sind, deutlich höher. Sie verpassen Unterrichtsstoff, der kaum noch nachzuholen ist. Die Quinoa-Schule hat vor Ort eine Notbetreuung für Kinder eingerichtet, die das Lernen zu Hause nicht schaffen. Täglich gibt es dort Platz für 30 Kinder. „Ich glaube, ohne dieses Angebot hätten wir noch mehr Kinder verloren“, sagt Pavlakidis.

Doch es gibt auch gute Erfahrungen an der Quinoa-Schule: Pavlakidis unterrichtet die eineiigen Zwillinge Bakri und Mohamed in Weltbürgerkunde, einem Mix aus Geschichte und Sozialkunde. Bakri und Mohamed sind 17 Jahre alt und gehen normalerweise in die zehnte Klasse. Jetzt schalten sie sich aus ihrem gemeinsamen Zimmer in unsere Videokonferenz, jeder an seinem Tablet und mit eigenen Kopfhörern. Die beiden wollen dieses Jahr ihren Schulabschluss machen. Vor dem Lockdown, sagt Bakri, habe er nie gedacht, dass er jemals so lernen könne. „Aber es funktioniert. Und im zweiten Lockdown noch viel besser, weil wir Erfahrungen gesammelt haben, wie wir uns organisieren.“ Ein Lehrer habe den beiden empfohlen, einen

Schreibtisch in ihrem Zimmer einzurichten, in dem sie ihre Schulsachen verstauen und an dem sie täglich arbeiten können. In der Schule ist es selbstverständlich: Jedes Kind hat einen Stuhl und einen Tisch. Doch zu Hause hat nicht jeder einen ruhigen Ort zum Lernen. Von acht bis 16 Uhr lernen die Zwillinge jeden Tag an ihrem Schreibtisch, so wie sie es in der Schule auch tun würden. Was sie wann lernen, können sie zu Hause aber selbst entscheiden. „Ich mach immer zuerst Mathe“, sagt Mohamed, „meine Lieblingsfächer brauch ich, um in den Lernmodus reinzukommen.“ Die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen – das haben die beiden in der Krise perfekt gelernt.

FAZIT: DIE CORONA-PANDEMIE BIETET CHANCEN, VERGRÖßERT ABER VOR ALLEM DIE UNGERECHTIGKEITEN

Für Aladin El-Mafaalani zeigt dieses Beispiel, dass die Corona-Krise trotz der vielen Probleme auch Chancen für positive Effekte bieten könne, Schüler:innen würden lernen, sich selbst besser zu organisieren und mehr Verantwortung zu übernehmen. Wenn die Verhältnisse zu Hause stabil seien, könnten auch Kinder aus ökonomisch schwachen Verhältnissen an den neuen Herausforderungen wachsen. Doch nicht allen Schüler:innen sei dies möglich: Kinder, die keine Struktur von zu Hause kennen oder gar von Verwahrlosung, Gewalt oder Missbrauch betroffen seien, würden aktuell am meisten leiden.

Dieser Gruppe können Brennpunktschulen in der aktuellen Situation am wenigsten gerecht werden. „Brennpunktschulen haben schon vor der Pandemie gekämpft, nun wurden sie zusätzlich unter Druck gesetzt“, fasst El-Mafaalani zusammen. Viele der Aufgaben, die sie zuvor übernahmen, seien über das Distanzlernen nur schwer abzudecken: emotionale Unterstützung und Krisenkommunikation, einen Ort des sozialen Austausches für Schüler:innen schaffen sowie Stabilität und Struktur geben. Den Schulen selbst will El-Mafaalani keinen Vorwurf machen: „Ein System, das bereits auf dem Zahnfleisch geht, kann nicht mehr innovativ und kreativ sein.“

El-Mafaalani hätte sich gewünscht, dass die Bildungsverwaltung den Schulen nicht nur Endgeräte zur Verfügung stellt, sondern auch mehr pädagogische Unterstützung an die Hand gibt. Schon in den Sommerferien hätte ein bundesweites System aufgesetzt werden müssen, das Schüler:innen mit Lehramtsstudierenden verbindet – in Form von virtuellen Lerntandems. „Die meisten Lehramtsstudierenden haben in der Krise ihre Jobs in Gastronomie und Einzelhandel verloren. Ihr Potenzial hätte man nutzen müssen, um benachteiligte Schüler:innen zu unterstützen.“ Der Schaden, der bereits entstanden sei, lasse sich nur noch schwer beheben. Wie weit die Schere am Ende auseinandergegangen sein werde, könne man erst im Rückblick bewerten. Doch schon jetzt sei klar: „Die Corona-Pandemie wird bestehende Ungerechtigkeiten weiter verschärfen.“

ESTHER DOMINIQUE KLEIN

NICHT NUR EINE FRAGE DER AUSSTATTUNG – CHANCENGERECHTIGKEIT IM KONTEXT DER DIGITALISIERUNG ALS GEMEINSAME ENTWICKLUNGSAUFGABE VON SCHULEN UND BILDUNGSVERWALTUNG

12

In der Diskussion über Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung wird sehr häufig vor allem über die Ressourcen der Schüler:innen und ihrer Familien gesprochen. Dabei spielen auch Schulen und Bildungsverwaltung bei der Reproduktion von Bildungsdisparitäten eine Rolle. Wichtige Entwicklungsaufgaben in diesem Kontext müssen daher von beiden Institutionen gemeinsam bearbeitet werden.

Mit den Schlagwörtern **Chancengerechtigkeit** und **Digitalisierung** sind zwei Entwicklungsaufgaben des deutschen Bildungssystems beschrieben, die nicht erst seit, aber verstärkt im Kontext der Covid-19-Pandemie auch zusammen gedacht werden. Im Raum steht dabei die Frage, inwiefern z. B. Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus oder Schüler:innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, hinsichtlich des Zugangs zu digitalen Medien, der Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und der Teilhabemöglichkeiten in einer digitalisierten Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten haben wie Schüler:innen

aus privilegierteren Herkunftsmilieus (für einen Überblick vgl. van Ackeren et al. 2019). Dabei scheinen gerade auch Merkmale der Praxis einzelner Schulen einen entscheidenden Beitrag zu den Bildungs- und Lebenschancen strukturell benachteiligter Schüler:innen zu leisten (u. a. Bremm 2019). **Am Beispiel von Schulen an sozial-räumlich benachteiligten Standorten**, deren Schüler:innenschaft sich überwiegend aus sozial und ökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus speist, lässt sich illustrieren, an welchen Stellen Bildungsverwaltung und Schulen bei der Entwicklung sinnvoller Konzepte zusammenarbeiten können.

SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSCHANCEN IM KONTEXT DER DIGITALISIERUNG

In Diskursen um Chancengerechtigkeit vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit wird vielfach darauf verwiesen, dass Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus über geringere schulrelevante Ressourcen verfügen, in ihrem Zuhause Bildung eine geringere Rolle spielen und sie eine weniger anregungsreiche Lernumgebung und damit auch eine geringere Lernunterstützung haben. Mit Blick auf den Bereich der Digitalisierung geht eine vergleichbare Argumentationslinie von Unterschieden im Zugang zu digitalen Medien, in den Nutzungsformen sowie in den Einstellungen gegenüber digitalen Medien aus („Digital Divide“, vgl. u. a. van Dijk 2012), deren Ursprung in schulbezogenen Diskursen insbesondere in der familiären Sozialisation bzw. der weiteren außerschulischen Lebenswelt der Schüler:innen verortet wird. Wenn gleich diese Argumentation durchaus auf empirischen Befundlagen fußt (u. a. Drossel et al. 2019), so ist sie doch insofern zumindest unvollständig, als dass die Entwicklung medienbezogener Kompetenzen auch durch schulische Normsetzungen und Prozesse als vermittelnde Variablen zwischen der familiären Herkunft und den Kompetenzen der Schüler:innen bedingt sind (Kutscher 2019).

SCHULISCHE PRAXIS

Studien zeigen, dass gerade an sozialräumlich benachteiligten Standorten die konkrete schulische und unterrichtliche Praxis einzelner Schulen (z. B. die Anspruchsniveaus und Unterstützungsstrukturen) eine besonders bedeutsame Rolle in der Entwicklung fachlicher Kompetenzen der Schüler:innen spielt (u. a. Palardy 2008). Qualitative Studien verweisen darauf, dass soziale Bildungsdisparitäten auch durch ungünstige schulische Erwartungshaltungen und Praktiken reproduziert werden, die den pädagogischen Professionellen häufig gar nicht bewusst sind (vgl. u. a. Racherbäumer, 2017). Schule ist also nicht zwangsläufig ein Raum, an dem Benachteiligungen ausgeglichen werden, sondern sie trägt teilweise dazu bei, dass Benachteiligungen aufrechterhalten bleiben. Insofern stellt sich die Frage, wie Schule aufgestellt sein muss, damit sie Benachteiligungen tatsächlich abbauen kann.

Die Forschung zu erfolgreichen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten verweist

darauf, dass diese über eine klare Vision verfügen, die in systematische Entwicklungsziele operationalisiert ist. Darauf aufbauend haben sie klare Ziele für das fachliche Lernen der Schüler:innen formuliert und auf die Ziele abgestimmte Arbeitsstrukturen eingeführt. Zudem herrscht an diesen Schulen eine Schulkultur, die es den Lehrkräften ermöglicht, stärkenorientiert auf ihre Schüler:innen zu blicken und kollaborativ an der Entwicklung der Schule zu arbeiten (vgl. Klein 2017). Auch mit Blick auf die Kompetenzentwicklung im Bereich der Digitalisierung legen Befunde aus der letzten ICILS-Studie nahe, dass erfolgreiche Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nicht nur kluge Medienentwicklungskonzepte haben, sondern auch die grundlegenden organisationalen Strukturen eine bedeutsame Rolle spielen (Eickelmann et al. 2019).

MATERIELLE AUSSTATTUNG

Mit Blick auf die Beschaffenheit schulischer Infrastrukturen wird argumentiert, dass gerade Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nur über eine unzureichende Ausstattung mit digitalen Medien und nicht über die notwendigen technischen Voraussetzungen verfügen. Dabei kommen unterschiedliche Faktoren zum Tragen. Die Ausstattung der Schulen mit digitalen Endgeräten und Infrastruktur liegt im Aufgabenbereich des Schulträgers, in der Regel also der Kommune. Gerade Kommunen mit einem hohen Anteil an Menschen aus benachteiligten Herkunftsmilieus in der Wohnbevölkerung haben häufig weniger Mittel zur Verfügung, die sie in Schule geben können (vgl. Jeworutzki & Schräpler 2020). Zu der Frage, ob Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in Deutschland tatsächlich substanziell und über einzelne Kommunen hinweg systematisch mit geringeren digitalen Mitteln ausgestattet sind, fehlen allerdings aktuell empirische Daten. Was aber für diese Schulen zusätzlich zum Tragen kommen dürfte, sind geringere finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten im Umfeld. Fehlende Mittel für die technische Infrastruktur können von Schulen z. B. über den Förderverein abgedeckt werden. Wird der Förderverein allerdings größtenteils durch die Eltern getragen, so profitieren wiederum Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in geringerem Maße davon.

DIE AUFGABE DER BILDUNGSVERWALTUNG

Die Betrachtung beider Argumentationslinien deutet letztlich darauf hin, dass Chancengerechtigkeit in einer digitalisierten Welt eine Entwicklungsaufgabe ist, die von den Schulen nicht allein gemeistert werden kann, sondern gemeinsam mit der Bildungsverwaltung angegangen werden muss.

Sollen erstens ungleiche materielle Ressourcen ausgeglichen werden, erscheint eine indikatoren-gestützte Vergabe von Ressourcen, wie sie in manchen Bundesländern bereits erfolgt (Weishaupt 2016), als sinnvoll. Auch der **DigitalPakt Schule** kann hier helfen. Allerdings ist der Zugang zu den Ressourcen aus dem DigitalPakt voraussetzungsreich, weil Schulen – sieht man vom Sofortprogramm für die Corona-Krise ab – einen Medienentwicklungsplan erstellen müssen, um Mittel zu erhalten. Wird dies nicht mit flankierenden Beratungsmaßnahmen begleitet, dürften vor allem solche Schulen schneller und ggf. auch in höherem Maße vom DigitalPakt profitieren, welche ohnehin schon kluge Konzepte

und damit verknüpfte systematische Arbeitsstrukturen haben. Auch wenn es positive Gegenbeispiele gibt, so ist doch in den meisten Fällen eher nicht zu erwarten, dass Schulen, die bislang keine systematischen Arbeitsstrukturen und -prozesse haben, sich von allein systematisch und zielgerichtet weiterentwickeln (vgl. Böttcher & Luig 2020). Insofern lässt sich als zweite gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Schulen und Schulverwaltung die (Weiter-)Entwicklung der organisationalen Strukturen an Schulen benennen. Diese muss von der Schulverwaltung begleitet und unterstützt werden. Dies gilt nicht nur mit Blick auf Digitalisierung, sondern auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung. Ausstattungs-, Organisations- und Haltungsfragen greifen hier ineinander, und gerade die Aufarbeitung ungünstiger Überzeugungen gegenüber Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus erweist sich als sehr voraussetzungsreich (z. B. Drucks & Bremm 2021).

[HTTPS://WWW.BMBF.DE/DE/WISSENSWERTES-ZUM-DIGITALPAKT-SCHULE-6496.PHP](https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php)

PERSPEKTIVEN FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT VON SCHULEN UND BILDUNGSVERWALTUNG

Unklar ist allerdings bislang, wie Schulaufsicht, Schulträger und intermediäre Unterstützungsakteure die Schulen bei dieser Aufgabe sinnvoll

unterstützen können. Offenkundig ist jedoch, dass diese Unterstützung über die Bereitstellung von technischer Ausstattung und Infrastruktur durch die Schulträger oder die Curricula und Unterrichtsmaterialien durch die Schulaufsicht und die ihr untergeordneten Behörden hinausgehen muss. Als „Senior Management“ der Schulen hat insbesondere die Schulaufsicht die Aufgabe, neben der personellen und materiellen Ausstattung auch solche Ressourcen bereitzustellen, welche die Schulen insgesamt benötigen, um sich zu entwickeln. Dazu gehören etwa ein systematisches Fortbildungsmanagement, eine anlassbezogene Beratung oder die Gestaltung angemessener Kommunikationsstrukturen (Hinsch 2019; Klein, in Druck).

Die Forschung zur Bildungsverwaltung verweist allerdings darauf, dass eine solche Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht in den meisten Bundesländern bislang nicht flächendeckend etabliert ist (vgl. Klein & Bremm 2020), sodass nicht

KOOPERATIONSPROJEKT „DIGITALE SCHULE REGIONAL GESTALTEN“

Das Forum Bildung Digitalisierung bereitet gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung und dem Zentrum für digitale Bildung und Schule im Kooperationsprojekt „Digitale Schule regional gestalten“ Angebote wie Leitfäden, Planungshilfen oder Reflexionsinstrumente für Schulen und Schulträger auf, um sie bei gemeinsamen Schulentwicklungsprozessen in der digitalen Welt zu unterstützen. Die Angebote resultieren zunächst aus Erfahrungen zu Formaten und Instrumenten der digitalen Schulentwicklung, die im Projekt „Schule und digitale Bildung“ in der Bildungsregion im Kreis Gütersloh gesammelt wurden. Im Rahmen des Kooperationsprojekts werden die regionalen Angebote so aufbereitet, dass sie bundesweit von Schulen und Schulträgern genutzt und an individuelle Rahmenbedingungen angepasst werden können.

<https://www.forumbd.de/angebote/digitale-schule-regional/>

nur den Schulträgern, sondern insbesondere auch der Schulaufsicht häufig die Ressourcen fehlen, um die Schulen inhaltlich unterstützen zu können (u. a. Bogumil et al. 2016), und es in der Schulaufsicht teilweise auch an einem klaren Rollenbild fehlt (Huber et al. 2020).

Ein möglicher Ansatz können quartiersbezogene Projekte sein, in denen Schulen und Bildungsverwaltung mit weiteren Akteuren vor Ort an der Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts zur Verbesserung der Bildungschancen zusammenarbeiten. In den vergangenen Jahren sind vor diesem Hintergrund diverse Regionalisierungsprojekte entstanden, die auf das Thema Chancengerechtigkeit fokussieren (z. B. Jungermann et al. 2015). Allerdings lässt sich bislang noch nicht sagen, inwiefern diese Projekte tatsächlich etwas zur Weiterentwicklung der Schulen und zur Verbesserung der Bildungs- und

Lebenschancen von Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus beitragen können. Insofern bleibt es eine Entwicklungsaufgabe insbesondere für die Schulaufsicht, aber auch für andere Teile der Bildungsverwaltung, ihre eigene Rolle in der Zusammenarbeit mit Schulen zu klären und sich entsprechend selbst weiter zu professionalisieren – auch, aber nicht nur mit Blick auf Fragen der Chancengerechtigkeit in einer digitalisierten Gesellschaft.



ÜBER DIE AUTORIN

Esther Dominique Klein ist Professorin für Schulentwicklungsforschung an der Philipps-Universität Marburg. Zuvor forschte sie an der Universität Duisburg-Essen, der Universität Innsbruck und der University of California, Berkeley. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten und Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht sowie die international vergleichende Beforschung von Schulentwicklung und ihren institutionellen Rahmenbedingungen.

Foto: Privat

LITERATUR

van Ackeren, I., Endberg, M. & Bieber, G. (Hrsg.) (2019): Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit. In: Die Deutsche Schule 111(4). <https://elibrary.utb.de/toc/dds/111/4>

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M. & Kuhn, H.-J. (2016): Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums. Bochum & Berlin.

Böttcher, W. & Luig, C. (2020): Schulaufsicht als Managementaufgabe. In: E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.): Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS. S. 107-124

Bremm, N. (2020): Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In: S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 106-127

van Dijk, J. A. G. M. (2012): The Evolution of the Digital Divide: The Digital Divide turns to Inequality of Skills and Usage. In: J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt & G. Metakides (Hrsg.): Digital Enlightenment Yearbook 2012. Amsterdam u. a.: IOS Press. S. 57-75

Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019): Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. In: Die Deutsche Schule 111(4), S. 391-404

Drucks, S. & Bremm, N. (2021): Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Münster: Waxmann. S. 244-276

Eickelmann, B., Gerick, J. & Vennemann, M. (2019): Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. In: Journal for Educational Research Online 11(1), S. 118-144

Hinsch, M. (2019): Die ISO 9001:2015 – das Wichtigste in Kürze: Die Norm für den betrieblichen Alltag kurz, knapp und verständlich erklärt. Wiesbaden: Springer Vieweg

Huber, S. G., Arnz, S. & Klieme, T. (Hrsg.) (2020): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. Stuttgart: Raabe

Jeworutzki, S. & Schräpler, J.-P. (2020): Rahmenbedingungen. In: RuhrFutur & Regionalverband Ruhr (Hrsg.): Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten. Essen. S. 16-59

Jungermann, A., Manitijs, V. & Berkemeyer, N. (2015): Regionalisierung im schulischen Kontext – Ein Überblick zu Projekten und Forschungsbefunden. In: Journal for Educational Research Online 7(1), S. 14-48

Klein, E. D. (in Druck; 2021): Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In: T. Webs & V. Manitijs (Hrsg.): Unterstützungssystem für Schulen. Bielefeld: wbv

Klein, E. D. (2017): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Essen: Universität Duisburg-Essen

Kutscher, N. (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: Die Deutsche Schule 111(4), S. 379-390

Palardy, G. J. (2008): Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. In: School Effectiveness and School Improvement 19(1), S. 21-49

Racherbäumer, K. (2017): Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster: Waxmann. S. 123-139

Weishaupt, H. (2016): Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. In: Die Deutsche Schule 108(4), S. 354-369

TEILHABE

16



ANJA REITER

PARTIZIPATION VON SCHÜLER:INNEN: WIE DIGITALE TOOLS TEILHABE STÄRKEN

An Schulen in ganz Deutschland treiben Schüler:innen Veränderungsprozesse voran. Digitale Tools helfen ihnen dabei, Ideen zur Schulentwicklung zu formulieren und von den anderen Stakeholdern gehört zu werden. Wir stellen vier partizipative Projekte vor, bei denen die digitale Teilhabe besonders gut gelingt.

