

Inklusiv-mediale Schulentwicklung unter der Perspektive von verteilter Führung – Modellvorschlag und Good Practices

Claudia Mertens^{1*}, Anna-Maria Kamin¹, Franziska Schaper¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
Mail: claudia.mertens@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Weiterentwicklung des Modells von Eickelmann et al. (2015) und der Anwendung des Modells von Drossel et al. (2023a, 2023b) haben Mertens et al. (2024) acht Ebenen abgeleitet, in der die digitalisierungsbezogene Schulentwicklung im Hinblick auf inklusiv-mediale schulische Bildung weitergedacht wird.¹ Im Beitrag wird das Acht-Ebenen-Modell erläutert sowie auf das Konzept des Distributed Leadership zugespielt. Herausgearbeitet wird ein Modellvorschlag mit Ansatzpunkten zur Umsetzung für eine inklusiv-mediale Schulentwicklung und -leitung im Sinne eines Distributed Digital Inclusive Leadership (Verteilte Inklusiv-Mediale Schul-Entwicklung, kurz: VIMSE). Im Supplement werden zu den Ebenen Praxisbeispiele vorgestellt, die als Good-Practice-Inspiration zur Umsetzung dienen können.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung; Personalentwicklung; Organisationsentwicklung; Kooperation; Technologische Entwicklung; Haltung; Unterstützung; Sozialkompetenz; Methodenkompetenz

¹ Die Modellentwicklung erfolgte im Kontext des Projektverbunds LeadCom (Digital Leadership und Kommunikations- und Kooperationsentwicklung), an dem 11 Hochschulen beteiligt sind und der im vom BMBF geförderten Kompetenzverbund lernen:digital (Förderlinie Schulentwicklung) verortet ist. Am Standort Bielefeld wird unter dem Förderkennzeichen 01JA23E01G das Teilprojekt „Inklusion und Digital Leadership“ bearbeitet (<https://www.leadcom.digital/bielefeld/>).



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Schulentwicklung unter der Perspektive von Digitalität und Inklusion

Eine Kultur der Digitalität (Stalder, 2016; vgl. auch Büchner, 2018; Kirchner, 2019; Pfeiffer et al., 2018) erfordert digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse. Anders gesagt: Die digitale Transformation beeinflusst die Institution „Schule“. Neben der Bereitstellung einer an aktuelle Medienentwicklungen angepassten medientechnischen Infrastruktur impliziert sie die didaktische Gestaltung von Unterricht *mit* Medien sowie die Förderung des Erwerbs von Medienkompetenz im Sinne des Lernens *über* Medien bzw. die Anregung von Medienbildungsprozessen, um Heranwachsende auf die technischen und sozial-kulturellen Herausforderungen der digitalen Transformation vorzubereiten. So haben Künstliche Intelligenz und Technologien wie VR/AR, 3D-Druck etc. Eingang in unsere Gesellschaft gefunden und prägen Strukturen, Arbeitsformen, Wissensgenese sowie Kommunikations- und Kooperationsformen. Sie beeinflussen auch die Bildungsprozesse in der Schule und damit letztlich auch deren Erziehungs- und Bildungsauftrag. Schulen sind gefordert, digitalisierungsbezogene KMK-Vorgaben (2016, Ergänzungen von 2021) sowie länderspezifische Richtlinien in ihr Medienkonzept zu übersetzen.

Gleichzeitig beeinflusst die Institution „Schule“ auch die digitalen Transformationsprozesse selbst (vgl. mit allgemeinem Bezug auf Organisationen: Ahrens, 2022). Organisationen, wie Schule, haben entscheidenden Einfluss auf den über Digitalisierung ausgelösten gesellschaftlichen Transformationsprozess (vgl. Büchner, 2020; Manhart & Wendt, 2021), denn Lehrkräfte, Schüler*innen und alle anderen schulischen Akteur*innen gestalten Transformationsprozesse mit. Sie sind aber auch gezwungen, sich diesbezüglich zu positionieren – etwa in Bezug auf Verantwortlichkeiten und die Gestaltung von Prozessen.

Vor dem Hintergrund des Inklusionsauftrags ergibt sich als weitere Herausforderung für Schulen, die oben beschriebenen digitalen Transformationsprozesse diversitätssensibel zu denken, da in der Kultur der Digitalität Inklusion zunehmend von Medien und medialen Infrastrukturen abhängig ist (Bosse et al., 2019). Inklusion meint nicht nur das gemeinsame Lernen mit Medien von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern bearbeitet alle Herausforderungen, die sich durch den heterogenen Lern- und Entwicklungsstand sowie den sozio-kulturellen Hintergrund der Heranwachsenden insgesamt ergeben (vgl. Baumert & Vierbuchen, 2018; Faix et al., 2023; Grosche, 2015; Lindmeier & Lütje Klose, 2015). Aus der Abhängigkeit von Inklusion und Medien(-bildung) leitet sich für Schulleitungen die Aufgabe ab, „Inklusive Medienbildung“ (Bosse et al., 2019, S. 5) für alle Bereiche der Schul- und Organisationsentwicklung voranzutreiben. Konkret bedeutet inklusiv-mediale Schulentwicklung das konsequente Zusammendenken der Themen „Digitalität“ und „Inklusion“ als „Inklusive Medienbildung“ im Sinne von Teilhabe *in*, *an* und *durch* Medien (Bosse et al., 2019, S. 2). Es ist a.) eine Repräsentation ALLER in den Medien anzustreben (Teilhabe in Medien); b.) es sollen ALLE gleichberechtigten Zugang zu medialen Inhalten erhalten (Teilhabe an Medien) und c.) es sollen ALLE medienunterstützte Bildungschancen erhalten sowie umfassende Medienkompetenz erwerben, die für gesellschaftliche Partizipation in der Kultur der Digitalität erforderlich ist (Teilhabe durch Medien).

Zusammengefasst geht es darum, digitale Teilhabepotenziale sowie Exklusionsrisiken in Schule und Unterricht zu berücksichtigen, empirische Forschungsergebnisse in der Schulpraxis einzubeziehen und bei Führungsaufgaben im Kontext Inklusiver Medienbildung zu berücksichtigen.

2 Inklusiv-mediale Schulentwicklung als verteilte Führungsaufgabe

Angesichts der Komplexität dieser Herausforderungen empfiehlt es sich, unter Rückgriff auf das Konzept „Distributed Leadership“ (vgl. u.a. Leithwood et al., 2007) eine inklusiv-mediale Schulentwicklung als *verteilte* (=distributed) Führungsaufgabe zu denken, also **Verteilte Inklusiv-Mediale Schul-Entwicklung (VIMSE)**. Erfolgreiche „Verteilte Führung“ bedeutet laut Scheer (2020, S. 34ff. unter Bezugnahme auf Leithwood et al., 2004), dass Führung „jenseits formaler Rollen aus der jeweiligen Expertise der Akteure heraus“ (Scheer, 2020, S. 35) erfolgt.

Breit angelegte Führung („*distributed*“ leadership) wird im internationalen Diskurs positiv bewertet, obgleich noch kaum empirische Evidenz vorliegt (z.B. Gronn, 2002a, 2002b; Pont et al., 2008; Spillane et al., 2001; vgl. Leithwood et al., 2008, S. 27; Scheer 2020). Zudem wird der Begriff Distributed Leadership als Container-Begriff ohne einheitliche Definition verwendet (Tian et al., 2015). Übereinstimmend wird aber betont, dass es nicht um die formale Attribution von Aufgabenpaketen geht, sondern um eine *echte* Übertragung von Verantwortung an Personen mit Kompetenz in dem jeweils relevanten Feld (unabhängig von Hierarchie oder Rolle) (Goleman, 2002, S. 14; Harris, 2004, S. 13–14; Scheer, 2020, S. 35). Distributed Leadership ist also mehr als die Delegation von Verantwortung „von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter auf eine – berichtspflichtige – für die korrekte Durchführung verantwortliche Lehrkraft“ (Bonsen, 2010, S. 194, zitiert nach Scheer, 2020, S. 35). Die Schulleitung muss in diesem Verständnis nicht alle Bereiche selbst managen, sondern es obliegt ihr, den Schulentwicklungsprozess anzuleiten (Schiefer-Rohs, 2016; vgl. Röhl, 2022). Die Führungsebene hat „Verantwortung dafür [...], andere in die Lage zu versetzen, ein gemeinsam verfolgtes Ziel auch unter bisher unbekannten Bedingungen zu erreichen“ (Ganz, 2010, S. 1). Folgerichtig heben Tulowitzki et al. (2021) die Bedeutung von Schulleitungen in ihrer Funktion als Fach- und Prozesspromoter inklusiv-medialer Schulentwicklung hervor (u.a. Gerick & Eickelmann, 2019, zitiert nach Tulowitzki et al., 2021, S. 10).

Der hier skizzierte Ansatz von Distributed Leadership wurde im Rahmen des Projektverbunds LeadCom bereits auf die transformatorischen Prozesse der Digitalität bzw. auf die Kultur der Digitalität gewendet (Wilbers et al., 2024). Das bedeutet, dass Schulleitungen in der Kultur der Digitalität eine Vorbildrolle einnehmen („*digital*“ leadership) und gefordert sind, eine Schulkultur zu pflegen, die Wandel und Kollaboration ermöglicht und bestenfalls konkrete Strategien zur Umsetzung bietet (Röhl, 2022, S. 71). Hier klingt bereits an, dass „digital leadership“ eben „distributed“ (= „verteilt“, Röhl, 2022, S. 71) sein sollte, da der digitale Wandel eine Vielzahl neuer Kompetenzen erfordert, bei der einzelne Personen oder Gruppen für bestimmte Themenbereiche Verantwortung übernehmen müssen (Röhl, 2022, S. 71). Darüber hinaus stehen laut Kruse et al. (2022) Schulleitungen in der Pflicht,

„sich mit technischen Möglichkeiten und dem Einsatz im Unterricht und der Organisation auseinanderzusetzen, um Prozesse kompetent initiieren zu können, aber auch, um gemeinsame, innovationsoffene Wertorientierungen an der Schule zu fördern. Jene Wertorientierungen, oft mit ‚*Mindset*‘ oder ‚*Haltung*‘ beschrieben, stellen aus der Perspektive der Befragten eine zentrale Gelingensbedingung für (digitalisierungsbezogene) Schulentwicklungsprozesse dar“ (Kruse et al., 2022, S. 498; H.d.V.).

Kruse et al. beziehen sich auf eine Interviewstudie mit führenden Vertreter*innen von Landesinstituten zu digitalisierungsbezogener Schulentwicklung, Professionalisierungsstrukturen und -angeboten für Schulleitende (Tulowitzki et al., 2021), die einer Sekundäranalyse unterzogen wurden.

Auch Sheninger betont *Haltung* als zentrales Element von Führung im Kontext von Digitalität: „Digital leadership consists of a dynamic combination of *mindset* [H.d.V.]

behaviors, and skills that are employed to change and enhance school culture through the strategic use of technology“ (Sheninger, 2019, xvii).

Demzufolge sei Technik nur strategisches Mittel zum Zweck, um Schulkultur gezielt zu entwickeln: Nicht „flashy tools“ (Sheninger, 2019, xix) erweisen sich als zentral, sondern eine lernförderliche Schulkultur. Mit Blick auf VIMSE bedeutet dies, dass bspw. die Einführung einer Plattform oder eines Kommunikationstools noch keine gute inklusiv-mediale Schulentwicklung *per se* bedeutet, sondern hierfür „weiche“ Aspekte der Kommunikationskultur und Führungskultur hinzukommen müssen.