Geht es um Schulentwicklung und andere Veränderungsprozesse im Kontext Schule, müssen alle Betroffenen miteinbezogen werden, nicht nur die Bildungsverwaltung oder die Schulleitung. Schüler:innen können als wichtiger Stakeholder besonders wertvolle Expertise einbringen, schließlich sind sie von den Ergebnissen der Schulentwicklung direkt betroffen.

Unter welchen Bedingungen also können sie in partizipativen Prozessen beteiligt werden? Und wie können digitale Tools Interaktion und Teilhabe unterstützen? Wir haben einige Best-Practice-Beispiele in Deutschland besucht, die zeigen, wie man das Thema Partizipation von Schüler:innen angehen kann.

17

1. STATION: ERNST-REUTER-GEMEINSCHAFTSSCHULE, KARLSRUHE

In Karlsruhe haben sich Schulleiter Micha Pallesche und sein Team schon vor sechs Jahren auf den Weg gemacht, Schüler:innen vermehrt an Fragen der Schulentwicklung zu beteiligen. Damals wurde die Ernst-Reuter-Schule in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt – und mit der Transformation tauchten viele neue Fragen auf. „Wir haben uns verstärkt gefragt: Wie können wir die Schüler:innen in Schulentwicklungsprozesse einbinden? Und wie können wir ihre Schule auch wirklich zu ihrer Schule machen?“, erinnert sich Micha Pallesche. Die Schule experimentierte mit verschiedenen Formaten. So wurde etwa der „Rote Salon“ eingeführt, ein offener Ort, an dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern und

andere schulnahe Personen regelmäßig zusammensetzen und überlegen, wie sie die Schule positiv gestalten und weiterentwickeln können. Ob das Essen in der Kantine, Fragen der digitalen Infrastruktur an der Schule oder Projektideen der Schüler:innen, um den Unterricht zu verbessern: Jedes Thema findet Platz im „Roten Salon“. Etwa 50 Personen kommen zu den regelmäßigen Treffen, die während Corona digital stattfinden. Der Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen passiert auf Augenhöhe: Jede Idee zählt, jede Meinung wird gehört. Dabei gibt es nur eine Prämisse: „Nach jeder Sitzung muss zumindest eine Idee umgesetzt werden“, erklärt Lehrerin Silvia Koch. Nur so sei die langfristige Motivation

der Anwesenden gesichert. „Bei unserem letzten Treffen haben wir über eine Plattform diskutiert, auf der wir uns in Zukunft virtuell treffen und vernetzen können“, erinnert sich die 15-jährige Schülerin Viola. Sie gehört zu den Schüler:innen, die den Partizipationsgedanken ganz besonders intensiv leben. So engagiert sie sich nicht nur im Roten Salon und der Schüler:innenzeitung, sondern auch im sogenannten Ideenbüro, einem Raum außerhalb der Schule, in dem Schüler:innen kreative Lösungen für den Unterricht und Ideen für das Quartier rund um die Schule entwickeln. Das Ideenbüro ist ein gutes Beispiel, wie eine Schule sich in einer zunehmend digitalisierten Welt ins Quartier öffnen kann und Impulsgeber für die Gemeinschaft wird. Auch das „Wunderland“ ist durch Teilhabe der Schüler:innen entstanden: In dem ehemaligen Schüler:innenhort gibt es neben einem Ruheraum und einer Filiale des Ideenbüros

auch einen Maker Space, in dem Schüler:innen und Lehrkräfte mit digitaler Technik kreativ werden können. Sie können Erklärfilme drehen oder mit Kamera-Drohnen Luftaufnahmen produzieren. Die Gestaltung des Wunderlands lag dabei zu großen Teilen in den Händen der Schüler:innen – und so ist es bis heute.

Bleibt die Frage: Was können andere Schulen von den Erfahrungen der Ernst-Reuter-Gemeinschaftsschule lernen? „Auf die Haltung kommt es an“, fasst Silvia Koch zusammen. „Wir können zu den Schüler:innen nicht sagen: Im Wunderland könnt ihr machen, was ihr wollt, anderswo habt ihr aber null Mitspracherecht.“ Das sieht auch Viola so: „Alle Schüler:innen wollen Teil dieser Haltung sein. Sogar während der Corona-Krise lebt der Geist des Wunderlands virtuell weiter.“



Micha Pallesche

»WIR HABEN UNS VERSTÄRKT GEFRAGT: WIE KÖNNEN WIR DIE SCHÜLER:INNEN IN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE EINBINDEN? UND WIE KÖNNEN WIR IHRE SCHULE AUCH WIRKLICH ZU IHRER SCHULE MACHEN?«

2. STATION: LEO-STATZ-BERUFSSKOLLEG, DÜSSELDORF

Vor über einem Jahr schloss sich das Leo-Statz-Berufskolleg einem Projekt der Pacemaker Initiative an: Im Rahmen des Pilotprojekts begleitete die Bildungsinitiative insgesamt 15 weiterführende Schulen in Düsseldorf, um die digitale Transformation nachhaltig in deren Schulentwicklungsprozess zu verankern. Dabei verfolgt die Pacemaker Initiative an den teilnehmenden Schulen einen systemischen Ansatz, bei dem alle Stakeholder eine Stimme bekommen.

Sabrina Isić von der Pacemaker Initiative ist auch für die Schüler:innen-Workshops verantwortlich. Während eines Workshops erarbeitet sie gemeinsam mit den Schüler:innen ihre Vision für die Schule und

die Antworten auf folgende Fragen: Was gefällt und was stört uns an unserer Schule? Welche Ideen für Veränderungen haben wir? Und welche Maßnahmen können wir mit Rückendeckung der Lehrkräfte und der Eltern auch wirklich umsetzen? „Wir empowern die Schüler:innen, damit sie am Ende sagen: ‚Yo, das ziehen wir durch!‘“

Tom Klöppner, 20 Jahre, beteiligte sich am Projekt der Pacemaker Initiative. „Mir ist es wichtig, unsere Perspektive zu vertreten und so für mehr Verständnis zu sorgen“, sagt Tom, der auch stellvertretender Schulsprecher des Leo-Statz-Berufskollegs ist. Insbesondere in Sachen digitaler Technik gingen die Erfahrungswelten zwischen Lehrkräften und



Foto: Privat

Tom Klöppner

»MANCHE LEHRKRÄFTE KÖNNEN DIE SICHT VON UNS LERNENDEN EINFACH NICHT SO GUT EINSCHÄTZEN.«

Schüler:innen weit auseinander. „Manche Lehrkräfte können die Sicht von uns Lernenden einfach nicht so gut einschätzen.“

Im Rahmen des Projekts kamen Lehrkräfte und Schüler:innen auf verschiedenen Ebenen miteinander ins Gespräch. Das Berufskolleg startete etwa die Initiative „Schüler:innen als Expert:innen“. Dabei können Lehrkräfte bei Technik- oder Software-Fragen die Unterstützung von Schüler:innen anfordern. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dabei umgekehrt, Schüler:innen teilen ihre Expertise als Digital Natives mit den Erwachsenen. Außerdem führte das Berufskolleg

mithilfe der Pacemaker Initiative ein Barcamp durch: Bei dieser „Un-Konferenz“ erarbeiteten Schüler:innen gemeinsam mit Lehrkräften Wege, wie man Apps und Software noch besser im Unterricht einsetzen könnte – ganz ohne festgelegte Tagesordnung.

Worauf achtet die Pacemaker Initiative, um möglichst verschiedene Perspektiven der Schüler:innen aufzunehmen? „Wir empfehlen, mit einer heterogenen Gruppe zu arbeiten“, sagt Sabrina Isić. „Nicht nur mit Überflieger:innen oder rein mit Jungs, sondern auch mal mit Ruhigen oder vermeintlich Schwierigen.“

19

3. STATION: KINDERRECHTE-SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Partizipation von Schüler:innen beginnt nicht erst an den weiterführenden Schulen. Das beweist das Landesprogramm Kinderrechte in Nordrhein-Westfalen, das sich in der Vergangenheit in erster Linie an Grundschulen richtete. Zusammen mit UNICEF Deutschland und Education Y unterstützt das Land Nordrhein-Westfalen Grundschulen darin, ihr Handeln an der UN-Kinderrechtskonvention auszurichten. Von der so entstehenden inklusiven und respektvollen Schulkultur profitieren alle – sowohl die Erwachsenen als Pflichtenträger:innen als auch die Schüler:innen als Rechteinhaber:innen.

„Schulen entwickeln sich zu transformativen Bildungsinstitutionen, wenn Lehrkräfte und Pädagog:innen das Recht auf Beteiligung und Anhörung von Kindern umsetzen und als normativen Bezugspunkt pädagogischen Handelns anerkennen“, sagt Elisabeth Stroetmann, Landeskoordinatorin

des Programms. Gemeinsam mit ihren Kolleg:innen führt sie an den Schulen Pädagogische Tage zur UN-Kinderrechtskonvention im Rahmen der Menschenrechtsbildung durch: „Dabei geht es nicht ausschließlich um die Weitergabe von akademischem Wissen, sondern auch um die Frage, wie die Umsetzung von Kinderrechten ganz konkret an der Schule aussehen kann“, erklärt Stroetmann.

120 Grundschulen nahmen bislang am Programm teil. Aus einer Vielzahl methodisch-didaktischer Formate, die jeweils ein Kinderrecht fokussieren, wählen die beteiligten Schulen in enger Absprache mit den Schüler:innen Formate aus, die sie in ihren Schulalltag implementieren. Viele Grundschulen würden einen Klassenrat einführen, ein basisdemokratisches Element, damit die Kinder regelmäßig miteinander über ihre Bedürfnisse und Rechte ins Gespräch kommen. Anderswo hat

sich ein geordnetes Unterrichts-Feedback bewährt: Nach jeder Stunde bewerten Schüler:innen den Unterricht, etwa in Form von Punkten, die sie beim Verlassen des Klassenzimmers auf eine Zielscheibe kleben. „An einer Schule wurden sogar Zeugnisse für Lehrkräfte eingeführt“, erzählt Stroetmann.

Im Zuge der Corona-Pandemie verlagerte das Landesprogramm Kinderrechte einen Teil seiner Inhalte in den digitalen Raum. Ein digitales Selbstlernmodul schult pädagogische Fachkräfte auf interaktive Weise in Sachen Kinderrechte. Ein Online-Rechte-Check informiert Kinder und Jugendliche mithilfe von kurzen Filmen und kindgerechten Texten über ihre Rechte. Was sind die Stufen der Partizipation? Und wie genau klappt die Umsetzung in der Schule? Ein Online-Quiz

hilft den Schüler:innen dabei, ihr Wissen gleich anzuwenden und zu überprüfen.

Aus Umfragen weiß Education Y über die Wirkung des Programms Bescheid: Das Schulklima an den beteiligten Schulen hat sich verbessert, die Schüler:innen wurden selbstbewusster und kennen ihre Rechte. Außerdem können sie zwischen Bedürfnissen und Rechten unterscheiden. An weiterführenden Schulen gelten die Abgänger:innen der Kinderrechte-Schulen mittlerweile als „anspruchsvoll und selbstbewusst“, erzählt Elisabeth Stroetmann, weil sie Rechte reklamieren und sich bei Ungerechtigkeiten zu Wort melden. Stroetmann freut das: „Für mich ist das der beste Erfolgsindikator.“

4. STATION: SV-BILDUNGSWERK BERLIN

20

Das Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung (SV-Bildungswerk) ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin, der 2005 gegründet wurde. Das vorrangige Ziel: die Erfahrungen von aktiven Schüler:innen zu sammeln und an kommende Generationen weiterzugeben. Dies soll garantieren, dass das wertvolle Wissen der SV-Aktiven nicht verschwindet, sobald sie die Schullaufbahn beendet haben.

ICH GLAUBE, DASS INTROVERTIERTEN MENSCHEN DAS ENGAGEMENT IM DIGITALEN RAUM LEICHTER FÄLLT. HIER WERDEN IHNEN NEUE TÜREN GEÖFFNET, UM SICH ZU BETEILIGEN UND IHRE ZIELE ZU ERREICHEN

Heute bildet das SV-Bildungswerk vor allem junge Multiplikator:innen aus – mit den Schwerpunkten demokratische Schulentwicklung, Nachhaltigkeit, digitale

Bildung und Inklusion. Mithilfe von digitalen und analogen Workshops und Veranstaltungen werden Schüler:innen in ganz Deutschland darin gestärkt, ihre Belange, Ideen und Sichtweisen aktiv in Schule und Gesellschaft einzubringen. Dabei steht immer der Peer-Learning-Ansatz im Vordergrund: Die Workshop-Teilnehmer:innen sollen ihr Wissen nicht nur persönlich nutzen, sondern später an andere Kinder und Jugendliche weitergeben.

Die 16-jährige Samira Ghandour besucht die Hagenbeck-Schule in Berlin-Pankow. An ihrer Schule ist sie stellvertretende Schüler:innensprecherin und zusätzlich seit Juni 2020 im Vorstand des SV-Bildungswerks aktiv. „Früher war das Thema Engagement und Beteiligung ganz weit weg für mich“, erzählt sie. Bei einer Fridays-for-Future-Demonstration kam sie zum ersten Mal mit Partizipation und Jugendbeteiligung in Berührung, später lernte sie bei der Klimazukunftskonferenz das SV Bildungswerk kennen. „Ich war sofort Feuer und Flamme“, erzählt sie, „zum ersten Mal habe ich erlebt, dass wir Jugendlichen gefragt werden, wie wir eine Konferenz gestalten wollen. Aus der Schule kannte ich das bislang nicht.“

Mittlerweile setzt sich Samira Ghandour an ihrer Schule und auch außerhalb sehr aktiv für Themen ein, die ihr wichtig sind: Feminismus, Gleichberechtigung und Klimaschutz. Im Rahmen ihres Engagements als Klimabotschafterin hielt sie im letzten Jahr für Studierende in Wien einen digitalen Workshop ab: „Dass ich trotz des Altersunterschieds ernst genommen wurde, fand ich sehr schön.“ Aufgrund der Corona-Pandemie findet der größte Teil von Samiras Engagement derzeit online statt, in Form von Videokonferenzen und digitalen

Seminaren. Auch wenn sich Samira schon wieder auf persönliche Begegnungen freut, sieht sie auch Vorteile im digitalen Engagement, insbesondere für schüchterne Schüler:innen: „Ich glaube, dass

introvertierten Menschen das Engagement im digitalen Raum leichter fällt. Hier werden ihnen neue Türen geöffnet, um sich zu beteiligen und ihre Ziele zu erreichen.“



FAZIT: GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR TEILHABE

Wann also ist Partizipation und Teilhabe von Schüler:innen von Erfolg gekrönt? Mit Blick auf die verschiedenen Initiativen in ganz Deutschland wird klar, dass erfolgreiche Partizipationsprojekte einiges gemein haben.

Um Partizipation als nachhaltigen Wert in der Schulkultur zu verankern, müssen Lehrkräfte und Schüler:innen zuallererst Instrumente der Teilhabe kennenlernen, die sie dazu befähigen, miteinander auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen. Dies kann durch Initiativen wie das Landesprogramm Kinderrechte oder die Pacemaker Initiative angestoßen werden, aber auch durch die Auseinandersetzung mit politischen Bewegungen oder gesellschaftlichen Initiativen, die außerhalb des Schulkontextes im privaten Umfeld stattfinden. Digitale Tools können Prozesse der Partizipation erleichtern oder beschleunigen, insbesondere für schüchterne Schüler:innen, die im direkten Austausch zurückhaltend sind.

Wenn Partizipation aber auch nachhaltig gelebt werden soll, müssen sich die Haltung und das Mindset aller Beteiligten verändern. Lehrkräfte und Eltern müssen den Schüler:innen Vertrauen schenken und ihre Meinungen ernst nehmen – und das nicht bloß

im Rahmen eines abgesteckten Projekts, sondern im gesamten Schulalltag. Lehrkräfte müssen darüber hinaus einen Perspektivwechsel zulassen und akzeptieren, dass Schüler:innen auf manchen Gebieten Wissens- und Erfahrungsvorsprünge vorweisen können. Schüler:innen wiederum müssen eine aktive Haltung des Gestaltens und Kreativwerdens einnehmen, statt sich passiv „beschulen“ zu lassen. Im besten Fall springt dann der „Funke der Partizipation“ auf eine möglichst breite und heterogene Schüler:innengruppe über – und ergreift so nicht nur einzelne, besonders aktive Schüler:innen und Lehrkräfte, sondern verändert die ganze Schulkultur.

UM PARTIZIPATION ALS NACHHALTIGEN WERT IN DER SCHULKULTUR ZU VERANKERN, MÜSSEN LEHRKRÄFTE UND SCHÜLER:INNEN ZUALLERERST INSTRUMENTE DER TEILHABE KENNENLERNEN, DIE SIE DAZU BEFÄHIGEN, MITEINANDER AUF AUGENHÖHE INS GESPRÄCH ZU KOMMEN.

BARBARA HÖFLER

DEMOKRATIE LERNEN: VIER INITIATIVEN FÜR DEMOKRATIEBILDUNG IM PORTRÄT

Streitkultur, Nachrichtenkompetenz, Beteiligung im digitalen Raum – in der digitalisierten Demokratie gibt es vieles zu lernen. Immer mehr Initiativen entstehen, die Schüler:innen helfen wollen, sich kritisch und kompetent im digitalen Raum zu bewegen. Sie wollen nicht nur die Schulen demokratischer gestalten, sondern Kinder und Jugendliche darüber hinaus mit demokratischen Prozessen vertraut machen. Wir stellen vier solcher Initiativen vor.