Zudem wird inklusionsorientiertes Handeln vielfach mit Haltung(sbildung) in Verbindung gebracht (vgl. exemplarisch Grosche, 2015, S. 34) und erfordert eine diversitätswertschätzende Schulkultur, die sich an gemeinsamen Werten orientiert („*inclusive*“ leadership). In die Diktion verteilter „(digitalisierungsbezogene[r]) Schulentwicklungsprozesse“ (Kruse et al., 2022, S. 498) ist insofern der Aspekt „Inklusion“ im Sinne von „digitalisierungsbezogenen inklusionssensiblen Schulentwicklungsprozessen“ einzuflechten. Hierfür verwenden wir den Begriff „Verteilte Inklusiv-Mediale Schul-Entwicklung (kurz: VIMSE)“.² Dabei gehen wir mit Röhl (2022) und Sheninger (2019) davon aus, dass „Mindset“ (heuristisch übersetzt mit „Haltung“) zentral für VIMSE ist und dass Schulleitungen demzufolge „haltungsbildend“ agieren sollten. Ziel ist, anhand von Good-Practice-Beispielen zu zeigen, welche Umsetzungsmöglichkeiten sich in Schulen identifizieren lassen.

3 VIMSE – Acht Ebenen inklusiv-medialer Schulentwicklung

Eickelmann et al. (2015) formulieren mit Unterrichts-, Organisations-, Kooperations-, Technologie- und Personalentwicklung fünf Ebenen, die als Rahmenkonzept für eine digitalisierungsbezogene Schulentwicklung dienen können. Drossel et al. (2023a, 2023b) ermitteln hierauf aufbauend Faktoren, welche sich für Chancengerechtigkeit an Schulen als bedeutsam erwiesen haben, und ordnen diese den fünf Ebenen zu. Im vorliegenden Artikel werden die Ebenen hinsichtlich inklusionsbezogener Anforderungen und geteilter Führung weitergedacht. Dabei wird nicht nur die Differenzlinie des sozio-ökonomischen Hintergrunds betrachtet, sondern ein weites Inklusionsverständnis angelegt, das verschiedene Heterogenitätsdimensionen (sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Sprache, Geschlecht, kulturelle Herkunft, etc.) berücksichtigt. Um dieses Inklusionsverständnis umfänglich in die Modellentwicklung einzubeziehen, war es notwendig, die Ebenen „Kontinuierliche Haltungsbildung“, „Soft Skills für Führungskräfte“ sowie „Wartungs- und Unterstützungsstrukturen“ zu ergänzen (Mertens et al., 2024, s.u.).

Nachfolgend werden die acht Ebenen im Hinblick auf Implikationen für Verteilte Inklusiv-Mediale Schulentwicklung diskutiert: Zunächst werden die Ebenen jeweils unter Bezugnahme auf Eickelmann (2015) und Drossel et al. (2023a, 2023b) vorgestellt und Gelingensbedingungen bei primär sozioökonomischer Benachteiligung betrachtet (Drossel et al., 2023a, 2023b). Im nächsten Schritt werden die Ergänzungen aus LeadCom-Sicht skizziert und begründet.

Zu allen Ebenen wurden Good-Practice Beispiele identifiziert.³ Die Auswahl basierte zum einen auf Schulen, denen über externe Evaluationsprozesse herausragende Qualität zugeschrieben wurde – z.B. über die Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis. Zum

² Anders als der Begriff „Digital“ verweist „Medial“ sowohl auf analoge als auch digitale Medien und Künstliche Intelligenz. Darüber hinaus sind auch die von ihnen angestoßenen Transformationsprozesse und Praktiken in ihrer Gänze gemeint. „Medial“ betont somit, dass Medien(bildung) hier nicht entlang dieser vermeintlich-gegensätzlichen Eigenschaften voneinander getrennt betrachtet werden/wird (Knaus, 2016).

³ Die Good-Practice-Beispiele sind ausführlich im Online-Supplement beschrieben.

anderen wurden Schulen gewählt, die sich bei themenspezifischen Fortbildungsveranstaltungen und Fachtagen profiliert haben. Insofern ist die Auswahl stark selektiv und nicht systematisch empirisch basiert. Zentrales Auswahlkriterium war auf inhaltlicher Ebene die Verschränkung von Inklusion und Digitalität in der Schulentwicklung. Darüber hinaus wurde berücksichtigt, wie die Stakeholder Verantwortungsübernahme handhaben, um so dem Aspekt des „Distributed“ Leadership Rechnung zu tragen.

Analysekriterien bildeten der Webauftritt der Schule, Presseberichte, Selbstauskünfte und Medienkonzepte. Obgleich aus diesen Quellen kaum auf den Schulalltag zu schließen ist, bieten die Schulen Inspirationsquellen im Hinblick auf gelungene Umsetzung verteilter, inklusiv-medialer Schulentwicklung.

3.1 Unterrichtsentwicklung

Unter „Unterrichtsentwicklung“ fassen Eickelmann et al. (2015) die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Medien. Dabei gilt es, Unterricht mit digitalen Medien lern- und kompetenzförderlich zu arrangieren (vgl. Eickelmann & Gerick, 2018, S. 112) und „die Förderung des Erwerbs überfachlicher ‚digitaler‘ Kompetenzen mit der Frage, wie fachliches Lernen durch Einsatz digitaler Medien gefördert werden kann“ zu verbinden (Eickelmann & Gerick, 2018, S. 113). Besonders erfolgreich im Hinblick auf chancengerechten Unterricht agieren nach Drossel et al. (2023a) Schulen, die auf Individualisierung bzw. Differenzierung setzen, sich an Kompetenzen, Erfahrungen und der Lebenswelt der Schüler*innen orientieren sowie zusätzliche Angebote in Bezug auf Digitalität schaffen (z.B. digitalisierungsbezogene AGs).

Für *inklusiv*-mediale Unterrichtsentwicklung ist die Berücksichtigung der Universal Design for Learning (UDL)-Prinzipien bei der Unterrichtsgestaltung zu ergänzen (CAST, 2024), und es ist die Motivation von Lehrkräften für inklusiven Unterricht sowie inklusionssensible Kommunikation (z.B. im Rahmen der Elternarbeit) zu stärken. Das UDL umfasst Prinzipien, welche Zugänglichkeit des Unterrichts für alle Lernenden mithilfe handlungsorientierter Richtlinien fördert (vgl. CAST, 2024). So sollen multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement, multiple Mittel der Repräsentation und für die Informationsverarbeitung sowie die Darstellung von Lernergebnissen geboten werden (vgl. CAST, 2024). Hierbei ist notwendig, aber nicht hinreichend, dass die (erweiterte) Schulleitung die UDL-Prinzipien selbst berücksichtigt (bspw. bei der zugänglichen Gestaltung der Schulhomepage). Es obliegt ihr weitergehend, Sensibilität und Motivation ins Kollegium zu tragen, damit Lehrkräfte die UDL-Prinzipien ebenfalls anwenden. Innovative Unterrichtsmethoden (z.B. Medienprojektarbeit) sollten Anwendung finden, um kognitive Aktivierung und *student engagement* (vgl. auch Waffner, 2021, S. 83) zu erreichen. Hierbei können zusätzliche Hilfs- und Unterstützungsangebote (vgl. Schaper & Mertens, 2023) angeboten werden. Insbesondere ist der Medienkompetenzerwerb vulnerabler Schüler*innengruppen zu fördern. Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen sollten sich intensiv mit Medientechnologien und Medieninhalten auseinandersetzen, sich ihrer transformatorischen Wirkkraft bewusst sein und die Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben hinterfragen. In der Forschung zu digitalen Medien in sonder- und inklusionspädagogischen Schulkontexten wird das Lernen *über* Medien bislang kaum thematisiert (Mertens et al., 2022, S. 40).

3.2 Personalentwicklung

Personalentwicklung bedeutet die systematische Durchführung von Professionalisierungsmaßnahmen für die Ausbildung digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Drossel et al., 2023a, S. 11). Drossel et al. (2023a) identifizieren solche Schulen als besonders erfolgreich, die ein „breite[s] Verständnis digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte“ haben und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen bereitstellen (Drossel et al., 2023a,

S. 11), „die IT-Ausstattung, Nutzungsmotivation, IT-Nutzung und digitale Kompetenzen umfassen“ (Drossel et al., 2023a, S. 11). Gemeint sind u.a. schulin- und -externe Fortbildungsmöglichkeiten (inklusive Mikrofortbildungen). Weiter ist die kontinuierliche Ermittlung von Fortbildungsbedarfen kennzeichnend, sowie die Entwicklung schulspezifischer Professionalisierungskonzepte. Für Sensibilisierungsangebote zur Überwindung digitaler Spaltung (ebd.) nimmt die Schulleitung eine Steuerungs- und Begleitungsfunktion ein (ebd.).

Aus Autorinnensicht bleibt der Einbezug aller schulischen Akteur*innen (angelehnt an Wagner, 2021) im Sinne einer partizipativen Schulentwicklungskultur zu ergänzen, ebenso wie eine grundsätzliche Offenheit gegenüber zukünftiger Technologie (Eickelmann, 2023). Darüber hinaus ist es notwendig, „Inklusive Medienbildung“ als Fortbildungsinhalt aufzunehmen. Personalentwicklung impliziert konsequent gedacht nicht nur die Freistellung von Lehrkräften zu Schulungszwecken, sondern die aktive Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme – genauso wie die Schaffung von Experimentierräumen (Wagner, 2021).

3.3 Organisationsentwicklung

Die Ebene Organisationsentwicklung bezieht sich auf gemeinsame schulische Zielsetzungen zur Verankerung mediengestützten Lehrens und Lernens (Drossel et al., 2023a, S. 7) und adressiert auch die administrative Ebene. Alleinstellungsmerkmale unerwartet erfolgreicher Schulen waren laut Drossel et al. (2023a) die (Weiter-)Entwicklung und Verdeutlichung von Strategien, Leitbildern und Zielen sowie deren Evaluation. Zudem gab es gemeinsame Vereinbarungen zur Implementation von Medien (z.B. Schulprogramme, pädagogische Konzepte und Curricula), die sich an den jeweiligen bundeslandspezifischen Konzepten orientierten. Weiterhin betonen Drossel et al. (2023a) klare Strukturen, Aufgabenverteilungen sowie einen kontinuierlichen Austausch.

Ergänzend soll aus Bielefelder Perspektive betont werden, dass es gilt, ALLE Schulkollegen*innen für die Ziele und Leitbilder sowie deren Umsetzung zu motivieren und Expertisen im Sinne der Verteilten Inklusiv-Medialen Schul-Entwicklung produktiv zu nutzen. Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2016) bietet bei der Organisationsentwicklung hierfür einen Rahmen, um eine gemeinsame inklusionsbezogene Vision partizipativ zu entwickeln und verankern. Netzwerkarbeit und Orientierung an Good Practice können den Organisationsentwicklungsprozess positiv beeinflussen.

Weiter bieten wirtschaftliche Ansätze Orientierung, da sich sowohl Unternehmen als auch Schulen an Veränderungen in ihrer Umwelt, wie digitalen Transformationsprozessen, anpassen müssen (Hovdar-Stojakovic et al., 2023, S. 58). Insofern sind Modelle rund um „Lernende Organisationen“ mit ihrem ganzheitlichen Blick anschlussfähig an die Organisation Schule. Beispielhaft sind die Lernende Organisation nach Senge (2017), das Change Management (Stolzenberg & Heberle, 2021), das organisationale Lernen nach Argyris und Schön (2024), das Wissensmanagement als breites Konzept (Pawlowsky, 2019) sowie die Zusammenhänge zwischen Personalentwicklung und der Lernenden Organisation (Becker, 2023; Berthel & Becker, 2022) zu nennen.

3.4 Kooperationsentwicklung

Kooperationsentwicklung „beschreibt Prozesse wie den Austausch von Wissensressourcen unter Lehrkräften, Schulleitungen wie auch mit externen Kooperationspartner*innen (z.B. Vertreter*innen von Schulträgern)“ (Drossel et al., 2023b, S. 13). Sie impliziert transparente, wertschätzende Kommunikation und ist offen für außerschulische und schulübergreifende Zusammenarbeit (z.B. mit externen IT-Dienstleistern, Schulträgern oder kommunalen Partner*innen). Unerwartet erfolgreiche Schulen haben laut Drossel

et al. (2023a) digital gestützte kooperative Lernformate partizipativ entwickelt und effiziente, zugängliche digitale Kommunikationsformen (z.B. mittels Lernplattformen oder Messengern) etabliert.