22

LIE DETECTORS

LIE DETECTORS FAKE NEWS UND DESINFORMATION ENTLARVEN

Als Journalistin für die deutsche Ausgabe des „Wall Street Journal“ interviewte Juliane von Reppert-Bismarck im Jahr 2016, kurz vor der Wahl von Donald Trump zum US-Präsidenten, Schüler:innen in Niedersachsen zum Thema Ausländerhass. Ein Mädchen erklärte ihr, ihre Klassenkamerad:innen würden Trump wählen, wenn sie dürften. Als Entscheidungsgrundlage erwies sich ein Instagram-Post, in dem Hillary Clinton beschuldigt wurde, CIA-Agenten für sich morden zu lassen. Von Reppert-Bismarck kam ins Nachdenken. Wenn Instagram, Tiktok, Youtube oder Twitch heute die Nachrichtenkanäle der Schüler:innen sind, muss ihnen jemand erklären, dass die Informationen, die sie dort finden, nicht immer stimmen, oftmals sogar Desinformationen sind. Daraufhin gründete sie 2018 die Lie Detectors, eine Organisation für Nachrichtenkompetenz, bei der professionelle Journalist:innen in Schulklassen gehen, um über Fake News aufzuklären. Das Projekt läuft mittlerweile in Deutschland, Österreich und Belgien. Weitere Länder sind in Planung. Partner ist das Europäische Zentrum für Presse- und Medienfreiheit. Finanziert wird Lie Detectors ausschließlich von einer US-amerikanischen Charity-Stiftung (WYSS). Sponsoring von Regierungen oder Unternehmen lehnt die Organisation ab. In den Workshops zeigen die mittlerweile 600 Journalist:innen, die sich bei Lie Detectors engagieren, den Schulklassen, wie und warum Fake News funktionieren, wie sie Desinformationen erkennen können und wie seriöse Journalist:innen arbeiten – nach bestem Wissen und Gewissen, aber auch nicht immer fehlerfrei.

„Auf der ganzen Welt bringt man Kindern bei, keine Süßigkeiten von Fremden anzunehmen“, schreiben die Lie Detectors auf ihrer Webseite. In der Informationsflut sollten sie nun auch lernen, in Sachen Nachrichten nicht alles zu „schlucken“, was man ihnen vorsetzt. Über 1.000 Klassen haben die Lie Detectors bis jetzt besucht.

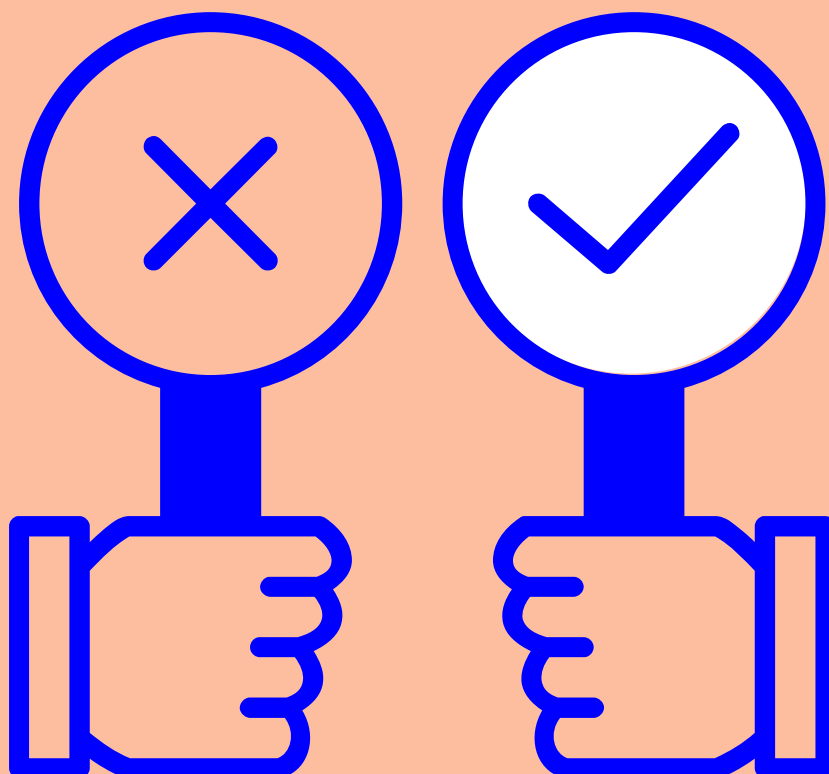
www.lie-detectors.org/de

#NETZREVOLTE**MIT DEN SCHATTENSEITEN DER SOZIALEN MEDIEN UMGEHEN**

Kinder und Jugendliche wachsen ganz selbstverständlich mit sozialen Medien auf. Aber nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit lernen sie, auch mit den Schattenseiten umzugehen, mit Cybermobbing, Falschbehauptungen oder Gewalt im Netz. Gleichzeitig bieten soziale Medien viele Möglichkeiten, sich gesellschaftlich und politisch zu beteiligen. Aber wie? Auch das lernen Kinder und Jugendliche nicht selbstverständlich. #netzrevolte ist ein Schulprojekt der Stiftung Lernen durch Engagement (LdE), das beides zum Ziel hat: Eingebettet in den Unterricht und eng verbunden mit den Lehrplänen erhalten die Schüler:innen der beteiligten Schulen sowohl Digital- als auch Demokratiebildung. Sie setzen sich mit Hate Speech, Fake News und Diskriminierung auseinander und starten eigene Projekte in verschiedenen Schulfächern, bei denen sie demokratische Mitgestaltung erlebbar machen. Eine Klasse veranstaltete zum Beispiel einen „No Hate Slam“ in ihrem Stadtteil. Schüler:innen lasen dabei abwertende Netzkommentare vor – inklusive gut argumentierter oder lustiger Retourkutschen. Eine andere Klasse entwickelte ein interaktives Wahr-oder-falsch-Spiel zum Thema Fake News und teilte es mit den Jugendeinrichtungen in ihrer Stadt. Das Lernkonzept „Service-Learning – Lernen durch Engagement“ kommt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum. Dabei wird gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen verknüpft. Für das Demokratiekompetenz-Projekt #netzrevolte erhalten die Lehrkräfte fachlich fundiertes Lehrmaterial, Beratung und Fortbildung.

www.service-learning.de/netzrevolte

#NETZREVOLTE



#VRSCHWRNG

24

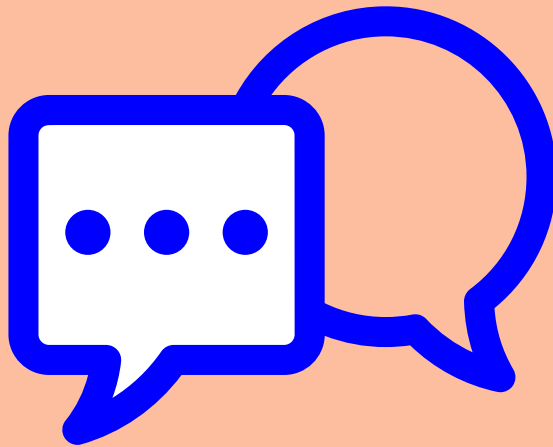


#VRSCHWRNG

MIT EINEM INTERAKTIVEN TOOL GEGEN VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN KÄMPFEN

Wenn Menschen sich in Verschwörungstheorien verabschieden und für faktenbasierte Argumente nicht mehr zugänglich sind, ist das für die Demokratie ein Problem. Teilöffentlichkeiten spalten die Gesellschaft. Darauf setzen populistische und extremistische Bewegungen gezielt und sie benutzen dafür hauptsächlich Social-Media-Kanäle. An diesem Punkt setzt #vrschwrng an, ein „interaktives Toolkit gegen Verschwörungstheorien“, wie es in der Eigenbeschreibung heißt, mit dem die Berghof Foundation Multiplikator:innen helfen will, Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren für dieses Thema zu sensibilisieren. Das Toolkit besteht aus mehreren Modulen zu unterschiedlichen Aspekten von Verschwörungstheorien. Behandelt werden unter anderem typische Narrative und Einstellungsmuster, Kompetenzen für das Erkennen von Verschwörungstheorien, Funktionsweisen der Verbreitungs Kanäle (vor allem Social Media), Konflikteskalation und Reflexion darüber, welche Folgen Verschwörungstheorien für Gesellschaft, Demokratie und letztlich die eigene Lebensgestaltung haben. Das Besondere: Die Module entwickeln nicht Sozialpädagog:innen oder Medienwissenschaftler:innen, sondern Teams junger Erwachsener zwischen 17 und 24 Jahren selbst, direkt aus ihrer Lebenswelt. 2021 befindet sich das Modellprojekt in Baden-Württemberg in der Pilotphase. Ab 2022 können dann auch Schulen und außerschulische Einrichtungen aus anderen Bundesländern #vrschwrng-Workshops buchen.

www.vrschwrng.de



AULA

SCHULE MIT EINEM DIGITALEN DEBATTIERFORUM MITGESTALTEN

Demokratie will gelernt sein – und ist mitunter mühsam: Wer sich an demokratischen Prozessen beteiligen und Veränderungen anstoßen möchte, muss Vorschläge ausarbeiten, Mitmenschen überzeugen, Kompromisse finden und Mehrheiten generieren. Ist der demokratische Abstimmungsprozess aber gelungen, erlebt man als Belohnung ein ganz besonderes Gefühl von Selbstwirksamkeit – ob in der Vereinsarbeit, der Gemeindepolitik oder auf überregionaler Ebene. Die Initiative aula, ein Projekt des Vereins politik-digital unter der Leitung von Marina Weisband (siehe auch das Interview auf S. 26), will Schüler:innen dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit möglichst früh vermitteln. Ziel ist es, Schüler:innen am Schulentwicklungsprozess direkt zu beteiligen – mithilfe von digitalen Mitteln. Das Wort „aula“ ist dabei ein Akronym und steht für „ausdiskutieren und live abstimmen“. Die Initiative stellt Schulen ein kostenloses digitales Debattierforum mit Abstimmungsfunktion zur Verfügung, das vom Verein Liquid Democracy entwickelt wurde.

Die Software strukturiert Vorschläge und hält Entscheidungen fest. Die Hauptprozesse der demokratischen Ideenentwicklung und Diskussion finden aber real an der Schule statt. Im Austausch miteinander entwickeln Schüler:innen Vorschläge zur Veränderung der Hausordnung, für neue Veranstaltungen oder zur Verbesserung des Unterrichts. Das digitale Tool hilft ihnen anschließend bei der Kommunikation, Abstimmung und Protokollierung der Vorschläge. Die Schulkonferenz verpflichtet sich im Vorfeld dazu, die Ideen der Jugendlichen mitzutragen, solange sie einen bestimmten Rahmen nicht verlassen. So müssen die Jugendlichen bei kostspieligen Ideen auch für die nötige Finanzierung sorgen. Hauptziel des Projektes ist es, einen didaktischen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und Kompromisse zu schließen – in einem schulischen Kontext. Dazu erhalten Schulen auch didaktisches Material, um gezielt Kompetenzen wie Kommunikation, Zusammenarbeit, Kreativität oder Kritisches Denken zu stärken. All dies sind Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche auch später benötigen, um in einer Demokratie wirksam zu werden. Je früher sie damit anfangen, umso besser.

<https://aula-blog.website>

AULA



BARBARA HÖFLER

WIE GELINGT DEMOKRATIEBILDUNG IN DER KULTUR DER DIGITALITÄT?

Demokratiebildung spielt in der Digitalisierung bisher eine unterschätzte Rolle, sagt die Grünen-Politikerin Marina Weisband im Interview. Besonders von den Schulen als Ort der Demokratiebildung hängt für sie ab, ob wir als Zivilgesellschaft die Chancen der Digitalisierung nutzen und ihren Risiken konstruktiv begegnen können.

Frau Weisband, als Sie vor zehn Jahren für die Piratenpartei antraten, waren die Hoffnungen groß, die Digitalisierung würde die Gesellschaft demokratischer machen. Haben sich diese Hoffnungen erfüllt?

Marina Weisband: Sie waren auf jeden Fall naiv. Ich habe gedacht, das Internet macht uns automatisch demokratischer, offener, besser. Dann die Enttäuschung, dass einige wenige Konzerne den Markt sehr schnell erobert haben. Der Austausch findet heutzutage hauptsächlich auf Werbeplattformen statt, mit allen Nachteilen wie der Radikalisierung von Sprache und Nachrichten. Es vernetzen sich nicht nur demokratisch gesinnte Menschen, sondern auch Rechtsradikale. Wir haben es mit einer ganzen Stange von Problemen zu tun, die die Demokratie heute zusätzlich bedrohen statt zu stärken.

Sie sagen, je mehr Digitalisierung desto mehr Demokratiebildung brauchen wir.

Ja, weil das Internet selbst kein Demokratieverstärker ist, auch kein Antidemokratieverstärker. Es verstärkt einfach alles, was wir hineingeben, weil es uns so gut vernetzt und unsere Stimmen multipliziert. Wir brauchen Demokratiebildung auch nicht nur zur Vermeidung von Rechtsextremismus oder Antisemitismus, sondern für die Zukunft der Demokratie selbst. Ohne handlungsfähige Bürger:innen funktioniert sie nicht. Demokratie muss man ja nicht nur wollen, man muss sie auch können.

ZUR PERSON

Marina Weisband (33) wuchs als Kind jüdischer Eltern in der Ukraine auf. 1994 emigrierte sie mit ihrer Familie nach Deutschland, wo sie Psychologie studierte. Bis 2012 war sie politische Geschäftsführerin der Piratenpartei. Heute engagiert sie sich bei Bündnis 90/Die Grünen. Als Beteiligungspsychologin entwickelte sie das Schul-Mitbestimmungsprojekt aula.

»ALS GUTE:R DEMOKRAT:IN MUSS ICH HINGEGEN HANDELN LERNEN. HANDELN BEDEUTET, MICH ZU REFLEKTIEREN, ZU FRAGEN, WER BIN ICH, WAS IST MEINE ROLLE IN DER WELT, WAS KANN ICH BEWIRKEN.«

Demokratiebildung ist eine der zentralen Aufgaben der Schule. Wie steht es denn um die Schulen als Ort der Demokratisierung?

Es gibt Modellschulen, die sehr viel Wert darauf legen. Aber der Normalfall an den Regelschulen ist, dass sich die demokratische Beteiligung maximal in Form der Schüler:innenvertretung auswirkt. Demokratiebildung ist ein Add-on: Wenn alles andere läuft, können wir uns darum kümmern – als Luxus, aber nie als eigentliches Ziel von Schule.

Was haben Sie selbst in Ihrer Schullaufbahn über demokratische Prozesse gelernt?

Ich war an einem Sportgymnasium in Wuppertal und habe ein Organigramm gelernt. Bundestag, Bundesrat, Bundespräsident, wer ernennt wen, wer beschließt was. Als Immigrantin war Demokratie für mich eine höchst theoretische Angelegenheit, die mich gar nicht betraf. Etwas, das die Deutschen unter sich ausmachen. Ich habe allerdings viel Schule geschwänzt, mich zu Hause bei Wikipedia durchgeklickt und da sehr viel gelernt.

Sie haben Demokratie auf Wikipedia gelernt?

Ja, ich habe Schule geschwänzt, um etwas zu lernen. Und hätte ich nicht so gute Noten gehabt, hätten meine vielen Fehlzeiten meine Versetzung gefährdet. Demokratie habe ich aber bei der Piratenpartei gelernt. So, wie man Demokratie nur lernen kann: durch Machen. Das brauchen wir auch an Schule.

**Was läuft Ihrer Erfahrung nach hier schief?
Was müssen Schulen wie Ihre anders machen?**

Schule lehrt uns hauptsächlich, Handlungsprozesse zu lernen und zu reproduzieren. Dabei können Maschinen das viel besser. Als gute:r Demokrat:in muss ich hingegen handeln lernen. Handeln bedeutet, mich zu reflektieren, zu fragen, wer bin ich, was ist meine Rolle in der Welt, was kann ich bewirken. Ich muss lernen, mir eigene Ziele zu setzen, sie zu verfolgen und Kompromisse einzugehen. Das ist Persönlichkeitsentwicklung. Die Schule behauptet zwar, dass sie das fördert. Die vier Ks werden überall ganz groß geschrieben ...

Die „vier Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“: Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken.

Richtig, aber passiert diese Förderung wirklich? Ob Schüler:innen gut gelernt haben, prüfen wir ja in Prüfungen. Wenn ich aber zwei der vier Ks dabei anwende, also kommuniziere und kollaboriere, ist das ein Betrugsversuch. Ich bekomme eine Sechse. Das offenbart uns, dass Schule eigentlich nicht wirklich das Ziel verfolgen kann, das sie angibt.

Kann Schule überhaupt der Ort sein, an dem ich Demokratie so richtig lernen und praktizieren kann? Hierarchien machen ja durchaus Sinn an einer solchen Institution.

Sie muss. Schule ist für die allermeisten Jugendlichen der zentrale Lebensort. Sie verbringen mehr als die Hälfte ihres Lebens dort und zwar alle, unabhängig vom soziokulturellen oder Migrationshintergrund. Im Moment behandeln wir die Schule aber wie eine Blase. Kinder kommen dort aus der echten Welt hinein, kriegen gesagt, das und das müsst ihr lernen, am Nachmittag kommen sie zurück in die Welt und es gibt keinerlei Verbindung zwischen beiden. Wo soll ich da Demokratie lernen? Und wie, wenn mir dauernd gesagt wird, wann ich wo zu sein und was zu lernen habe? Das Gehirn lernt nur Dinge, die es immer wieder braucht. In der Schule lerne ich zu gehorchen, weil es das ist, was ich immer wieder machen muss.

Was können und sollten Schüler:innen an Schulen demokratisch mitentscheiden dürfen?

Die Frage ist, was sollten Sie nicht mitentscheiden? Es ist doch ihre Veranstaltung, ihr Lebensort und ihnen kommt es zugute. Sie sollen im Leben die Rolle der Gestalter:innen einnehmen, nicht die der Konsument:innen, der Opfer. Die Frage sollte immer sein: Wenn ich hier eine Freiheit einräume, passiert dann irgendetwas, das irgendjemandes Leben schadet? Es wäre vielleicht keine gute Idee, Schüler:innen zu erlauben, die Personalentscheidungen der Schule mitzubestimmen, denn dann würden wahrscheinlich schlimme Dinge passieren (lacht). Aber wenn sie beschließen, im Deutschunterricht nicht „Andorra“ von Max Frisch zu lesen, passiert überhaupt nichts Schlimmes, denn es ist für sie nicht notwendig.

Die Pandemie hat vieles schwerer gemacht. Kann demokratische Persönlichkeitsentwicklung noch stattfinden, wenn ich monatelang im Distanzunterricht allein am Rechner sitze?

Das wäre ja gerade die Chance, zeitgemäße Bildung auch für später zu etablieren. Es gibt Konzepte. Dezentraler Unterricht in jetzt ohnehin leerstehenden Gemeindesälen oder Cafés, begleitet von Lehramtsstudent:innen im Praxisjahr. Warum nicht? Neue hybride Unterrichtskonzepte könnten ausprobiert werden, bei denen Schüler:innen wirklich kollaborativ zusammenarbeiten und selbst mitbestimmen können, was sie lernen. Sie wären besser aufgehoben und kämen psychisch gesund aus der Zeit. Es ist die größte Verfehlung, dass wir das nicht machen. Allein aus so einer sturen Präsenzunterrichtsbezogenheit.

Zumindest geklappt hat an den meisten Schulen aber ja schon einmal die gewaltige Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht. Der Digitalisierungsschub war ja enorm.

Was an vielen Schulen stattfindet, ist aber keine Digitalisierung. Wenn ich Arbeitsblätter als PDFs auf Tablets aufrufe, ist das Buchdruckkultur in Reinform, bloß jetzt elektrisch. Digitalisierung ist Viele-zu-vielen-Kommunikation, kulturell ein Riesenschritt von der Einer-zu-vielen-Kommunikation des Buchdrucks. Was die Schule macht, ist aber einfach weiterhin Einer-zu-vielen-Kommunikation. Das ist nicht Digitalisierung, sondern nur die „Elektrifizierung“ des Bestehenden.

Wie würde Unterricht aussehen, der dem Kulturwandel der Digitalität wirklich Rechnung trägt?

Echte Digitalisierung würde bedeuten, dass die Schüler:innen die Arbeitsblätter nicht nur bekommen, sondern selber welche erstellen, die aktiv auf das reagieren, was sie tun. Das wären dann keine Arbeitsblätter mehr. Sie würden ein Video drehen, eine interaktive Website bauen, eine Präsentation gestalten. Daraus würden Lehrmaterialien für andere Schüler:innen entstehen. Offen, gestaltbar, interaktiv.

**»ECHTE DIGITALISIERUNG WÜRD
BEDEUTEN, DASS DIE SCHÜLER:INNEN
DIE ARBEITSBLÄTTER NICHT NUR
BEKOMMEN, SONDERN SELBER
WELCHE ERSTELLEN, DIE AKTIV AUF
DAS REAGIEREN, WAS SIE TUN.«**

Sie selbst haben mit „aula“ ein digitales Tool entwickelt, mit dem Schüler:innen demokratisch ihren Schulalltag mitbestimmen können. Sie bringen eigene Ideen ein und können sie auf einer Online-Plattform diskutieren und zur Abstimmung bringen. Haben Sie ein Beispiel?

Das besondere an aula ist, dass alle Schüler:innen einer Schule beteiligt sind, nicht nur die drei Prozent in der Schüler:innenvertretung. In Freiburg hatten sie Ideen zu einem Tag, an dem alle Lehrkräfte Unterricht mit dem Smartphone machen. Das war an einer sogenannten Brennpunktschule, an der Deutsch für viele Fremdsprache ist. Normalerweise hätte die Idee jemand gehabt, aber nie geäußert, weil die Hürde zu sprechen zu hoch ist. Mit aula geht das schriftlich, mithilfe eines Übersetzers. Das Tool ist also sehr inklusiv.

Ging der Vorschlag bei der Schulpflicht durch?

Ja. Die Schüler:innen haben Plakate als Werbung geklebt, diskutiert, wie das aussehen könnte, Lehrkräfte bequatscht. Am Ende filmten sie in Sport ihre Sprünge, um die Körperhaltung zu kontrollieren. In Musik haben sie gemeinsam Musik gemacht, in Chemie digitale Tools für Experimente benutzt. Der Tag war so ein Erfolg, dass sie danach in aula den Antrag eingebracht haben, das monatlich zu machen. So war es bis Corona auch.

aula setzt aber voraus, dass alle ein Smartphone haben. Ist bei der Hardware-Ausstattung die Grenze der digitalen Beteiligung erreicht?

Das Endgeräteproblem wird maßlos überschätzt. Ein ganz triviales Problem, das politisch sehr leicht zu lösen wäre. Das Problem der Ungleichheit ist ein anderes: dass die Kinder bisher sehr allein gelassen werden mit Erfahrungen im digitalen Bereich. Natürlich trennen sich da diejenigen, die ein Elternhaus haben, das sie unterstützen kann, von denjenigen, die das nicht haben. Genauso würde aber Bruchrechnen die Gesellschaft spalten, wenn das Erlernen nur vom Elternhaus abhinge und wir keine Lehrkräfte hätten, die es ihnen erklären.

Digitalisierung ist Beziehungsarbeit, sagen Sie. Was meint das genau?

Wenn ich eine Schule digitalisiere, führe ich nicht einfach eine Software ein. Ich muss Kulturfragen stellen, die Rolle der Schüler:innen und der Lehrkräfte neu reflektieren. Denn im Gegensatz zum Erklären von Bruchrechnen ist das Konzept von agilem, interaktivem, digitalem Unterricht für Lehrkräfte neu und ungewohnt. Wenn sie das jetzt umsetzen sollen, fürchten viele den Verlust ihrer Autorität und von Kontrolle. Mit ihnen muss man in Beziehung treten, sie ermutigen. Das braucht Zeit und Personenstunden. Die Kultur der Digitalität einzuführen, ist in erster Linie eine Investition in Personalausgaben.

Wie aufgeschlossen für solche Prozesse sind denn die Lehrkräfte als Beziehungspersonen?

Viele machen sich extrem auf den Weg. Und manche blockieren, was ich verstehen kann. Einerseits wegen dieses Missverständnisses, Autorität bedeute, keine Fehler zu machen und alles zu wissen. Das ist Buchdruckkultur. Autorität in der Kultur der Digitalität speist sich daraus, dass ich offen identifizieren kann, was ich nicht weiß, neugierig bin, es lerne und meinen Lernprozess mit anderen teile. Aber die Lehrkräfte stehen auch so unter Druck und Stress. Wenn der Berufsalltag nur darin besteht, das übervolle Curriculum durchzubringen, ist der Kopf gar nicht frei für Begeisterung und alles das.

Ist hier die Politik gefragt, den Lehrkräften mehr Unterstützung zu geben?

Natürlich. In Deutschland machen Lehrkräfte alles, Pädagogik, Didaktik, Elterngespräche Verwaltung, IT ... Warum? Wir haben Lehrkräftemangel in Deutschland. Die sind überarbeitet, die haben keine Zeit für irgendwas. Wir brauchen viel mehr Angestellte an Schulen, damit sich die Lehrkräfte auf ihre Aufgabe konzentrieren können, auf Pädagogik und Didaktik.

Sie plädieren für noch größere Umwälzungen. Für eine zweite Aufklärung analog zur ersten, die auf die Erfindung des Buchdrucks folgte. Wie würde sich eine solche Aufklärung in der Schulbildung niederschlagen? Brauchen wir ein Schulfach Medienkompetenz?

Auf keinen Fall ein Fach Medienkompetenz! An den Schulen würde eine zweite Aufklärung bedeuten, dass ich den Schüler:innen radikal mehr Freiheit und Vertrauen gebe. Weil Verantwortung nur lernen kann, wer Verantwortung trägt.

Aber das Erkennen von Fake News, das Geschäftsmodell von Social-Media-Foren oder Sensibilisierung für Online-Mobbing wären doch wichtige Lerninhalte für die Demokratie von morgen?

Dass soziale Medien Werbeplattformen sind und wie sie funktionieren, kann ich Schüler:innen in 45 Minuten erklären. Dafür brauche ich kein neues Unterrichtsfach. Ich kann ihnen auch sagen, ihr müsst zu jeder Quelle eine Zweitquelle suchen, weil die erste nicht echt sein könnte. Aber wer macht das im echten Leben? Das Problem an Fake News ist ja nicht, dass wir nicht in der Lage sind, sie zu erkennen, sondern dass wir ein emotionales Bedürfnis haben, sie zu glauben. Dann, wenn ich mich ohnmächtig fühle und jemanden suche, der für mein Unglück verantwortlich ist. Ob Angela Merkel oder die Juden, das Grundnarrativ ist immer dasselbe: Jemand hat Kontrolle über mein Leben, weil ich sie nicht habe. Diesem Gefühl begegnen wir am besten, indem wir Kontrolle über unser Leben haben. Menschen, die mit Selbstwirksamkeit aufwachsen und sich als selbstwirksam erleben, werden gar keine Verschwörungsmythen glauben und auch nicht so leicht Fake News teilen. Das ist Prävention. Das kann kein Unterrichtsfach leisten. Das müssen die Schüler:innen leben.

»DAS PROBLEM AN FAKE NEWS IST JA NICHT, DASS WIR NICHT IN DER LAGE SIND, SIE ZU ERKENNEN, SONDERN DASS WIR EIN EMOTIONALES BEDÜRFNIS HABEN, SIE ZU GLAUBEN.«

INKLUSION

32



HEIKE SCHAUMBURG

SCHULENTWICKLUNG – INKLUSIV UND DIGITAL?

Im schulischen Kontext dürfen Inklusion und Digitalisierung keine Antagonisten sein. Vielmehr sollten sich die beiden Bereiche im Unterricht synergetisch aufeinander beziehen. Wie kann eine inklusiv-digitale Schulentwicklung gelingen und welche Hürden sind dabei zu überwinden? Ein forschender Blick an inklusiv-digital arbeitende Schulen verrät mehr.

Inklusion und Digitalisierung sind schulische Entwicklungsfelder, die in der bildungspolitischen und schulischen Praxis vielfach isoliert betrachtet werden. Ihren Ausdruck findet dies z. B. in den Papieren der Kultusministerkonferenz. So kommt im Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Schulen“ (KMK 2011) der Begriff Digitalisierung an keiner Stelle vor. Und auch im etwas neueren Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) tauchen die Begriffe Inklusion und inklusive Bildung nur am Rande unter der Perspektive der Verwendung digitaler Medien zur individualisierten Lernförderung auf.

In jüngerer Zeit wird jedoch zunehmend gefordert, Inklusion und Digitalisierung stärker als bisher aufeinander zu beziehen, denn mit dem fortschreitenden gesellschaftlichen Wandel rücken Fragen von gesellschaftlicher Partizipation und der Teilhabe aller unter den Vorzeichen der Digitalisierung in den Fokus (Filk & Schaumburg 2021). Der Zugang zu und die Kompetenz im Umgang mit (digitalen) Medien prägen schon seit langem das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen. Medienzugänge und -kompetenzen sind eine bedeutsame Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung und für gesellschaftliche Partizipation (Zorn, Schluchter & Bosse 2019). Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem ist also gar nicht ohne die Berücksichtigung von Digitalisierung denkbar und die Forderung nach „digitaler Bildung“ sollte immer von der inklusiven

Grundidee einer Bildung für alle ausgehen. Inklusion und Digitalisierung lassen sich im Unterricht also in vielfältiger Hinsicht gewinnbringend verbinden, die weil die auf Seite 34 gezeigten Einsatzformen in der Praxis vermutlich noch untereinander kombiniert werden (können). Dass digitale Medien im inklusiven Unterricht dennoch bislang selten im Fokus stehen, dürfte auch damit zusammenhängen, dass diese Nutzungsmöglichkeiten nicht allein die Unterrichtsentwicklung, sondern die Schulentwicklung als Ganzes berühren – worauf insbesondere die letzte der fünf Einsatzformen explizit hinweist.

Eine inklusiv-digitale Schulentwicklung bringt deshalb besondere Herausforderungen mit sich. Kann es gelingen, Digitalisierung und Inklusion nicht als Anta-

gonisten gegeneinander auszuspielen, sondern sie vielmehr synergetisch aufeinander zu beziehen? Um diese Frage zu beantworten, sollten zunächst die Faktoren gegenübergestellt werden, welche sich bei der Integration digitaler Medien und der Einführung inklusiver Strukturen für Schulen als besonders relevant erwiesen haben. Indem die existierenden Modelle und Erkenntnisse gewissermaßen „übereinandergelegt“ werden, lassen sich Entwicklungsfelder für eine inklusiv-digitale Schulentwicklung skizzieren.

KANN ES GELINGEN, DIGITALISIERUNG UND INKLUSION NICHT ALS ANTAGONISTEN GEGENEINANDER AUSZUSPIELEN, SONDERN SIE VIELMEHR SYNERGETISCH AUF EINANDER ZU BEZIEHEN?

INKLUSION UND DIGITALISIERUNG – ZWEI SEITEN DERSELBEN MEDAILLE

Während in Deutschland das Konzept einer inklusiv-digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung noch wenig verbreitet ist, wird international die Bedeutung digitaler Medien für die Umsetzung inklusiver Lehr- und Lernsettings bereits seit längerem reflektiert. So schrieb die UNESCO (2011) digitalen Medien bereits vor zehn Jahren vier zentrale Funktionen im Kontext der inklusiven Schule zu:



1

Sie erweitern das Spektrum an Teilhabemöglichkeiten in Unterricht und Schule.



2

Sie bieten Unterstützungsmöglichkeiten in Lehr- und Lernsituationen.



3

Sie dienen bildungsadministrativen Prozessen.



4

Sie helfen bei der persönlichen Kommunikation und Interaktion von Schüler:innen mit Behinderungen.

In Anlehnung an Schulz (2018) lassen sich für den Einsatz digitaler Medien im inklusiven Unterricht etwas konkreter fünf Formen unterscheiden:



1

Digitale Medien in assistiver Funktion, d. h. zur Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten am Unterricht, indem sie vorhandene Beeinträchtigungen von Schüler:innen kompensieren (etwa ein Screenreader oder ein Übersetzungsprogramm)



2

Digitale Medien zur Individualisierung, z. B. durch adaptive Lernprogramme, mit denen Lerninhalte und Aufgabenstellungen auf die Bedürfnisse einzelner Lernender zugeschnitten und Daten für die individuelle Diagnostik und Lernförderung bereitgestellt werden können



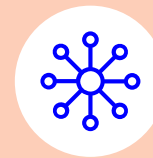
3

Digitale Medien im gemeinsamen Unterricht, bei dem diese für kollaboratives Arbeiten aller Schüler:innen eingesetzt werden



4

Digitale Medien / Digitalität als Unterrichtsgegenstand, bei dem digitale Medien zur Vermittlung von Medienkompetenzen sowie zur Reflexion von Funktionen, Nutzen, Gefahren und Gebrauch genutzt werden



5

Digitale Medien zur Schul- und Unterrichtsorganisation, z. B. zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung, zur Vernetzung und Zusammenarbeit von Lehrkräften bzw. von interdisziplinären Teams sowie mit Externen und Eltern sowohl über digitale Lernplattformen als auch über schulische und außerschulische digitale Netzwerke

FAKTOREN DIGITALER UND INKLUSIVER SCHULENTWICKLUNG

Sowohl die inklusive als auch die mediale Schulentwicklung stellen bereits einzeln immense Anforderungen an Schulen, da beide mit umfassenden Veränderungen einhergehen. Es stellt sich die Frage, ob und wie sich die Entwicklungsprozesse bei der Gestaltung einer inklusiv-digital arbeitenden Schule miteinander verbinden lassen. Durch Untersuchungen ist gut belegt, dass die Integration digitaler Medien in den Unterricht wesentlich durch schulische Rahmenbedingungen beeinflusst wird und folglich nicht allein als Aufgabe der Unterrichts-, sondern auch der Schulentwicklung verstanden werden muss (Eickelmann 2010; Prasse 2012). In gleicher Weise gilt eine inklusive Schulentwicklung als unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts (Booth & Ainscow 2011; Moser & Egger 2017). In beiden Bereichen werden allgemeine Schulentwicklungsmodelle, wie etwa das Modell von Rolff (2013) mit einer Trias aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zugrunde gelegt, die bereichsspezifisch ausdifferenziert und ergänzt werden. Modelle der Medienentwicklung an Schulen akzentuieren dabei Fragen der technologischen Entwicklung. Im Zentrum steht häufig die IT-Infrastruktur, die als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung der Medienentwicklung gilt (Breiter et al. 2015). Entscheidungen zu Ausstattung und Infrastruktur können und sollten nicht losgelöst von pädagogischen Zielsetzungen und Überlegungen zum Schulprofil getroffen werden, denn nur vor

diesem Hintergrund kann entschieden werden, ob z. B. die Ausstattung einer Tablet-Klasse oder die Anschaffung von interaktiven Whiteboards eine für die Schule sinnvolle Ausstattung ist. In enger Beziehung zur Infrastruktur stehen weitere organisatorische und personelle Entwicklungsaufgaben, allen voran der technologische und pädagogische Support sowie die medienbezogene Qualifikation der Lehrkräfte. Als Erfolgsbedingungen gelten weiterhin eine unterstützende Haltung der Schulleitung, Kooperationsstrukturen im Kollegium, die den Austausch und die Weitergabe von technischem, medienpädagogischem und mediendidaktischem Wissen ermöglichen, sowie ein innerschulisches Netzwerk von Unterstützer:innen, das maßgeblich die Ausbreitung der Nutzung digitaler Medien an der Schule vorantreibt (Prasse 2012). Die inklusive Schulentwicklung betont demgegenüber die besondere Bedeutung einer Vielfalt wertschätzenden Schulkultur, eine umfassende Lernprozessbegleitung und Förderplanung sowie die strukturelle Sicherung möglichst weitreichender Teilhabemöglichkeiten in der Schule, zu der auch die infrastrukturelle Barrierefreiheit des Schulgebäudes und der Unterrichtsmaterialien zählt (Booth & Ainscow 2011; Hascher 2017). Die Unterstützung der Schulleitung, professionelle Entwicklung und Weiterbildung sowie Kooperations- und Teamstrukturen im Kollegium gelten auch in der inklusiven Schulentwicklung als bedeutsame Erfolgsfaktoren (Huber, Sturm & Köpfer 2017; Lütje-Klose & Miller 2017).

ENTWICKLUNGSFELDER DER INKLUSIV-DIGITALEN SCHULE

Bezieht man nun Modelle und Ergebnisse der inklusiven Schulentwicklung und der Medienentwicklung an Schulen aufeinander, so scheinen folgende Entwicklungsfelder zentral für eine inklusiv-digitale Schulentwicklung zu sein:

Inklusiv-digitale Infrastruktur und Ausstattung: Die Medienausstattung muss so gestaltet werden, dass sie auch und gerade inklusive Settings unterstützt. Hierzu zählt ggf. spezielle Hard- und Software für Schüler:innen, um deren Teilhabemöglichkeiten am Unterricht in vielfältiger Hinsicht zu verbessern,

etwa Sprachcomputer für Schüler:innen mit beeinträchtigter Kommunikation (Fisseler 2012). Tablets gelten als geeignet für den inklusiven Unterricht, da sie sich in nicht stigmatisierender Weise in den Unterricht integrieren lassen und so helfen, Kommunikationsfähigkeiten und sprachliche Barrieren aus- bzw. abzubauen (Wahl 2017). Insgesamt ist bei der Anschaffung von Hard- und Software auf Barrierefreiheit und einfache Bedienbarkeit zu achten. Ein weiterer Schwerpunkt sollte auf der Arbeit mit individualisierbaren Lernplattformen und Lernprogrammen liegen. Studien zum Einsatz personalisierter

Lernumgebungen zeigen, dass besonders relevante Auswahlkriterien für inklusive Settings die Möglichkeiten für Diagnostik, die Dokumentation von Lernfortschritten und die Anschlussfähigkeit an individuelle schulische Förderpläne sind (Schaumburg 2021).