Aus Autorinnensicht sind die Nutzung und Bearbeitung frei verfügbarer Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) und die „Förderung einer Kultur des Teilens“ (BMBF, 2022, S. 6) zu ergänzen. OER kann an Interessen der Lernenden angepasst werden sowie Zugang zu Bildungsmaterialien unabhängig von Lehrkräften/Institutionen oder finanziellen Ressourcen ermöglichen (vgl. Müller, 2021, S. 329f.). Die Öffnung der Bildung im Sinne einer Kultur des Teilens birgt das Potenzial, reflexive Prozesse anzuregen, Bildungspraktiken zu verändern und die Qualität von Unterricht auch im Sinne von Inklusion zu verbessern (Lutris & Simon, 2021, S. 189; für die Hochschullehre: Gantenbrink & Tibbe, 2024). Das Voneinander-Lernen sowie die gemeinsame Nutzung und Weiterentwicklung von Lehr-Lernmaterialien im Sinne der wechselseitigen Nutzung von Synergien sollte organisational gefördert werden. Wissenstransfer mit anderen Schulen kann gewinnbringend für die Konzeption von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung digitaler Teilhabe sein (Keeley et al., 2021, S. 257).

3.5 Technologieentwicklung

Auf der Ebene Technologieentwicklung geht es um IT-Ausstattung, technische Infrastruktur sowie Support (vgl. Drossel et al., 2023a, 2023b, S. 15). Erfolgreiche Schulen profitieren – siehe Ebene Organisationsentwicklung – von klaren, transparenten Zuständigkeiten. Die organisatorische Hauptrolle nehmen hierbei Schulleitungen und Steuerungsgremien ein. Ihre Aufgabe ist die Schaffung einer modernen technischen Infrastruktur sowie die konsequente Planung des IT-Ausbaus und dessen systematische Weiterentwicklung (ebd.). Aus Bielefelder Sicht kann ergänzt werden, dass der Bedarf an digitalen Endgeräten während der COVID-19-Pandemie gestiegen ist – sowohl im Homeoffice als auch für flexibles Arbeiten (desk-sharing) im Lehrkräftezimmer und für administrative Tätigkeiten. Durch den Digitalpakt wurde die Zusammenarbeit mit lokalen Behörden und Trägern (z.B. zur Finanzierung) intensiver. Das bedeutet auch, dass ein systemübergreifendes Verständnis für die Auswirkungen der Kultur der Digitalität auf schulische Bildung geschaffen werden muss. Bezogen auf die Verschränkung von Digitalität mit Inklusion sollte ein umfängliches Wissen über Technologie allgemein, aber auch spezifisch zu Einsatzmöglichkeiten Assistiver Technologien gegeben sein und sollten digitale Medien unter Zugänglichkeits-Kriterien (z.B. Digitale Spaltung, UDL) ausgewählt werden. Auch das Potenzial von KI für Inklusionsziele sollte fortwährend geprüft werden.

3.6 Kontinuierliche Haltungsbildung

Diese Ebene wurde neu entwickelt. Zwar kann „Haltung“ gleichsam als Teilaspekt von Personal- und Organisationsentwicklung verstanden werden, verdient aus Bielefelder Sicht jedoch eine eigene Ebene. Wie bereits herausgestellt, stellt Haltung ein zentrales Element sowohl für den Kontext von Digitalität und Führung als auch für die Umsetzung von Inklusion dar. Es handelt sich insofern um eine grundlegende – und damit singuläre Personal- und/oder Organisationsentwicklungsmaßnahmen überdauernde – Einstellung bzw. Überzeugung. Haltung stellt eine berufsbiografische Weiterentwicklung von reflexiver Handlungsfähigkeit dar (Neugebauer et al. 2023, hier bezogen auf die erste Phase der Lehrkräftebildung), welche nicht hinlänglich in den anderen Ebenen betont ist. Für den betrieblichen Kontext beschäftigt sich z.B. Gutting (2012) mit „Haltung“ und „Diversity Management als Führungsaufgabe“. Allerdings: Der im ökonomischen Sektor avancierte Grundsatz einer wirtschaftlichen Nutzbarkeit von Heterogenität der Mitarbeitenden ist nicht unhinterfragt auf den Bildungssektor übertragbar. Unabhängig

davon kann jedoch eine offene, Vielfalt schätzende Haltung als zentral für inklusive Führung (s.o. „Mindset“) erachtet werden (vgl. Grosche, 2015; vgl. auch Röhl, 2022). Es geht darum, Heterogenität und Diversität als Chance zu begreifen (Prengel, 2007). Diese offene Haltung sollte in eine gemeinsame Vision münden, die den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2016) als Basis hat. Haltungsaufbau als fortlaufender und kontinuierlicher Prozess bedeutet, dass alle Prozesse fortwährend kritisch reflektiert werden sollten. Dies bedarf einer offenen Fehlerkultur – was besonders gut gelingen kann, wenn Haltungsbildung auch explizit Fortbildungsgegenstand ist: ALLE sollten für die Bedürfnisse der Lernenden sensibilisiert werden und die Relevanz von Medien für Inklusion kennen. Der Gefahr medienbezogener Diskriminierungen ist präventiv zu begegnen.

Haltung ist auf Grund der vermeintlich stärkeren Veränderungsresistenz⁴ möglicherweise komplexer als die anderen Ebenen. Im Kern geht es um eine inklusionssensible Sicht, die Heterogenität im Kontext von Schule und Schüler*innenschaft positiv anerkennt.

Eine VIMSE-förderliche Haltung impliziert bezogen auf Digitalität u.a. Offenheit für Mediatisierung und digitale Transformation, bezogen auf Inklusion u.a. Anerkennung von Vielfalt als Chance und Bereicherung sowie die Reflexion eigener Stereotype und bezogen auf Führung, u.a. das Vertrauen in die Kompetenz und Entwicklungsmöglichkeiten des Kollegiums im Sinne einer verantwortungsvollen, partizipativen und wertschätzenden Führungskultur.