Inklusiv-digitaler technischer und pädagogischer Support:

Aus den genannten Anforderungen an Hard- und Software ergibt sich, dass der technische und pädagogische Support an Schulen mit inklusiv-digitalem Profil deutlich breiter aufgestellt sein muss. Neben der Unterstützung bei technischen, fachlichen und medienpädagogischen Fragen kommen Beratungsaufgaben im Bereich assistiver Technologien für den inklusiven Unterricht sowie bei der Arbeit mit digitalen Förderplänen in pädagogischen Teams hinzu.

Inklusiv-digitale Fort- und Weiterbildung: Entsprechende Angebote sollten Inklusion und Digitalisierung sinnvoll verbinden. Neben technischen und didaktischen Konzepten sollten dabei auch Fragen von Teilhabe und Wertschätzung von Diversität in, mit und durch digitale Medien thematisiert werden. Indem Fortbildungen für interdisziplinäre Teams aus Lehrkräften, Sonderpädagog:innen und weiteren pädagogischen Fachkräften angeboten werden, können sie auch einen Ausgangspunkt für die gemeinsame inklusiv-digitale Unterrichtsentwicklung bilden.

Inklusiv-digitale Kooperation: Dies bedeutet, dass wie beschrieben interdisziplinäre Teams gemeinsam erarbeiten, wie und wozu digitale Medien im inklusiven Unterricht eingesetzt werden. Schulz (2021) weist darauf hin, dass sich hierbei das logistische Problem ergeben kann, dass Sonderpädagog:innen zwischen mehreren Schulen pendeln, sodass kollegiale Kooperation nur unter erschwerten Bedingungen stattfindet. Gerade digitale Medien, insbesondere schulweit genutzte Lernplattformen, können hier die interdisziplinäre Arbeit unterstützen, indem mit ihrer Hilfe die Lernstände und -fortschritte von Schüler:innen auch ortsunabhängig dokumentiert und geteilt oder Lernmaterialien gemeinsam entwickelt und ausgetauscht werden können.

Inklusiv-digitale Schulleitung: Für die (erweiterte) Schulleitung bedeuten die genannten Entwicklungsfelder, dass gemeinsame Steuergruppen oder zumindest miteinander verzahnte Entscheidungsstrukturen geschaffen werden müssen, in denen sonderpädagogische und inklusionsbezogene Expertise einerseits und medien- bzw. digitalisierungsbezogene Expertise andererseits zusammengebracht werden. Auf diese Weise würde die Grundlage dafür geschaffen, Inklusion und Digitalisierung gewissermaßen „aus einem Guss“ in die schulischen Entwicklungsprozesse einzubeziehen.

ERSTE EMPIRISCHE BEFUNDE UND EIN VORLÄUFIGES FAZIT

[HTTPS://DIGI-EBF.DE/
DIGIN](https://digi-ebf.de/digin)

Mit dem Forschungsprojekt „Dig*In – Digitalisierung und Inklusion“ wird zurzeit auf der Grundlage von Interviews und Beobachtungen an einer Reihe von inklusiv-digital arbeitenden Schulen untersucht, welche Maßnahmen sich bei der Verbindung von Digitalisierung und Inklusion als zielführend erweisen und welche Hürden zu überwinden sind. Auch wenn die Datenanalyse noch in vollem Gange ist, zeichnen sich einige Ergebnisse schon zum jetzigen Zeitpunkt ab:

Die untersuchten Schulen verfügen über eine überdurchschnittliche digitale Infrastruktur und Ausstattung, was von den Befragten als gute Ausgangslage für die Entwicklung inklusiv-digitaler Lernsettings wahrgenommen wird. Da noch wenig

digitales Lernmaterial für den inklusiven Unterricht auf dem Markt ist und auch aufgrund der individuellen Lernanforderungen einzelner Schüler:innen, besteht eine Kernaufgabe im inklusiv-digitalen Unterricht darin, die existierenden Lernprogramme, Materialien und Apps stetig anzupassen und ihren Nutzen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu erproben. Schulen brauchen dafür finanzielle Spielräume für Anschaffungen. Leider steht dies in einigen Fällen im Widerspruch zur Finanzierungslogik der Schulträger, in denen diese Schulen als „gut ausgestattet“ gelten und deshalb, z. B. bei der Zuweisung der Gelder aus dem DigitalPakt Schule nachrangig behandelt werden. Als erste Schlussfolgerung lässt sich somit festhalten, dass

sich bestätigt, dass eine gute technische Ausstattung die Basis für den inklusiv-digitalen Unterricht darstellt. Aufgrund der Vielfalt an Anforderungen und des noch rudimentären Entwicklungsstands sollten hier ausreichend Mittel für kontinuierliche Neuanschaffungen eingeplant werden.

Für die Unterrichtsentwicklung erweist sich die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Regellehrkräften und Sonderpädagog:innen als wichtiger Erfolgsfaktor. Je besser die Sonderpädagog:innen in die schulischen Strukturen und Abläufe eingebunden sind und je besser die Schule in dieser Hinsicht personell aufgestellt ist, desto positiver wird die inklusiv-digitale Unterrichtsentwicklung bewertet. An vielen Schulen besteht der dringendste Wunsch für die Zukunft darin, die personelle Unterstützung mit Sonderpädagog:innen zu verbessern, da man sich von deren professioneller Expertise entscheidende Impulse erhofft, um gemeinsam die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien im inklusiven Unterricht noch konsequenter auszuloten und umzusetzen.

Schließlich zeichnen sich die untersuchten Schulen durchweg durch starke Schulleitungen aus, die mit einer Vielzahl an Formaten und Maßnahmen wie Zukunftswerkstätten, der Zusammenarbeit mit externen Coaches, einem breiten Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte im inklusiven und digitalen Bereich, vor allem aber der Ermöglichung und Unterstützung neuer Ideen und Herangehensweisen im Unterricht ein Klima der Innovationsbereitschaft geschaffen haben. Als „Vorreiter“ geben diese Schulen ihre Erfahrungen gern an andere weiter, aber sie wünschen sich auch Input für ihre eigene Weiterentwicklung. Deshalb wäre eine letzte Empfehlung, die sich aus den derzeitigen Ergebnissen ableiten lässt,

❶ DIG*IN: DIGITALISIERUNG UND INKLUSION – GRUNDSATZFRAGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN EINER INKLUSIVEN DIGITALEN SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Das Verbundprojekt der Europa-Universität Flensburg und der Humboldt-Universität zu Berlin leistet eine theoretisch fundierte empirische Analyse der medienbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Vorzeichen einer inklusiven Schule für alle. Dem Projekt liegt ein weit gefasster Inklusionsbegriff zugrunde, der vielfältige Heterogenitätsdimensionen (z. B. Geschlecht, Sprache, soziokulturelle Herkunft bzw. Prägung) einschließt und Forschungen zu Ungleichheit und Bildungs(un)gerechtigkeit ebenso integriert wie Ansätze aus Diversity, Gender und Disability Studies. Das Projekt ist Teil des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und wird vom 01.01.2019 bis 31.12.2021 durch das BMBF gefördert. Ein wesentlicher Aspekt des Vorhabens ist die enge Zusammenarbeit mit den Schulen: Die am Projekt partizipierenden Grund- und Sekundarschulen in Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sind Teil eines Netzwerks aus Projektschulen. Diese erhalten im Verlauf der mehrjährigen Kooperation strukturiert Rückmeldung durch das Forschungsteam.

mehr Möglichkeiten für überregionale Vernetzung mit anderen Schulen, die ebenfalls fortgeschritten in der inklusiv-medialen Schulentwicklung sind, zu schaffen. Ggf. könnten auch internationale Kooperationen und der Austausch mit Schulen im Ausland, wo die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung selbstverständlicher als in Deutschland praktiziert wird, eine sinnvolle Unterstützung zur Weiterentwicklung der inklusiv-digitalen Schule sein.

ÜBER DIE AUTORIN



Heike Schaumburg ist Erziehungswissenschaftlerin und Psychologin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist der Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht, z. B. die Einführung von Laptopklassen, das individualisierte Lernen oder die Bedingungen der Vermittlung informations- und computerbezogener Kompetenzen. Heike Schaumburg lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und gehörte von 2011 bis 2018 dem Direktorium der Professional School of Education der Universität an. Seit 2019 verantwortete sie als wissenschaftliche Leiterin ein Teilprojekt des Verbundprojekts „Dig*In: Digitalisierung und Inklusion – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen einer inklusiven digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ der Europa-Universität Flensburg (EUF) und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU).

Foto: Martin Ibold

Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, United Kingdom

Breiter, A., Stolpmann, B. E. & Zeising, A. (2015): Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen. Betriebskonzepte, Ressourcenbedarf und Handlungsempfehlungen. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Individuell fördern mit digitalen Medien – Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, S. 164-221

Eickelmann, B. (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann

Filk, C. & Schaumburg, H. (2021): Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, S. i-viii

Fisseler, B. (2012): Assistive und unterstützende Technologien in Förderschulen und inklusivem Unterricht. In: I. Bosse (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, S. 87-90

Hascher, T. (2017): Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwaab & S. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 69-80

Huber, S. G., Sturm, T. & Köpfer, A. (2017): Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwaab & S. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 43-56

KMK [Kultusministerkonferenz] (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Schulen. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

KMK [Kultusministerkonferenz] (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwaab & S. Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 203-214

Moser, V. & Egger, M. (2017): Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer

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

Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz

Schaumburg, H. (2021): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung. Ein systematischer Forschungsüberblick. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, S. 134-166

Schulz, L. (2021): Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Holstein. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, S. 32-54

Wahl, M. (2017): Tablet-Computer in der schulischen Geistigbehindertenpädagogik. In: Lernen konkret – Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 36(1), S. 38-39

UNESCO (2011): ICTs in Education for People with Disabilities. Review of innovative practice. Moskau: UNESCO Institute for Information Technologies in Education

Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16-33

SOFIE CZILWIK

EINE FRAGESTELLUNG, FÜNF PERSPEKTIVEN: WIE PASSEN DIGITALISIERUNG UND INKLUSION ZUSAMMEN?

Inklusion und Digitalisierung haben viele Berührungspunkte und sollten im schulischen Kontext daher zusammengedacht werden. Inwiefern können Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf von der digitalen Transformation profitieren?

Welche Stolpersteine und Hindernisse gibt es dabei? Fünf Beteiligte berichten aus der Praxis.

39

Inken Meyer, Mitglied des Schulleitungsteams

»BEI UNS SIND ALLE SCHÜLER:INNEN INKLUSIV«

Über Inklusion sprechen wir an unserer Schule mittlerweile gar nicht mehr, weil sie selbstverständlich zu uns gehört. Für uns sind alle unsere 400 Schüler:innen inklusiv, egal ob sie gehörlos sind oder eine Lernschwäche haben oder eben nicht – denn jeder Mensch ist anders. Dafür wurden wir 2020 sogar als Hauptpreisträgerschule mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Unser Leitbild lautet: Wurzeln geben, Vielfalt leben. Das Kollegium hat sich dieses Leitbild selbst ausgesucht und daran orientieren wir all unser Handeln. Auch mit den Kindern, die neu auf unsere Schule kommen, diskutieren wir am Anfang dieses Leitbilds gemeinsam. Was sind unsere Wurzeln? Dazu gehört zum Beispiel Gesundheit, freie Meinungsäußerung oder Sichwohlfühlen. Dann überlegen wir, was aus diesen Wurzeln erwachsen kann: zum Beispiel, dass jeder so sein darf, wie er ist, oder dass jeder sein Potenzial entfalten kann.

Digitale Geräte unterstützen uns bei unserem Selbstverständnis. Wir sind technisch gut ausgestattet, verfügen über ein Smartboard pro Klasse und über Laptops. Alle unsere Schüler:innen machen innerhalb der vier Jahre einen Computer-Führerschein, für den sie eine Grundeinführung in digitale Medien sowie ins Programmieren erhalten.

Viel wichtiger für uns ist aber die Haltung, dass jedes Kind das bekommt, was es braucht, um selbstbestimmt lernen zu können. Alle Mitarbeiter:innen und Schüler:innen lernen bei uns ein Grundvokabular aus der Gebärdensprache – für die Kinder, die Schwierigkeiten haben, Sprache zu verstehen. Deshalb werden die Gebärden sprachbegleitend eingesetzt. Kinder, die sich lautsprachlich nicht äußern können, kommunizieren über einen Talker. Es ist uns sehr wichtig, dass alle Kinder zu Wort kommen und verstanden werden. Und wir fördern

ganz explizit individuelles und selbstbestimmtes Lernen. In den Lernzeiten wählen die Schüler:innen selbstständig, in welchem Fach sie arbeiten möchten und welche Lerninhalte sie gerade bearbeiten müssen. Zur Unterstützung dient die Visualisierung der Lerninhalte in den Fachräumen sowie das Führen eines Lernbuchs. Seit Beginn der Pandemie verwenden wir das Tool Padlet, um ein digitales Klassenzimmer zu erstellen, in welchem die Kinder den einzelnen Fächern zugeteilte unterschiedliche Aufgabenformate finden, aus denen sie auswählen können. Weiter werden die Padlets genutzt, um den Mitschüler:innen Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Der digitale Unterricht selbst findet in Videokonferenzen statt. Der Ablauf der Lernzeit aus dem gemeinsamen Lernen in der Schule konnte hierbei in großen Teilen übernommen werden. So beginnt die Lernzeit damit, dass jeweils ein Kind die anderen Kinder fragt, woran sie an dem Tag arbeiten

möchten. In mehreren Lernzeiten die Woche wählen die Kinder ihre Lerninhalte selbst und setzen sich eigene Ziele. Unsere multifunktionalen Teams, bestehend aus Lehrkräften, Sozialarbeiter:innen und Assistenzen für die Kinder mit Beeinträchtigungen, unterstützen die Kinder.

Diese Art zu lernen und lehren hat sich auch während der Pandemie bewährt: Die Lernzeiten konnten so problemlos nach Hause verlegt werden. Die Kinder mit Beeinträchtigungen bekommen nun Unterstützung durch ihre Assistenzen zu Hause. Natürlich ist das digitale Lernen für Kinder, die auf allen Aneignungsebenen lernen, gerade im Homeschooling eine Herausforderung. Manche Kinder lernen am besten, indem sie neue Buchstaben in den Schnee malen oder mit Smarties zu Hause das Zählen üben. Da müssen wir kreativ sein.



Inken Meyer verantwortet als Teil der Schulleitung den Bereich Inklusion an der Otfried-Preußler-Schule, einer Grundschule in Hannover.

40

Julius, Schüler

»ICH HABE ECHT ANGST BEKOMMEN«

Weil ich eine Lese-Rechtschreib-Schwäche habe, verstehe ich neue Themen oft nicht so schnell. Im Präsenzunterricht werde ich oft durch meine Klassenkamerad:innen abgelenkt. In den Pausen muntern mich meine Freunde aber auf, wenn etwas in der Stunde nicht so gut geklappt hat. Am besten lerne ich, wenn ich mich alleine mit meinem Lehrer oder meiner Lehrerin austauschen kann.

Wegen Corona geht das gerade nicht so gut: Wir lernen nur von zu Hause aus und haben gar keinen Präsenzunterricht. Online fällt es mir viel schwerer, mich auf den Unterricht zu konzentrieren, weil ich besser lerne, wenn mir ein Lehrer oder eine Lehrerin den Inhalt erklärt. Auf der anderen Seite merke ich, dass ich auf Tastaturen weniger Rechtschreibfehler mache, als wenn ich auf ein Blatt

Papier mit der Hand schreibe. Insofern ist für mich das Schreiben im Homeschooling auf digitalen Endgeräten viel besser.

In Mathe, wo ich auch Probleme habe, fällt mir das digitale Lernen besonders schwer. Wir nutzen zur Zeit die Mathe-App Bettermarks und die gefällt mir gar nicht. Die Antworten können nur dreimal eingegeben werden, sind sie nicht korrekt, ist die Aufgabe für mich nicht mehr lösbar. Zwar wird der Lösungsweg angezeigt, selber lösen kann ich sie aber nicht mehr. Für mich ist es daher viel besser, die Aufgaben in einer Doc-Datei herunterzuladen und dort zu bearbeiten, als die App zu nutzen.

Mich alleine zu Hause zu organisieren, gelingt mir meistens ganz gut. Doch neulich ist mir was

Blödes passiert: Unsere Aufgaben müssen wir in die Brandenburger Schulcloud hochladen. Fast ein halbes Jahr lang hatte ich meine Dokumente dort schon hochgeladen, angekommen sind sie aber nie. Ich hatte einfach nicht gewusst, dass man auf der Seite bis ans Ende scrollen muss, um die hochgeladenen Dateien auch zu speichern und dann abzuschicken.

Erst kurz vor den Halbjahreszeugnissen habe ich davon erfahren. Da habe ich echt Angst bekommen, weil ich dachte, all meine Dokumente seien nicht angekommen. Ich habe sie dann einfach nochmal per Mail an meine Lehrer und Lehrerinnen geschickt, obwohl wir eigentlich keine Anhänge versenden dürfen. Dadurch konnte ich mein Zeugnis retten.



Julius ist 17 Jahre alt und Schüler in einer 9. Klasse der Evangelischen Schule Neuruppin.

Christina Halbeck, Klassenlehrerin

»DAS NIVEAU DER KLASSE HAT SICH VERSCHLECHTERT«

In meiner Klasse habe ich 36 Schüler:innen, sieben davon haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf, fünf davon den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Manche haben eine Lese-Rechtschreib-Störung oder Dyskalkulie. Ein Schüler von mir hatte vor ein paar Jahren einen Unfall, jetzt ist er körperlich eingeschränkt und nicht mehr in der Lage, sich alleine im Schulalltag zurechtzufinden. Da kommt also ganz schön viel zusammen. Im Moment unterrichten wir aufgrund der Corona-Pandemie nur digital. Wenn ich morgens mit dem Unterricht starte und sehe, dass schon über 30 Schüler:innen in unserem Online-Raum warten, bin ich sehr stolz. Unsere Schule war von jeher sehr weit in der Digitalisierung. Wir haben WLAN an der Schule und die Schulhomepage ist unsere Plattform für Kommunikation. Trotzdem war das Fernunterricht eine große Umstellung für uns. Dass das online jetzt so gut klappt, war ein wochenlangender Prozess: Heute wissen alle, wann sie welche Aufgaben bearbeiten sollen und dass sie alle die Kamera angeschaltet lassen. Das ist mir sehr wichtig, damit trotz Distanz eine Art Klassengefühl entsteht.

Ich versuche, immer mit allen Schüler:innen im Kontakt zu sein und nachzufragen, wenn jemand seine Aufgaben nicht schickt. Wir haben eine Whatsapp-Gruppe, in der wir uns austauschen, aber auch unsere Schulhomepage, über die ich einzelne Schüler:innen anschreibe.

Meinen Schüler:innen mit dem Förderbedarf „Lernen“ gebe ich auf ihr Lerntempo zugeschnittene Aufgaben. Ein Schüler kommt trotz Lockdown in die Schule, um hier vor Ort mit seiner Betreuerin zu lernen. Denn gerade für sie ist der Unterricht von zu Hause wirklich sehr schwierig. Sich zu organisieren und zu motivieren, ist für sie sehr schwer. Die Qualität der Hausaufgaben ist manchmal sehr fragwürdig. Generell habe ich den Eindruck, dass das Niveau der Klasse im Lockdown abgefallen ist. Die Aufgabenstellung wird oft nur zum Teil gelesen oder nicht verstanden. Viele trauen sich einfach nicht, nachzufragen, wenn etwas unklar geblieben ist.



Christina Halbeck unterrichtet Deutsch und Gesellschaftswissenschaften an der Evangelischen Schule in Neuruppin und ist Klassenlehrerin einer 9. Klasse.

Lea Schulz, Sonderschullehrerin und Studienleiterin

»EINE KULTUR DER DIKLUSIVITÄT«

Digitale Medien bieten ein enormes Potenzial, den Unterricht inklusiv zu gestalten. Durch assistive Medien können die Beeinträchtigungen von Kindern kompensiert werden. Zum Beispiel kann eine App Texte für Schüler:innen vorlesen, die Probleme mit dem Lesen haben. Oder sie kann Texte in die eigene Muttersprache übersetzen. Sie gewähren ebenfalls Möglichkeiten der Individualisierung von Lernprozessen auf vielfältige Weise: Kinder können mit einem veränderten Lerntempo arbeiten, erhalten Aufgaben zugeschnitten auf ihr aktuelles Lernniveau oder erhalten über Apps und Software direktes Feedback.

Aber auch Lehrkräfte können durch digitale Hilfsmittel einen viel besseren Überblick über ihre Klasse erlangen. Denn ein guter Unterricht gelingt nur, wenn die Lehrkräfte wissen, was ihre Schüler:innen können. „Lernstandserhebung“ heißt das. Viele andere Länder sind bei der Erfassung des Leistungsniveaus von Klassen bereits erheblich weiter. Die Idee dahinter: Wir passen den Unterricht an die Schüler:innen an und nicht umgekehrt.

Ein schlechter Unterricht wird mit digitalen Medien trotzdem nicht besser. Im schlimmsten Fall

vergrößert er die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern noch weiter. Das konnten wir leider während der Pandemie beobachten. Die Lehrkräfte wurden ins kalte Wasser geworfen und waren nicht genug mit den digitalen Medien vertraut. Woher auch? Viele haben sich darauf zurückbesonnen, was sie selbst gelernt haben: Frontalunterricht. Bildungsbenachteiligte Schüler:innen kommen bei diesem Lernen im Gleichschritt aber oft nicht mit. Noch weniger, wenn sie alleine zu Hause lernen müssen.

Wir brauchen an der Schule eine Kultur der Diklusivität. Wir müssen anerkennen, dass digitale Medien ein Teil unserer Gesellschaft sind und sie deshalb auch in der Schule vorkommen müssen. Diklusivität heißt aber auch, dass wir Diversität an der Schule als Potenzial begreifen. Inklusion sollte nicht nur im Hinblick auf Behinderungen verstanden werden, sondern alle Kinder einbeziehen: Kinder oder Jugendliche etwa, die Sorgen haben, weil sie arm oder keine familiäre Unterstützung bekommen, oder ein besonderes Interesse in einem bestimmten Bereich mitbringen. Jedes Kind in Deutschland sollte die Möglichkeit haben, in seinem Lerntempo auf Bildung zuzugreifen.



Lea Schulz ist Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung für Schulen in Schleswig-Holstein. Sie bildet angehende Lehrkräfte aus und berät Schulen in ihrer digitalen Entwicklung.

»WIR BRAUCHEN AN DER SCHULE EINE KULTUR DER DIKLUSIVITÄT. WIR MÜSSEN ANERKENNEN, DASS DIGITALE MEDIEN EIN TEIL UNSERER GESELLSCHAFT SIND UND SIE DESHALB AUCH IN DER SCHULE VORKOMMEN MÜSSEN.«

Christian Filk, Medienwissenschaftler

»ES BRAUCHT MEHR FORSCHUNG«

Die inklusive Klasse gilt mittlerweile als die neue Regelklasse. Doch mit der Umsetzung der Inklusion in Bildungseinrichtungen stehen für das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen nicht unbedingt größere finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Mitunter ist das Gegenteil der Fall. Das ist ein Problem. Denn dadurch fehlen den Schulen schlicht die Bedingungen, die sie für einen sinnvollen inklusiven Unterricht brauchen – sprich: multiprofessionelle Teams, Assistenzen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, barriere-sensible Lernumgebungen und die nötige infrastrukturelle Ausstattung.

Nun kommt die Digitalisierung als zusätzliche Aufgabe für die Schulen hinzu. Und auch hier wird mit ähnlichen Schwierigkeiten gekämpft. Gleichzeitig ist es so, dass Inklusion und Digitalisierung als große Querschnittsaufgaben immer noch als getrennte Bereiche wahrgenommen werden. Dabei weisen sie einige markante Parallelen auf: Lernprozesse können mit digitalen Medien personalisiert gestaltet werden. Das bedeutet, dass jede Schülerin und jeder Schüler auf individualisierbare Lernmaterialien zugreift, angepasst auf ihre und seine jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse.

Dabei geht es nicht nur um Technik, sondern auch um eine pädagogisch-didaktisch aufeinander abgestimmte Konzeption digital-unterstützten Lernens. So kann innerhalb der Lerngruppe binnendifferenziert werden. Beispielsweise kann das gleiche Material an die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Leistungsniveaus innerhalb einer Gruppe ausgerichtet oder sogar auf jede einzelne Schülerin bzw. jeden einzelnen Schüler adaptiert werden.

Wie genau diese neue Art inklusiv-digitaler Bildung funktioniert, ist noch nicht ausreichend erforscht. Das ist absolutes Neuland. Deshalb untersuchen wir in einem Verbundprojekt von Europa-Universität Flensburg und Humboldt-Universität zu Berlin zusammen mit Kooperationsschulen, wie inklusive Medienbildung funktionieren kann. Die Kooperationsschulen zu finden, war gar nicht so leicht. Denn wir suchten nach Schulen, die schon ein Stück auf diesem Weg vorangegangen sind. Dieser Umstand zeigt, wie wenig Digitalisierung und Inklusion in einem ganzheitlichen, aufeinander bezogenen Sinne bisher entwickelt sind. Es stellt immer noch die Ausnahme von der Regel dar.



*Christian Filk lehrt Medienpädagogik und interdisziplinäre Medienforschung an der Europa-Universität Flensburg und leitet das dortige Seminar für Medienbildung. Im Rahmen des Projekts „Dig*In – Digitalisierung und Inklusion“ erforscht er inklusive Medienbildung an deutschen Schulen.*

LEHRKRÄFTE- BILDUNG

44



THOMAS STRASSER

DIGITALE TRANSFORMATION IN DER LEHRKRÄFTE- BILDUNG: MEGAWORT MEETS MINDSET

Lehrkräftebildung muss sich unter den Bedingungen der Digitalität wandeln.

Wie sieht eine zukunfts-trächtige Ausbildung für Lehrkräfte aus, die alle Akteur:innen fit für die digitale Transformation macht? Ein Blick auf den Status quo der Lehramtsausbildung und ein interessanter Vergleich mit einem Nachtclub verraten mehr.

45

Was ist denn jetzt eigentlich „das“ Problem bei der Digitalisierung an Schulen? Allein der Begriff Digitalisierung ist problematisch, weil er natürlich semantisch sehr stark technokratisch konnotiert ist. Es ist ein Plastikwort (Bauer et al. 2020; Pörksen 1988). Schule ist aber alles andere als technokratisch zu sehen. Selbstverständlich würde es den Rahmen dieses Beitrags sprengen, auf alle so komplex-interdependenten Facetten des Digi-Fails an Schulen im deutschsprachigen Raum einzugehen, deshalb liegt der Fokus in diesem Text vor allem auf einem der wichtigsten Katalysatoren für (digitale) Bildungsinnovation: der Lehrkräftebildung. Wie ist es um diese unter

den Bedingungen der Digitalität bestellt und was muss getan werden, um Schule für die „digitale Transformation“ fit zu machen? Fit ist in diesem Beitrag sicher nicht im Sinne kognitiv-akquirierter Digitalkompetenzen zu denken. Um Schulen fit für den Shift zu machen, braucht es unter anderem eine Lehrkräfteausbildung, die dynamisch auf neue Entwicklungen eingeht und diese kohärent ins Curriculum der Lehre integriert. Der Versuch, das semantisch so facettenreiche Konstrukt „Digitalisierung“ in diesen Kontext zu verorten, lohnt daher, um einige – zugegebenermaßen nicht revolutionäre, aber realistische – Empfehlungen für eine zukunfts-trächtige Lehrkräftebildung ableiten zu können.

INTERESSANTE PROJEKTE ZUM THEMA LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

- www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/digitalisierung-in-der-lehrerbildung-1752.html
- www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html
- www.eeducation.at
- <https://zli.phwien.ac.at/ueber-uns/>

BEGRIFFSSCHÄRFUNG „DIGITALE TRANSFORMATION“

Der Begriff, der die Anpassung der Lehrkräfteausbildung an Hochschulen an digitale Entwicklungen im Kern am ehesten erklärt, ist womöglich jener der digitalen Transformation, da er nicht automatisch einen kompletten Umbruch, sondern eine Adaption der Lehramtscurricula suggeriert (Burow 2020; Himpl-Gutermann & Strasser 2014; Strasser & Himpl-Gutermann 2016). Digitale Transformation bedeutet nicht, dass das Digitale das Analoge im Bereich Lehrkräftebildung ersetzt, dafür sind bestimmte Konventionen und Lobbys unterschiedlicher Lehrkräfteinteressenvertretungen zu sehr auf die analoge Wissensvermittlung als vorrangige Lehroption fixiert. Darüber hinaus sind Hochschulen auch im Bereich Lehrkräftebildung rein organisational bzw. systemisch viel zu analog und auf die Präsenzlehre ausgerichtet (Glade et al. 2017),

was nicht unbedingt ein Widerspruch zur Transformation bedeutet. Es ist allerdings immer noch davon auszugehen, dass in der Lehrkräftebildung Präsenzlehre bei Professor:innen und Lehramtsstudierenden omnipräsent ist. Fairerweise müssen eben gerade im digitalen Superlativisierungsdiskurs genau die Potenziale der Präsenzlehre differenziert betrachtet werden: Präsenz ist nämlich „[e]in polydimensionales Konstrukt, dessen Facetten und hochschuldidaktischen Relatione[n] – etwa zur Hochschule als Ort und Idee, der Lehrveranstaltung als Gemeinschaft, dem Lernen als kognitive Aktivität, der Sichtbarkeit von Lernprozessen, der Kommunikation unter Studierenden und mit Lehrenden – nur unzureichend in einer Gleichsetzung mit ‚bloßer‘ physischer Anwesenheit Rechnung getragen wird“ (Scheidig 2020, S. 255).

DIE AUSGANGSLAGE: DISTANCE LEARNING UND CORONA

Wie es um die Digitalisierung in der Lehrkräfteausbildung vor allem aus einer didaktischen bzw. psychologischen Perspektive bestellt ist, zeigen interessante Erhebungen an deutschsprachigen Hochschulen (Anders 2020; Herm 2020; Österreichische Hochschüler:innenschaft Uni Innsbruck 2020; Richter & Dunkhase 2020; Schober et al. 2020; Tengler et al. 2020) zum Thema Distance

Learning, die während des ersten Lockdowns im März 2020 gemacht wurden. Die grundlegenden, für diesen Beitrag relevanten Themen wie Gestaltung der Lernumgebungen und Aspekte der Interaktion und Sozialität ergaben bei den befragten Studierenden, zu denen auch Lehramtskandidat:innen gehörten, drei zentrale Einsichten:



UND TÄGLICH GRÜSST DAS ARBEITSBLATT

Eine deutliche Mehrheit der Studierenden gab an, dass die digitalen Unterrichtsformate für Seminare oder Vorlesungen hauptsächlich durch den Upload von Arbeitsblättern in PDF-Form gestaltet wurden. Eine mehrkanalige Interaktivität auf den Plattformen fand in der Regel kaum statt.



GIMME A BREAK

Eine Mehrheit gab in fast allen oben genannten Studien an, dass die Arbeitsaufträge bzw. der Workload im Vergleich zum Präsenzunterricht überbordend waren. Das Distance Learning stand also teilweise nicht in Relation zu den deklarierten Credits, die für betreffende Lehrveranstaltung erzielt werden konnten.



ALLEIN, ALLEIN?

Ein wichtiger Aspekt, der sehr oft auf unterschiedliche Art und Weise erwähnt wird, ist die Interaktion. Studierende kritisierten sehr oft, dass der oder die Dozierende kaum bzw. gar nicht auf Fragen oder Interaktionsimpulse in Foren und dergleichen reagiere. Gerade im Kontext des asynchronen Lernens fände hier kaum eine Interaktion in beide Richtungen statt.

DER UNBEGRIFF „EMERGENCY REMOTE TEACHING“

Zieht man nun diese exemplarisch angeführten Wunschvorstellungen und Kritikpunkte der Studierenden in Betracht, verwundert es wenig, dass immer öfter der Begriff „Emergency Remote Teaching“ auftaucht. Ein Begriff, der alarmistischer gar nicht sein kann, da er eigentlich alles impliziert, was Distance Learning, oder auch Blended Learning und hybrides Lehren nicht sein sollten: ein ausschließlich disloziertes, abgeschiedenes Notfallprogramm. Genau hier sollte die Betrachtung der generellen Problematik hinsichtlich bestimmter „Unfähigkeiten“ der Hochschulen und Lehrkräftebildungsstätten im Kontext digitaler Transformation bzw. Anpassungsfähigkeit ansetzen. Generell liegt es in der DNA bestimmter Bildungseinrichtungen, träge zu sein (Reinmann 2018). Das muss nicht immer etwas Schlechtes sein. Trägheit könnte auch als Wahren einer Haltung bzw. als kritische Reflexion verstanden werden, d. h. dass „Emerging Trends“ (wie jene des Distance Learnings) vorab gründlich beforscht bzw. geprüft werden. So weit, so gut. Nur dauert dieser Prüfprozess an vielen Hochschulen gefühlt schon eine Ewigkeit, noch dazu, weil ja „die“ Digitalisierung nicht von heute auf morgen kam. Aufgrund der Corona-Pandemie war dies aber de facto der Fall, jetzt mussten sich alle mit diesem

Thema auf einmal auseinandersetzen – die einen mehr, die anderen weniger. Um die digitale Transformation, die hier als methodisch-didaktisch vielseitiges Blended-Learning-Konzept verstanden wird, nachhaltiger in der Lehrkräftebildung zu verankern, müssen wir uns ein für alle Mal vom Begriff des „Emergency Remote Teaching“ verabschieden und das Narrativ der Digital-Misere aufgrund von Corona ablegen. Eine solche Pandemie kann natürlich auch als Katalysator für ein neues Mindset taugen. Das mag etwas platt klingen, jedoch veranschaulichen Good-Practice-Beispiele, wie ein solcher Transformationsprozess positiv umgesetzt werden kann.

Um generell besser zu verstehen, warum sich gerade im Bildungskontext Innovationen nur langsam durchsetzen, hilft – wie so oft – die Wissenschaft. Ausgehend von bestehenden Prototypen bzw. Kategorien bestimmter Innovationstypen mit starker Haltungsimplikation (Döbeli Honegger 2016; Dueck 2013; Rogers 1962) könnte man die bestehenden Paradigmen auf einen etwas bildlicheren Vergleich umlegen – den einer Hochschule, die auch Lehrkräfte ausbildet, mit einem pulsierenden Nachtclub, der sich aus unterschiedlichen Protagonist:innen zusammensetzt:

47



DER TÜRSTEHER

Bezugnehmend auf Rogers (1962) und Duecks (2013) Antagonisten bzw. Döbeli Honeggers (2016) Skeptikern gibt es womöglich in vielen Institutionen der Lehrkräftebildung die sogenannten Türsteher. Dies sind jene Kolleg:innen, die generell nichts Neues rein- oder zulassen. Im Sinne einer digitalen Implementierungsstrategie ist es sehr schwer, an ihnen vorbeizukommen.



DIE GOLFCLUB-MITGLIEDER

Diese Protagonist:innen – die zugegebenermaßen wenig mit einem Nachtclub zu tun haben – bleiben gerne unter sich, sind der (analogen) Tradition verpflichtet und nicht gerade berühmt dafür, Neues in ihren elitären Kreisen zuzulassen. Innovative, frische digitale Konzepte haben es womöglich schwer. In der Literatur werden diese Personen gerne Late Majority (Rogers 1962), Closed Minds (Dueck 2013) oder Conservatives (Döbeli Honegger 2016) genannt.



DER BRANDSCHUTZBEAUFTRAGTE

Diese Protagonist:innen in der Lehrkräfteausbildung sind jene Kolleg:innen, die bestimmte Trends und Hypes etwas bremsen bzw. kritisch hinterfragen und den Mehrwert einer Umstellung bzw. einer Anpassung erfragen. Es liegt ihnen sehr viel an der „Sicherheit“ ihres Clubs, darum auch das ständige Hinterfragen. In der Regel kann das als durchaus positiv aufgefasst werden, da der Fokus auf pädagogischen Potenzialen bestimmter digitaler Technologien liegt. Ihre Rolle ist zentral, denn ohne ihr Gutdünken bzw. ihren Support kann vieles nicht stattfinden. In der Fachsprache werden sie gerne mit der Early Majority (Rogers 1962), den Open Minds (Dueck 2013) oder den Pragmatics (Döbeli Honegger 2016) verglichen.



DER TREUE FAN

Damit der Nachtclub auch wirklich funktioniert, braucht es noch mehr Partizipation. Am meisten Teilhabe bzw. Teilgabe geht vom treuen Fan aus, der sich generell von der Stimmung und Innovation mitreißen lässt, mitmacht, sich einfach „bewegt“. Und Bewegung tut bekanntlich jeder Institution gut. Diese Menschen werden auch gerne als Early Adopters (Rogers 1962) bzw. Visionaries (Döbeli Honegger 2016) gelabelt. Der Fan hört sich gerne das an, was einer der wichtigsten Personen an Takt angibt: nämlich der DJ oder die DJane.