3.7 Wartungs- und Unterstützungsstrukturen

Die Ebene „Wartungs- und Unterstützungsstrukturen“ wurde eingeführt, da es einer *kontinuierlichen* Unterstützung bei der Nutzung von Medien, einer zielgruppenspezifischen Administration (z.B. barrierefreie Anmeldemöglichkeiten) und eines *übergreifenden* Supports (z.B. auch im Home-Office) für verschiedene Zielgruppen (z.B. auch für Eltern) bedarf. Aus Sicht der Autorinnen sollten diese Aspekte nicht unter der Ebene Technologieentwicklung subsumiert werden, denn sie übersteigen Anschaffung und Weiterentwicklung medialer Ausstattung. Gemeint ist ein *systematisches* Wartungs- und Unterstützungskonzept, das über Investitionen und Implementierung hinausreicht und der Rolle von Schule als zentralem Ort für Medienbildung (Müller, 2020, S. 113) gerecht wird. Es gilt, langfristig Beratung, Unterstützung und Weiterentwicklung an den Schnittstellen von Technik, inklusiver Didaktik und Pädagogik an allen Schulen zu sichern sowie den Austausch in schulübergreifenden Netzwerken und Kooperationen zur Weiterentwicklung und Qualität von Unterricht und Schule zu pflegen. Eine solche Schnittstellenfunktion können beispielsweise speziell ausgebildete pädagogische Fachkräfte (sog. PICTS, Pädagogischer ICT-Support) einnehmen, die neben schulinternen Fortbildungs- und individuellen Beratungsangeboten auch die Begleitung von Medienprojekten und Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung leisten (Büchi & Jud, 2023) und somit in die verteilte Führung eingebunden sein können. Vor dem Hintergrund des Digital Divide (DiMaggio & Hargittai, 2001) sollten Wartungs- und Unterstützungsstrukturen neben allgemein pädagogischen Bedarfen auch sonder- und inklusionspädagogische Aspekte berücksichtigen. So müssen beispielsweise Accounts für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten niedrigschwellige datenschutzkonforme Logins ermöglichen oder alternative Zugänge, wie z.B. über QR-Codes, bereitgehalten werden (Schaper & Mertens, 2023, S. 10f.). Bei der Umsetzung von Medienprojekten können zusätzliche didaktische Hilfen oder Assistive Technologien nötig sein, um gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Beispielsweise können individuell angepasste Hilfsmittel und Lösungen mit 3D-Druck entwickelt werden (vgl. z.B. Pusch & Fühner, 2022). Dies

⁴ Sie lässt sich nicht qua Autorität verordnen (wie bspw. die Anordnung an einer technischen Fortbildung teilzunehmen), sondern ist Produkt eines Entwicklungsprozesses.

geht über Alltagsaufgaben von Lehrkräften hinaus. Die Etablierung zusätzlicher Wartungs- und Unterstützungsstrukturen kann somit Chancen für die Nutzung von Medien und die Teilhabe ALLER schaffen.

3.8 Soft Skills für Leadership

Die dritte neu eingeführte Ebene bezieht sich auf Soft Skills und Führungskompetenzen der Schulleitung. Diese Ebene liegt quer zu den anderen, da sie spezifische Anforderungen an Führungskräfte stellt, die in den bisherigen Ebenen aus unserer Sicht nicht ausreichend betrachtet werden. Soft Skills umfassen persönlichkeitsbezogene Merkmale, wie Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und -abgabe, aber auch weitere Kompetenzen, wie u.a. die Beherrschung von Projektmanagement-Skills. Eine erfolgreiche Schulleitung im Kontext von VIMSE vereint fachliche, digitale, inklusionsorientierte Expertise mit persönlichkeitsbezogenen Führungsqualitäten, um Schule als Lernende Organisation weiterzuentwickeln.

Auch im DigCompEdu-Rahmen (Redecker & Punie, 2017) wird z.B. betont, dass „Leaders“ auf ein breites Repertoire digitaler Strategien zurückgreifen können (müssen), die sie situationsadäquat auswählen (ebd., S. 30). Für den Bereich „Soft Skills“ ist jedoch von ebenso großer Bedeutung, dass Führungskräfte neben schulbezogenen Prozessen auch ihre Rolle als Führungskraft kontinuierlich *reflektieren und lebenslang lernen*: „They continuously reflect on and further develop their practices. Exchanging with peers, they keep updated on new developments and ideas“ (ebd.). Zur Ebene Soft Skills zählt weiter die Beherrschung von *Kreativitätstechniken* (z.B. de Bono, 1990): Diese sind für das Vorantreiben von Innovationsprozessen (Eickelmann, 2020, S. 13) im Feld der Schulentwicklung wichtig. Auch werden Fähigkeiten zu *„Kommunizieren und Kooperation“* als essenziell für Schulentwicklung benannt (Eickelmann, 2020, S. 8 & S. 12, vgl. Redecker & Punie, 2017, S. 16) und erfahren im Kontext von Personalführung besondere Anforderungen (z.B. sensibler Umgang bei der Aufgabendelegation).

Schulische Führungskräfte haben darüber hinaus *Vorbild- und Motivationsfunktion*. Dieses Führungsverständnis wendet sich gegen die Annahme, dass Motivation nur in der Eigenverantwortung der Mitarbeitenden (z.B. Lehrkräfte) selbst liegt (siehe z.B. Kaehler, 2020). Die Aufgabe der Leitung besteht darin, günstige Rahmenbedingungen für (Selbst-)motivation zu schaffen. Es obliegt der Führungskraft, alle für die Ziele (Leitbilder) zu begeistern und zur Strategieumsetzung zu ermutigen, z.B. über die Schaffung digitaler Experimentierräume und über die Anregung eines wertschätzenden Klimas für Inklusion (siehe auch „Kontinuierliche Haltungsbildung“).

Erfolgreiche Leader verfügen schlussendlich über Empathie und Offenheit für Netzwerkarbeit. So betonen Hinkelmann und Enzweiler (2018), dass es neben fachspezifischen Kenntnissen auch schulübergreifende Methodenkompetenzen und die Fähigkeit zur *Empathie, Akzeptanz und Kongruenz* brauche (S. 43, H.d.V.). Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2016) kann als Reflexionsanstoß hierfür betrachtet werden. Inklusionsbezogene Soft Skills fordern neben der individuellen Bereitschaft aller Akteur*innen insbesondere auch ein entsprechendes Führungsverständnis. Im Idealfall besitzt die (erweiterte) Schulleitung Sensibilität für das Erkennen von Potenzialträger*innen und berücksichtigt Stärken und Schwächen von Teammitgliedern. Sie stellt Teams zusammen, in denen sich ergänzende Expertisen vertreten sind (siehe z.B. Teamtypentheorie nach Belbin, o.J.; vgl. auch die auf Arbeiten von Jung basierende DISG-Persönlichkeitstypologie nach Marston, 1928). Zentral ist, dass die Verantwortung für Aufgaben nicht allein in der Person des*der Schulleiters*in bzw. ihrer Vertretung verortet ist, sondern ein*e erfolgreiche*r Schulleiter*in im Sinne des Distributed Leadership Aufgaben delegiert und Verantwortlichkeiten festschreibt.

4 Fazit: VIMSE geht über digitalisierungsbezogene Schulentwicklung hinaus

Schulentwicklung bedeutet, dass Schulen – als Lernende Organisationen – sich in ihrer Rolle als Bildungsinstitution kontinuierlich mit Digitalisierung bzw. Digitalität auseinandersetzen müssen (Dörner & Rundel, 2021; Elven & Schwarz, 2024). Angesichts des stetigen Wandels organisationaler und kultureller Praktiken und deren Beeinflussung durch digitale Transformationsprozesse (vgl. Kette & Tacke, 2021; Onnen et al., 2022; Wendt, 2020) bot schon das Fünf-Ebenen-Modell zur digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung von Eickelmann et al. (2015) ein wegweisendes Konzept. Ebenso ist die Bedeutsamkeit von Chancengerechtigkeit bereits an anderer Stelle herausgearbeitet worden (Drossel et al., 2023a, 2023b). Im Kontext des Programms „Klasse!Digital“ (Beutel et al., 2023) zur ganzheitlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass insbesondere Schulen in benachteiligten Lagen den Mehrwert digitaler Medien für Individualisierung fokussieren (Fokus: sozioökonomische Perspektive). Weiter konnte für viele dieser Schulen ein bedeutender Stellenwert in der Verbindung von Inklusion und Digitalisierung für neue Anwendungsszenarien herausgearbeitet werden, wie etwa die Arbeit mit KI-Modellen (z.B. ChatGPT) (Beutel et al., 2023). Wenn auch die Inklusionsperspektive im Hinblick auf digitalisierungsbezogene Schulentwicklung insofern bereits eröffnet ist (Eickelmann, 2023), war aus Sicht des Autorinnenteams eine *Weiterentwicklung* und Ausschärfung der bestehenden Konzeptionen zum Modell VIMSE notwendig:

- a.) Zunächst gilt es, einem *weiten* Inklusionsverständnis, welches umfänglich Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt, stärkere Bedeutung beizumessen. Dabei sind die mit Digitalisierung assoziierten Implikationen nicht im Widerspruch mit pädagogischer Inklusionsarbeit zu sehen, sondern vielmehr synergetisch und komplementär in Einklang zu bringen (Büker et al., 2022). Im Hinblick auf digitale Transformationsprozesse in der Kultur der Digitalität gilt es, Teilhabe für ALLE sicherzustellen – unabhängig von jedweden Heterogenitätsdimensionen: Digitalisierungsprozesse sind strukturgebend auf organisationaler Ebene, da sie räumliche und zeitliche Entgrenzungsprozesse auslösen (z.B. hybrides Lernen in Schule) (vgl. z.B. Dehmel et al., 2020). Gleichsam werden über die digitale Transformation auf individueller Ebene Fragen bezogen auf Subjektivierung und Sozialisationsinstanzen einer heterogenen Schüler*innenschaft aufgeworfen (zu Mediensozialisation siehe z.B. Aufenanger, 2008): Digitale Praktiken beeinflussen Identitätsbildungsprozesse (z.B. über Social Media) (vgl. z.B. Kneidinger-Müller, 2017). Schulentwicklung muss die Persönlichkeitsentwicklung ALLER Schüler*innen begleiten. Sie kann sich der Aufgabe einer inklusionssensiblen Begleitung der Schüler*innenschaft mit Blick auf alle Heterogenitätsdimensionen bei digital-gestützter Selbstartikulation nicht entziehen und muss versuchen, digitale Ungleichheit (Maack & Vollmar, 2023; Iske & Kutscher, 2020) bestmöglich abzumildern.
- b.) Zudem ist es eine *sine qua non* für Schulentwicklung, dass die Umsetzungsanstrengung zu VIMSE kein singuläres Phänomen auf Ebene der Schulleitung ist, sondern als *verteilte* Aufgabe ins gesamte Kollegium, die Schüler*innen- und Elternschaft getragen wird (= Weiterentwicklung im Hinblick auf „Distributed Leadership“). Die Zuspitzung inklusiv-medialer Schulentwicklung unter der Perspektive *verteilter* Führung kann insbesondere dann gelingen, wenn rollenunabhängig die Expertise aller schulischen Akteur*innen ausgeschöpft wird. Im Sinne des lebenslangen Lernens bzw. im Sinne der Institution „Schule“ als „Lernende Organisation“ lastet die Verantwortung der Umsetzung nicht allein auf den Schultern der Schulleitung, sondern es geht um „Voneinander-Lernen“ auf Augenhöhe im gesamten Kollegium und darüber hinaus.

- c.) Ergänzend wurden drei *weitere Ebenen* identifiziert, die für das vorgeschlagene Acht-Ebenen-Modell „Verteilte Inklusiv-Mediale Schul-Entwicklung“ (kurz: VIMSE) relevant sind. Dabei wurden mit *Haltungsbildung*, *Wartungs- und Unterstützungsstrukturen* und *Soft Skills für Leadership* drei nicht primär technikbezogene Ebenen in den Fokus gestellt. Schulisches Management erfordert Innovationsförderung. Darüber hinaus gilt es, den beteiligten Akteur*innen Partizipationschancen zu eröffnen. Es obliegt Schulleitungen im digitalen Wandel, humane (und damit gerade NICHT technikbezogene) Aspekte, wie Chancengerechtigkeit, in den Fokus zu rücken. Auf die Notwendigkeit von Haltung und *Mindset* wurde mit Verweis auf Röhl (2022) und Sheninger (2019) bereits hingewiesen.