DIE DJANE BZW. DER DJ

Dies sind jene Kolleg:innen, die Technologie als Katalysator verwenden (Rogers 1962; Döbeli Honegger 2016) um die Leute im Club zu begeistern, sie zu mobilisieren. Durch das ständige Drehen an Knöpfen des mittlerweile ausschließlich digitalen Mischpultes wird zielgruppengenaue ein Curriculum bzw. eine Playlist erstellt bzw. geremixt, das bzw. die den Bedürfnissen der Protagonist:innen des Clubs aka Bildungsinstitution entspricht. In der Regel sind

die meisten Menschen im Club die treuen Fans, also Menschen, die sich gerne von den guten (digitalen) Impulsen mitreißen lassen. Dabei spielt die Technologie eine eher untergeordnete Rolle, denn auch mit dem teuersten High-End-Mischpult kann ein DJ bzw. eine DJane, der bzw. die kein Fachwissen über die aktuelle Mucke aka curricularen Anforderungen im Zeitalter der digitalen Transformation hat, nichts ausrichten. Es braucht nach wie vor die Fachexpertise, und Hochschule ist ein Ort des geballten Wissens. Es geht „lediglich“ darum, dieses Wissen über ein digitales Mischpult an die Crowd zu verbreiten. Curricula müssen somit angepasst, geremixt werden, um auch den Anforderungen einer Lehrkräftebildung des 21. Jahrhunderts zu entsprechen. DJane und DJ brauchen „digitale Souveränität“ (Aktionsrat Bildung 2018), was aber nicht bedeutet, dass sie enorme technische Skills zeigen müssen. Digitale Souveränität bedeutet vor allem im enttechnokratisierten Medienbildungsdiskurs die Fähigkeit der Protagonist:innen, „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich anzupassen“ (Aktionsrat Bildung 2018, S. 12).

LEHRKRÄFTEBILDUNG ZWISCHEN TRÄGHEIT UND WANDEL

Wie bereits eingangs erwähnt, nehmen Bildungseinrichtungen Veränderung nicht schnell an, was nicht immer ein Nachteil sein muss. Dennoch geht der Wandel im Bildungsbereich nur langsam voran. Das hat Gründe: „Eines der größten Hindernisse, wenn es darum geht, Ziele, Standards und Curricula in der Bildung zu verändern, ist unsere historisch gewachsene Trägheit. Selbst wenn wir die Bedeutung einer Reihe von weitergehenden Kompetenzen anerkennen, fällt es uns schwer, neue Themen und Fertigkeiten in ein bestehendes und ohnehin schon überfülltes System zu integrieren. Unter diesen Einschränkungen werden ambitionierte Neuerungen nahezu unmöglich“ (Fadel et al. 2017, S. 47).

Es ist allerdings nicht zielführend, ausschließlich auf die Trägheit und Innovationsunlust der Lehrkräftebildung hinzuweisen, denn es gibt natürlich

auch einige Beispiele an deutschsprachigen Hochschulen, bei denen ein Curriculum den Anforderungen des 21. Jahrhunderts zumindest teilweise gerecht wird. Natürlich gibt es nicht das „perfekte, fertige Curriculum“ (Fadel et al. 2017, S. 51), aber gerade in Zeiten der schnelllebigen digitalen Transformation, sollte es – so wie der remixende DJ – vielseitig, beweglich und wandelbar sein. Ferner sollte hervorgehoben werden, dass ein Curriculum auch außerhalb der Bildungseinrichtung umsetzbar sein sollte. Dies ist eines der evidentesten Probleme der Hochschulen, wie die Pandemie eindrucksvoll zeigt. Was die Lehrkräftebildung somit vor allem braucht, sind flexible, innovative und hybride Formate, die aus einer facettenreichen Instructional-Design-Tradition sowohl im Hörsaal als auch zu Hause funktionieren.

GOOD-PRACTICE-BEISPIEL: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN

Dass eine bestimmte Kultur der Digitalität auch in Schulen vonnöten ist, hat Österreich schon vor Jahren erkannt. Natürlich leidet das österreichische Schulsystem genauso an seiner thesesianischen Trägheit, jedoch griffen bestimmte ministerielle Initiativen wie Schule 4.0, der Masterplan Digitalisierung oder der 8-Punkte-Plan im schulischen Bereich (Strasser et al. 2019). Dennoch, für einen Ansatz einer ganzheitlichen Anpassung bestimmter digitaler Performanzen im Schulsystem, muss bei den jeweiligen Schnittstellen schon wesentlich früher angesetzt werden, z.B. auch schon in der Lehrkräfteausbildung.

Die Pädagogische Hochschule Wien bietet seit Herbst 2020 ein Bachelorstudium für **Primarstufenlehrkräfte** an, das einen Schwerpunkt (80 ECTS) auf Medienbildung und informatische Grundbildung legt. Dabei geht es weniger um die Vermittlung technischer Fähigkeiten und Software-Know-how, sondern vielmehr um eine ganzheitliche Vermittlung unterschiedlichster Aspekte der Medienbildung. In Anlehnung an internationale Kompetenzskalen schafft dieser Studiengang bewusst einen kritisch-reflexiven Zugang zur Überdigitalisierung und Superlativisierung durch digitale Medien, indem vor allem aus praktischer berufsfeldspezifischer Sichtweise relevante Themen wie Aufwachsen mit Medien, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Sprache und digitale Medien, Inklusion und digitale

Medien, Kreativität und Medien bzw. Schulentwicklung und Medien curricular aufgegriffen werden.

Ein Curriculum mit Medienbildung als Schwerpunkt wird sicherlich nicht die gesamte Lehrkräftebildung transformieren, und das soll es auch nicht. Dieser Studiengang versucht lediglich, gesellschaftliche Transformationsprozesse in Anlehnung an Evidenzen der Bildungsforschung zu ermöglichen, um angehenden Lehrkräften ein weniger technologisch-determiniertes und vielmehr kritisch-reflexives Mindset zu vermitteln, wie sie digitale Medien im Unterricht didaktisch sinnvoll einsetzen. Dabei braucht es natürlich den wissenschaftstheoretischen Diskurs in Seminaren und Vorlesungen, es braucht aber auch eine anwendungsorientierte Methodologie basierend auf innovativen Blended-Learning-Formaten. Dabei werden in Zukunft (weiter) interaktive Videovorlesungen, kommunikative Podcastdiskussionen und methodisch-abwechslungsreiche Live-Sessions mit aktiven Komponenten wie der Feedbackgebung über verschiedene Kanäle von Bedeutung sein.

[HTTPS://WWW.PHWIEN.AC.AT/349-STUDIENANGEBOT-PRIMARSTUFE/BACHELORSTUDIUM-PRIMARSTUFE/1565-MEDIENBILDUNG-UND-INFORMATISCHE-GRUNDBILDUNG](https://www.phwien.ac.at/349-STUDIENANGEBOT-PRIMARSTUFE/BACHELORSTUDIUM-PRIMARSTUFE/1565-MEDIENBILDUNG-UND-INFORMATISCHE-GRUNDBILDUNG)

»EINES DER GRÖSSTEN HINDERNISSE, WENN ES DARUM GEHT, ZIELE, STANDARDS UND CURRICULA IN DER BILDUNG ZU VERÄNDERN, IST UNSERE HISTORISCH GEWACHSENE TRÄGHEIT.«

LETZTER SONG ODER DOCH NOCH EINE ZUGABE?

Selbstverständlich gibt es mittlerweile viele Lehrkräftebildungsinstitutionen, die einen curricularen Schwerpunkt im Bereich Digitales Lehren und Lernen setzen. Letztendlich sind es aber wieder einmal die Protagonist:innen des Nachtclubs, d. h. die Lehrenden und nicht nur die Bildungsmanager:innen, die dazu beitragen, ob auf Papier schön formulierte Phrasen und Leitgedanken zur digitalen Transformation tatsächlich in Lehre und Forschung gelebt und umgesetzt werden. Dazu braucht es weniger technische Infrastruktur, sondern vielmehr die Haltung der fachkundigen DJs und DJanes, die wissen, wie sie durch den Einsatz bestimmter Technologien, durch das ständige Adaptieren und Remixen, die Nachtclubgeher:innen, also u. a. die Lehramtsstudierenden, abholen können, um sie zu mobilisieren. Und da ist es vollkommen egal, ob das jetzt alte Platten (historisch gewachsene Inhalte, die Klassiker) oder die heißesten, aktuellsten Tunes (tagesaktuelle Themen zu gerade aufkommenden Technologien) sind. Die große Kunst liegt darin, die Platten-, CD- oder MP3-Sammlung so zu mischen, das für möglichst viele etwas dabei ist, die Übergänge passen (sprich intercurriculare Kohärenzen bzw. interdisziplinäre Curricula), sodass viele angehende Lehrkräfte mobilisiert und inspiriert werden und diese Expertise in die Schule tragen.

Somit könnte konstatiert werden, dass für eine gelungene curriculare Transformation der Lehrkräftebildung, die unter den Bedingungen der Digitalität stattfindet, auch darum gehen muss, die sogenannte digitale Kluft zweiter Ordnung (Schmölz et al. 2020) bei Dozent:innen zu minimieren. Diese Kluft suggeriert nämlich, dass es nicht nur an fehlender Ausstattung liegt, sondern vielmehr daran, dass es eine enorme Ungleichheit im kompetenten Umgang mit digitalen Medien bei den Protagonist:innen gibt. Die DJ-Remixing-Skills müssen verbessert werden und nicht das Mischpult an sich. Lehrkräftebildung darf sich nicht auf Show & Tell von tollen Gadgets in hochtechnologisierten Hörsälen beschränken. Es braucht Curricula, die interdisziplinär, aber auch fachintegrativ die unterschiedlichen gesellschaftlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Facetten der Digitalisierung für angehende Lehrkräfte berücksichtigen.

Klar, eine DJane oder ein DJ kann es nicht jedem recht machen und die Auswahl der Musik (Curricula) darf nicht immer von ökonomischen Zwängen geprägt sein. Aber letztendlich wird ein Club (Schule oder Hochschule) nicht auf Dauer überleben, wenn er und seine DJs und DJanes die Zielgruppe nicht bedienen. Und so, wie es aussieht, bleibt die Digitalisierung kein One-Hit-Wonder.



ÜBER DEN AUTOR

Thomas Strasser ist Professor für Fremdsprachendidaktik und technologieunterstütztes Lernen und Lehren an der Pädagogischen Hochschule Wien. Darüber hinaus bildet er Lehrkräfte weiter und arbeitet als Berater für internationale Bildungseinrichtungen. Thomas Strasser fungiert als Gutachter von wissenschaftlichen Publikationen im Bereich Fremdsprachendidaktik, Lehrkräftebildung, KI, Social Media, Mobiles Lernen, ePortfolios, TELL und TEL sowie als Autor von Schul- und Methodikbüchern (EFL/DaF).

Foto: Andreas Barnabas Huber-Marx

- Aktionsrat Bildung (2018):** Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann
- Anders, F. (2020):** Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht. In: Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise>
- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B. & Wannemacher, K. (2020):** Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster: Waxmann
- Burow, A.-O. (2020):** Bildung nach Corona – Wie Schule und Lehrerbildung zukunftsfähig werden. Unterrichten Digital. <https://unterrichten.digital/2020/04/10/burow-bildung-schule-digitalisierung>
- Döbeli Honegger, B. (2016):** Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: Hep
- Dueck, G. (2013):** Das Neue und seine Feinde: Wie Ideen verhindert werden und wie sie sich trotzdem durchsetzen. Frankfurt/Main: Campus
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. & Schleicher, A. (2017):** Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e. V.
- Glade, E.-M., Reder, C. & Schiefner-Rohs, M. (2017):** Reflexive Elemente in hochschuldidaktischen Lehrkonzepten zur Förderung von Medienkompetenzen bei Lehramtsstudierenden – Ein Projektbericht. In: N. Grünberger, K. Himpf-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.): Schule neu denken und medial gestalten. Glückstadt: vvh. S. 214-226
- Herm, M. (2020):** Das Deutsche Schulbarometer: Coronakrise zeigt Nachholbedarf bei digitalen Lernformaten. Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/de/news/das-deutsche-schulbarometer-coronakrise-zeigt-nachholbedarf-bei-digitalen-lernformaten>
- Himpf-Gutermann, K. & Strasser, T. (2014):** Hochschuldidaktik Reloaded: Ein nachhaltiges Weiterbildungsmodell zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: W. Scharl, A. Ecker, B. Huemer & S. Wiesinger (Hrsg.): Symposium zur Professionalisierung der Lehrenden der Fort- und Weiterbildung: Tagungsband. Wien: bmbf. S. 50-52
- ÖH Innsbruck (2020):** Repräsentative Umfrage zu Maßnahmen von Seiten der Universitäten zur Bekämpfung des Corona-Virus. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200403_OTS0010/oeh-innsbruck-erstes-feedback-und-forderungskatalog-zu-universitaeren-massnahmen-gegen-covid-19
- Pörksen, U. (1988):** Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta
- Reinmann, G. (2018):** Digitalisierung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – Potenziale und Grenzen oder Digitalisierung und didaktische Weiterbildung: Eine Kritik. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/03/Vortrag_Mainz_Maerz_2018.pdf
- Richter, C. & Dunkhase, P. (2020):** Corona-Semester Umfrage: Online-Umfrage mit UniNow. Hochschule Aalen, Leuphana Universität Lüneburg. <https://www.pressebox.de/pressemitteilung/hochschule-aalen-technik-und-wirtschaft/Online-Umfrage-91-der-Studierenden-haben-Sorgen-zum-ersten-Corona-Semester/boxid/1000419>
- Rogers, E. M. (1962):** Diffusion of Innovation. New York: Free Press of Glencoe
- Scheidig, F. (2020):** Digitale Transformation in der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In: R. Bauer, J. Hafer & S. Hofhues (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 243-261
- Schmölz, A., Geppert, C. & Barberi, A. (2020):** Digitale Kluft: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres home learning? In: Medienimpulse 58 (2), 26 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-31>
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020):** Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Studierende. Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf
- Strasser, T. & Himpf-Gutermann, K. (2016):** Langsam bewegt sich das Trojanische Pferd. Oder: In kleinen Schritten den Einsatz digitaler Medien in der universitären Lehrerbildung fördern. In: Computer + Unterricht 101, S. 44-46
- Strasser, T., Schmid, S. & Bucher, J. (2019):** Digitale Bildung in Österreich. Terminologien, Themen, Trainings und Trends. <https://mitqualitaet.com/2019/02/15/digitale-bildung-in-oesterreich-terminologien-themen-trainings-und-trends/>
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020):** Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse 58 (2), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-24>

ANJA REITER

LEHRKRÄFTEBILDUNG IM WANDEL: WIE LEHRKRÄFTE IN KANADA, DÄNEMARK UND ÖSTERREICH DIGITAL QUALIFIZIERT WERDEN

Überall auf der Welt werden in der Lehrkräftequalifizierung andere Schwerpunkte gesetzt. In Kanada, Österreich und Dänemark ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen bereits stark an die Herausforderungen der digital geprägten Welt angepasst. Was lässt sich aus den dortigen Ansätzen lernen?

52

Wie gut Lehrkräfte ihre Schüler:innen auf die Kultur der Digitalität vorbereiten, hängt stark von ihrer eigenen Aus-, Fort- und Weiterbildung ab. In Deutschland ist die Digitalisierung der Lehrkräftebildung seit 2020 ein Schwerpunkt in der zusätzlichen Förderrunde der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Ob von Studierenden entwickelte Unterrichtskonzepte, elektronische Assessments oder digitale Reflexionsinstrumente: Hierzulande erproben die Institutionen gerade vielfach eine

neue Form der Lehrkräftequalifizierung. Bei der Auswahl der Konzepte kann wie immer auch ein Blick ins Ausland lohnen. In welchen Ländern gelingt es bereits besonders gut, alle Lehrkräfte auf den Weg der digitalen Transformation mitzunehmen? Wo wurde die Aus-, Fort- und Weiterbildung bereits stark an die Rahmenbedingungen unserer digital geprägten Welt angepasst? Wir werfen einen Blick nach Kanada, Dänemark und Österreich und stellen die dortigen Ansätze vor.

KANADA: COLLABORATIVE PROFESSIONALISM UND DATEN-INFORMIERTE BILDUNGSPLÄNE

Das Schulsystem Kanadas gilt als eines der stärksten der Welt. Regelmäßig belegen kanadische Schüler:innen einen der vorderen Plätze im internationalen PISA-Ranking. Inwiefern liegt der Erfolg der kanadischen Schulen auch in der Lehrkräftequalifizierung begründet?

„Die Ausbildung der Lehrkräfte unterscheidet sich nicht stark von jener in Deutschland“, sagt Anne Sliwka, Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Heidelberg, die durch eigene Forschungsaufenthalte das kanadische Bildungssystem gut kennt. Ähnlich wie in Deutschland

Foto: Universität Heidelberg



Anne Sliwka

»PEER LEARNING IST KEIN NETTES NEBENPRODUKT, SONDERN ESSENTIELLER TEIL DER PROFESSIONALITÄT.«

werden Lehrkräfte in Kanada an den Universitäten ausgebildet. Auf ein fachspezifisches Bachelorstudium folgt meist ein Master of Education. Darüber hinaus bieten manche Universitäten Modelle an, bei denen Studierende sich gleichzeitig pädagogisches Lehramtswissen und fachliches Theoriewissen aneignen können.

Während der Weg in den Lehrberuf ähnlich wie in Deutschland organisiert ist, gibt es in Sachen Fort- und Weiterbildung große Unterschiede. Kanadische Lehrkräfte sind keine Einzelkämpfer:innen, sondern arbeiten stark in Teamstrukturen zusammen. „Collaborative Professionalism“ nennen die Kanadier:innen dieses Modell, bei dem der Fokus klar auf der kollegialen Kooperation liegt. In jeder Arbeitswoche sind feste Zeiten reserviert, in denen sich die Lehrkräfte in Teams über Unterrichtsgestaltung, didaktische Fragen oder Schulentwicklung austauschen. Die Teams sind dabei um die jeweiligen Fächergruppen und rund um die Jahrgangsstufen organisiert. Dieser Austausch ist fester Bestandteil der Arbeitszeit der Lehrkräfte und wird auch in

deren Arbeitsvertrag festgehalten. Für Anne Sliwka ist das Modell der professionellen Lerngruppen für den Erfolg der kanadischen Schulen verantwortlich, weil es Weiterbildung nicht zu einem mehr oder minder freiwilligen Add-on macht, sondern Peer Learning fest in die Arbeitszeit der Lehrkräfte integriert: „Das ist kein nettes Nebenprodukt, sondern essentieller Teil der Professionalität.“

Das sieht Brandy Yee ähnlich. Sie ist Professorin an der Bildungsfakultät der University of Calgary. Bis vor wenigen Jahren arbeitete sie als Rektorin einer Mittelschule in Bundesstaat Alberta und kennt das Modell der professionellen Lerngemeinschaften daher aus der Praxis. Jeden Freitag endete der Unterricht an ihrer Schule bereits am Mittag. Die Nachmittage waren für die professionellen Lerngemeinschaften des Kollegiums reserviert. In Kleingruppen lasen die Lehrkräfte aktuelle wissenschaftliche Texte aus dem Bereich Didaktik, tauschten sich über neue digitale Tools aus und diskutieren, auf welche Weise man allen Schüler:innen das Bruchrechnen beibringen könnte.

53

Brandy Yee

»WENN ES ZU VIELE DATEN GIBT, VERLIERT MAN SCHNELL DEN BLICK FÜR DAS WESENTLICHE«

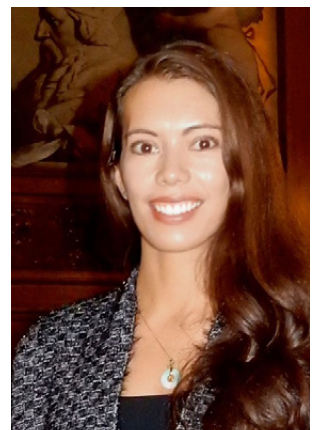


Foto: Privat

DATEN-INFORMIERTE SCHULENTWICKLUNG / DATA-INFORMED SCHOOL IMPROVEMENT IN CANADA

Schon lange vor der ersten PISA-Studie begannen kanadische Behörden damit, zahlreiche Daten über den Leistungsstand, den sozioökonomischen Hintergrund und mittlerweile auch das „Well-being“ der Schüler:innen zu erheben – und den jeweiligen Schulen zur Verfügung zu stellen. In regelmäßigen computergestützten Tests und Erhebungen werden die Daten direkt bei den Schüler:innen erfragt. Die Daten werden im Anschluss datenschutzkonform unter einer individuellen Schüler:innen-ID-Nummer zentral gespeichert. Das Kollegium weiß so zu jeder Zeit, wie es um die Lesefähigkeiten oder Fremdsprachenkenntnisse ihrer Schüler:innen steht und inwiefern Leistungsunterschiede mit sozioökonomischen Faktoren zusammenhängen.

<https://www.virtuelle-ph.at/dlm/>

Ein weiterer Erfolgsfaktor des kanadischen Schulsystems ist laut Anne Sliwka der Ansatz der daten-informierten Schulentwicklung (siehe Kasten). Zahlreiche schüler:innenbezogene Daten über den Leistungsstand oder die sozioökonomische Situation von Schüler:innen helfen Schulleitungen und Lehrkräften dabei, individuelle Schulentwicklungspläne zu verfassen und nach dem abgelaufenen Schuljahr die eigenen Bemühungen zu evaluieren.

Statt schuleigene Schwerpunkte von persönlichen Vorlieben der Schulleitung abhängig zu machen wie in Deutschland, sei durch die Datenerhebung eine

neutrale Grundlage geschaffen worden, um informierte Entscheidungen zu treffen – auch in Sachen Fort- und Weiterbildung.

Zehn Arbeitstage pro Jahr stehen kanadischen Lehrkräften für klassische Fortbildungen zur Verfügung. Konzepte wie „Teacher as a Learner“ oder auch „Principal as a Learner“ seien in Kanada zentral, so Sliwka. Die Fortbildungen laufen meist über die Schulämter, die ebenfalls Zugriff auf die Daten der Schulen in ihrem Gebiet haben und so die Bedürfnisse der Schulen kennen. Für Weiterbildungen laden die Schulämter Lehrer:innen ein, die auf einem Gebiet besonders bewandert sind, um ihr Wissen an Kolleg:innen aus anderen Schulen weiterzugeben. Oft finden diese Weiterbildungen digital statt, um den Teilnehmenden weite Fahrzeiten zu ersparen. „Ich bin ein Daten-Geek“, sagt Brandy Yee. Zugleich sieht sie aber auch eine Gefahr in der übermäßigen Verfügbarkeit von Daten: „Wenn es zu viele Daten gibt, verliert man schnell den Blick für das Wesentliche“, sagt sie. „Die Herausforderung ist es, die Geschichte in den Daten zu finden.“ Auch von anderen Seiten gibt es immer wieder Kritik an der Datafizierung des Schulsystems: Eine vollkommen diskriminierungs- und vorurteilsfreie Vermessung sei aufgrund des „Algorithmic Bias“ nicht möglich. Beim Blick nach Kanada wird damit klar: Wenn Schulleitungen und Lehrkräfte mit Daten arbeiten sollen, müssen sie auch für die potenziellen Fallstricke sensibilisiert werden.

ÖSTERREICH: MASSIVE OPEN ONLINE COURSE IN DER CORONA-PANDEMIE

In Österreich werden angehende Lehrkräfte an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH) ausgebildet. Während die beiden Institutionen bis vor wenigen Jahren noch stark getrennt voneinander fungierten und Lehrkräfte für unterschiedliche Schulformen ausbildeten, gibt es seit 2015 eine engere Verzahnung: Zumindest für die Sekundarstufe 1 und 2 sind die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten seither gemeinsam verantwortlich – und können bei der Ausbildung der Lehrkräfte ihr Know-how bündeln. Die Vermittlung von mediendidaktischen Inhalten hat dabei in den letzten Jahren nach und nach an Gewicht gewonnen.

Mit den plötzlichen coronabedingten Schulschließungen standen viele Schulen in Österreich vor den gleichen Herausforderungen wie in Deutschland. Viele Lehrkräfte waren nicht auf den Fernunterricht von zu Hause vorbereitet, ihnen fehlte das Know-how, um Unterricht nur mit digitalen Hilfsmitteln zu gestalten. Das Bundesbildungsministerium veranlasste daher im Sommer 2020 einen Massive Open Online Course (MOOC) zum Distance Learning. Darunter versteht man einen videobasierten Online-Kurs mit Austausch- und Prüfungsmöglichkeit, der sich zeitgleich an tausende Lehrkräfte richtet. Der Kurs sollte Pädagog:innen während der Schulschließungen unterstützen,



Foto: Privat

inspirieren und in Sachen digitaler Didaktik und Medienpädagogik fortbilden.

Das niedrigschwellige Angebot der virtuellen PH dient seither auch international als Inspiration. Der Kurs ist für alle Lehrkräfte in Österreich virtuell verfügbar, die Pädagog:innen arbeiten zeit- und ortsunabhängig im eigenen Tempo. Jede der vier Einheiten enthält zwei zentrale Lernvideos, die sich mit Konzepten wie Blended Learning oder Flipped Classroom befassen. Zusätzlich werden den Teilnehmenden Texte und Links sowie Reflexionsfragen für die Praxis zur Verfügung gestellt. Nach Absolvierung des Kurses erhalten die Lehrkräfte eine Teilnahmebestätigung.

Martin Erian, Lehrer an der Handelsakademie in Völkermarkt (Kärnten), koordinierte den Online-Kurs inhaltlich wie organisatorisch. „Der MOOC soll Lehrkräften zeigen, was es bringt, digitale Rahmenbedingungen für den Unterricht zu nutzen – in der Krisenzeit, aber auch darüber hinaus“, berichtet er. 20.000 Lehrkräfte waren bis Dezember 2020 eingeschrieben. „Es ist die größte Lehrkräftefortbildung, die es in Österreich je gab“, so Erian. Ihn überraschte vor allem der rege Austausch, der im Forum stattfand, das die Virtuelle PH den Teilnehmenden zusätzlich zur Verfügung stellte. Darin

diskutierten die Lehrkräfte über eigene Erfahrungen, Probleme und Ideen zum Distanzlernen. „Der Bedarf nach Austausch war riesig“, erzählt Erian.

Das Angebot des MOOC ist auch im neuen **8-Punkte-Plan** zur Digitalisierung der Schulen verankert, den das Bildungsministerium im Juni 2020 vorstellte. Schrittweise sollen Lehrkräfte und Schüler:innen demnach digitale Endgeräte erhalten und Zugriff auf Gütesiegel-Lern-Apps bekommen – bis 2024. „Endlich ein sinnvoller Plan, der nicht nur langfristige Ziele festhält, sondern auch konkrete und zeitnahe Maßnahmen bringt“, kommentiert Erian.

Ihn freut, dass Fortbildung in seiner Profession endlich an Stellenwert gewinnt. Bislang sei es stark von den Lehrkräften und ihren Vorgesetzten abhängig gewesen, wie häufig und intensiv sie sich fortbildeten. Seit 2015 verpflichtet das Dienstrecht Lehrkräfte vermehrt dazu, Fortbildungen zu besuchen. Dabei setzen die PH immer mehr auf sogenannte SCHILF und SCHÜLF: schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen. Statt Lehrkräfte aus dem ganzen Bundesland in die Hauptstadt zu holen, können individuelle Trainings für eine bestimmte Schule oder Lerngemeinschaft vereinbart werden.

WWW.DIGITALESCHULE.GV.AT/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/10/201015-4_FOLDER_DIGITALE_SCHULE_DINLANG_A4_BF.PDF

8-PUNKTE-PLAN FÜR DEN DIGITALEN UNTERRICHT IN ÖSTERREICH

Im Juni 2020 stellte die österreichische Bundesregierung einen 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung des österreichischen Schulsystems vor. Ziel des Plans ist es, Lehrkräften in Österreich auf digital unterstütztes Lehren und Lernen vorzubereiten, die bereits vorhandene Infrastruktur an den Schulen zu optimieren und die Schüler:innen und Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten auszustatten. Die acht Punkte im Detail:

- 1. Portal Digitale Schule: Schaffung einer Plattform mit Single-Sign-On-Funktionalität für alle wesentlichen Anwendungen im Schulalltag**
- 2. Plattformen vereinheitlichen: künftig nur noch eine Lernplattform pro Standort**
- 3. Eduthek: verbesserte digitale Plattform mit Übungsmaterialien, die auf den Lehrplan abgestimmt sind**
- 4. Fortbildungs-MOOC: Online-Kurs für Lehrkräfte über Themen wie Blended oder Distance Learning**
- 5. Gütesiegel für Lern-Apps: Auszeichnung für bereits am Markt befindliche Apps anhand pädagogischer Gesichtspunkte**
- 6. Ausbau der schulischen Infrastruktur: flächendeckend Glasfaser-Internet an allen Bundesschulen bis 2023**
- 7. Digitale Endgeräte für Schüler:innen: ab der fünften Schulstufe für alle Schüler:innen**
- 8. Digitale Endgeräte für Lehrkräfte: auch für Lehrende sollen Geräte zur Verfügung stehen**

[HTTPS://WWW.ANEFORE.LU/ WP-CONTENT/UPLOADS/2020/10/ TEACHER-SALARIES-2018-19_-FI- NAL-REPORT-1.PDF](https://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2020/10/TEACHER-SALARIES-2018-19_-FINANCIAL-REPORT-1.PDF)

Erian lobt vor allem den unverkrampften Umgang mit Datenschutzfragen, der Österreich auch während der Corona-Krise half: Alle Bundesschulen haben Lizenzen für Office 365, die vom Bildungsmi- nisterium verhandelt wurden und den Lehrkräften Rechtssicherheit geben. „Diese Lösungen waren auch während der Pandemie verlässlich“, so Erian. Als Vorreiter in Sachen Lehrkräftequalifizierung sieht er Österreich aber trotzdem nicht – zumindest aber auf dem richtigen Weg.

DÄNEMARK: TEAM-MENTALITÄT MIT OFFENEN KLASSENZIMMERN

Die Lehrkräfteausbildung hat in Dänemark in den letzten Jahren viele Reformen erfahren. Im Zuge der neuesten Änderungen haben University Colleges viel mehr Freiheiten in der Durchführung ihrer Programme zur Lehrkräftequalifizierung. Das führt dazu, dass in Dänemark ganz unterschiedlich aufgebaute Studiengänge in den Lehrberuf führen. Die meisten Lehrkräfte werden aber nach wie vor an University Colleges ausgebildet, ähnlich wie Erzieher:innen, Polizist:innen, Hebammen oder Bibliothekar:innen, und zwar im Rahmen von Studiengängen mittlerer Dauer (mellemlange videregående uddannelser). Der Fokus liegt auf der pädagogischen Ausbildung, wobei auch immer eine fachliche Spezialisierung nötig ist.

Das Ausmaß der beruflichen Fortbildung für Lehrkräfte ist in Dänemark nicht im Gesetz fest- geschrieben, die Personalentwicklung liegt statt- dessen in der Verantwortung der Schulleitung. Geht es um die Höhe ihres Verdienstes, gehören Lehrkräfte in Dänemark (wie in Deutschland) euro- paweit zur Spitzengruppe, wie aus einem **Bericht der Europäischen Kommission** über Lehrkräfte- gehälter in Europa hervorgeht. Doch während in Deutschland die Gehälter vor allem mit den Dienst- jahren steigen, werden in Dänemark Qualifikatio- nen belohnt, auch solche, die berufsbegleitend erworben werden. Insofern ist dort der monetäre Aspekt ein Anreiz für Lehrkräfte, Zusatzqualifika- tionen zu erwerben.

Janus Askø Madsen arbeitete bis vor wenigen Jahren als Lehrer und pädagogischer IT-Beauftragter an einer Schule in Kopenhagen. Heute berät er Schulen in Sachen Digitalisierung und hat ein Start-up gegründet, das Schüler:innen mithilfe einer Eye-tracking-Technologie beim Lesenlernen hilft. Durch seine Tätigkeit hat er viele Schulen von innen gesehen und den Kulturwandel im dänischen Bildungssystem erlebt. „An dänischen Schulen wird Team-Mentalität immer wichtiger“, sagt er. An den meisten Schulen gebe es eine Open door policy, informelles und formelles Lernen im Kollegium gewinne einen immer größeren Stellenwert.

Eine wichtige Rolle im Peer Learning an dänischen Schulen spielen die pädagogischen IT-Beauftragten. Dabei handelt es sich um mehrere Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums, die besondere Qualifizierungen im Bereich der Mediendidaktik mitbringt. Im Rahmen von Unterrichtshospitationen und verpflichtenden Workshops gibt die spezialisierte Lehrkraft ihr Wissen an andere Kolleg:innen weiter. Auch bei Fragen in Sachen Unterrichtsgestaltung können sich Kolleg:innen an diese Person wenden.

Darüber hinaus können Schulen auch externe Workshops und Beratungen in Anspruch nehmen. „Dabei hat sich situatives Lernen immer mehr

bewährt“, erklärt Madsen. Die Expert:innen oder Berater:innen kommen direkt an die Schule, statt die Teilnehmenden an die jeweilige Fortbildungsinstitution zu holen. Der Vorteil liege seiner Meinung nach auf der Hand: „Als Berater kann ich mit dem Kollegium direkt in seinem Umfeld arbeiten. Ich weiß von Anfang an, welche Computer genutzt werden und wie die technische Infrastruktur aussieht.“ So könne ein unrealistisches Zukunftsszenario in den Fortbildungen vermieden werden, das an der eigenen Schule gar nicht umsetzbar wäre.

Während der Corona-Krise hospitierte Madsen auch an einigen Fernunterricht-Sessions. „Ich habe sehr engagierte Lehrkräfte erlebt“, sagt er. Zum Glück seien dänische Schulen schon vor der Pandemie technisch gut aufgestellt gewesen. Alle Schulen verfügten über Cloud-Lösungen und schuleigene Plattformen, die nun auch endlich zum Einsatz kamen. Trotzdem stellte die Pandemie die dänischen Lehrkräfte vor ganz besondere Herausforderungen. Bisher waren sie den regelmäßigen Austausch mit Kolleg:innen gewohnt, plötzlich fanden sie sich alleine vor ihrem Computer wieder. „Die dänischen Strukturen sind stark vom physischen Austausch geprägt“, resümiert Madsen. „Dieses System stand während der Schulschließungen stark unter Druck.“

Janus Askø Madsen

»DIE DÄNISCHEN STRUKTUREN SIND STARK VOM PHYSISCHEN AUSTAUSCH GEPRÄGT. DIESES SYSTEM STAND WÄHREND DER SCHULSCHLIESSUNGEN STARK UNTER DRUCK.«



Foto: Privat

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

Foto: Birte Mensing


SOFIE CZILWIK

Sofie Czilwik ist freie Journalistin in Berlin. Sie schreibt Reportagen und Features für Zeitungen und Magazine und produziert kürzere und längere Stücke für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk über (Un-)Gerechtigkeiten, gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche Geschichten. Außerdem ist sie Trainerin für Journalismus und Medienarbeit. Zurzeit vermittelt sie Jugendlichen und jungen Erwachsenen journalistisches Arbeiten und Kompetenzen sowie die Bedeutung von freien Medien für demokratische Gesellschaften.

58

Barbara Höfler ist freie Redakteurin und lebt in Starnberg in Oberbayern. Nach Stationen als Redakteurin u. a. beim Magazin der Frankfurter Rundschau und bei Bayern 2 Radio schreibt sie heute vor allem für das Magazin der Neuen Zürcher Zeitung am Sonntag im Ressort Gesellschaft.

BARBARA HÖFLER


Foto: Privat

Foto: Privat


ANJA REITER

Anja Reiter arbeitet als freie Journalistin in Bonn, vor allem zu Bildungs-, Umwelt- und Gesellschaftsthemen. Zu ihren journalistischen Auftraggebern zählen Die Zeit, die Süddeutsche Zeitung und das Greenpeace Magazin. Außerdem hilft sie bei der Konzeption von Magazinen, gibt Workshops für journalistischen Nachwuchs und moderiert Podiumsdiskussionen.

ÜBER UNS

Das Forum Bildung Digitalisierung setzt sich für systemische Veränderungen und eine nachhaltige digitale Transformation im Bildungsbereich ein. Im Zentrum unserer Arbeit stehen die Potenziale digitaler Medien für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In unseren Projekten, Publikationen und Veranstaltungen und im Dialog mit Bildungspraxis, Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft identifizieren wir Gelingensbedingungen für den digitalen Wandel an Schulen, bündeln die Expertise im Feld und navigieren die entscheidenden Akteure durch die notwendigen Veränderungsprozesse.



**Sie haben Feedback zu Plan BD?
Dann schreiben Sie uns gern!**

**Wir freuen uns über Ihre Nachricht:
magazin@forumbd.de.**

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Forum Bildung Digitalisierung e. V.
Pariser Platz 6
10117 Berlin

www.forumbd.de
+49 (0) 30 5858466-62
magazin@forumbd.de

VERANTWORTLICH

Jacob Chammon

REDAKTION

Lisa Henjes-Kunst
Ulrike Poremski
Anja Reiter
Philipp Schulz

LEKTORAT

Frank Buchstein
Martina Schwendemann

GESTALTUNG

TAU GmbH
Köpenicker Straße 154 A
10997 Berlin

ILLUSTRATION

Inga Israel

DRUCK

Spree Druck Berlin GmbH
Wrangelstraße 100
10997 Berlin

ISSN

2699-7169

Berlin, Mai 2021

**FORUM BILDUNG DIGITALISIERUNG E. V.
PARISER PLATZ 6
10117 BERLIN**

**FORUMBD.DE
@FORUMBILDIG**

DAS FORUM BILDUNG DIGITALISIERUNG IST EINE INITIATIVE VON:



| BertelsmannStiftung



SIEMENS | Stiftung

STIFTUNG
MERCATOR

WÜBBENSTIFTUNG