Ziel des Beitrags war es, „Inklusion“, „Digitalität“ und „Leadership“ im Sinne eines „Distributed Digital Inclusive Leadership“ zusammenzudenken und Good Practice Beispiele als Inspirationsquelle für Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen (siehe Online-Supplement). Letztere stehen neben weiteren für Schulleitungsteams aufbereiteten Materialien zu VIMSE auch in einem OER-Selbstlernkurs zur Verfügung (<https://openmoodle.uni-bielefeld.de/course/view.php?id=96>), der im Rahmen des Projekts LeadCom entwickelt wurde.

Literatur und Internetquellen

- Ahrens, D. (2022). Von der Beschäftigung mit den Folgen zur Gestaltung der Digitalisierung: Die Rolle der Organisationen. In C. Onnen, R. Stein-Redent, B. Blättel-Mink, T. Noack, M. Opielka & K. Späte (Hrsg.), *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung* (S. 69–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36763-5_5
- Argyris, C. & Schön, D.A. (2024). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Systemisches Management. Schäffer-Poeschel.
- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_9
- Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (11), 526–541. https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Projekt-BRIDGES/Werkstatt_II/zfh_11.2018_baumert-vierbuchen.pdf
- Becker, M. (2023). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (7., akt. u. überarb. Aufl.). Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791057637>
- Belbin Associates. (o.J.). *Belbin Team Roles*. Belbin Associates. <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles>
- Berthel, J. & Becker, F.G. (2022). *Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (12. Aufl.). Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791052182>
- Beutel, S.-I., Goy, M., Ruberg, C. & Schumpich, F. (2023). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Programms Klasse!Digital*.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2022). *OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.pdf
- Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschung – Praxis* (S. 189–196). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>

- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (4. Aufl.). Dohrmann Verlag.
- Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M. & Schluchter, J.-R. (2019). Medienbildung für alle. Medienbildung inklusiv gestalten! In M. Brüggemann, S. Eder & A. Tillmann (Hrsg.), *Medienbildung für alle – Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 55) (S. 207–219). kopaed. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/07/gmk55_bosse_et al.pdf
- Büchi, S. & Jud, D. (2023). 6.2 Pädagogische ICT-Beratung. Volksschulamt, Bildung und ICT. Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://ict-guide.edu-ict.ch/62-paedagogische-ict-beratung>
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (5), 332–348. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>
- Büchner, S. (2020). Der sozialpädagogische Fall unter Bedingungen der Digitalisierung in Organisationen. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 302–314). Beltz Juventa. <https://digipaed24-7.de/wp-content/uploads/2021/11/Handbuch-Soziale-Arbeit-und-Digitalisierung.pdf>
- Büker, P., Glawe, K., & Herding, J. (2022). Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 276–292). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24633>
- CAST. (2018, 2024). *Universal Design for Learning Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- De Bono, E. (1990). *Six Thinking Hats*. Penguin Books.
- Dehmel, L., Gerhards, L. & Meister, D.M. (2020). Zur Stabilisierung medienbezogener Handlungsrouinen im Lehrer*innenberuf – längsschnittliche Betrachtungen zur Integration von Tablets in den Arbeitsalltag. In D.M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (S. 109–134). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_6
- Deutscher Schulpreis. (2016). *Freiherr-vom-Stein-Schule. Neumünster, Schleswig-Holstein, Preisträger 2016*. <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/freiherr-vom-stein-schule-der-stadt-neumuenster/portraet>
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). *From the “digital divide” to “digital inequality”: Studying Internet use as penetration increases* (Working Paper No. 47). Princeton University, School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Dörner, O. & Rundel, S. (2021). Organizational Learning and Digital Transformation: A Theoretical Framework. In D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein & C. Helbig (Hrsg.), *Digital Transformation of Learning Organization* (S. 61–76). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_4
- Drossel, K., Oldak, A., Bette, R. & Eickelmann, B. (2023a). *Unerwartet erfolgreich! Ergebnisse des UneS-Projektes und Handlungsempfehlungen für chancengerechte, digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse auf Einzelschulebene*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830914792>
- Drossel, K., Bette, R., Oldak, A. & Eickelmann, B. (2023b). *Unerwartet erfolgreich! Ergebnisse des UneS-Projektes und Handlungsempfehlungen für chancengerechte, digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse für Schulträger*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830916734>
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Medienberatung NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte_digitalisierte_welt_2020.pdf

- Eickelmann, B. (2023). *Förderung von Chancengleichheit im Kontext von Digitalisierung. Bestandsaufnahme und für die schulische Personalentwicklung und unterstützendes Schulleitungshandeln*. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-04/expertise-klassedigital_birgit-eickelmann_chancengerechtigkeit-im-kontext-der-digitalisierung_web.pdf
- Eickelmann, B., Bos, W. & Gerick, J. (2015). Wie geht es weiter? Zentrale Befunde der Studie ICILS 2013. Mögliche Handlungs- und Entwicklungsperspektiven für Einzelschulen. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 26 (5), 145–148.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2018). Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (II). Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 29 (4), 111–115.
- Elven, J. & Schwarz, J. (2024). Organisationales Lernen unter den Bedingungen von Dezentralität und Asynchronität. In S. Rundel, C. Damm, O. Dörner, N. Engel, C. Schröder & I. Truschkat (Hrsg.), *Organisation und jetzt?! – Aktuelle Herausforderungen in der Organisationspädagogik* (Sonderband des Jahrbuchs der Sektion Organisationspädagogik, S. 101–118). Springer.
- Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023). Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4), 89–99. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>
- Gantenbrink, S., & Tibbe, T. (2024). Kollaborative Nutzung und Weiterentwicklung von Open Educational Resources: Eine Studie zu Gelingensbedingungen am Beispiel der inklusionsbezogenen Lehrer:innenbildung in NRW im Projekt InDigO. *MedienPädagogik*, 62 (InDigO), 163–186. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.10.X>
- Ganz, M. (2010). Leading Change: Leadership, Organization, and Social Movements. In N. Nohria & R. Khurana (Hrsg.), *Handbook of Leadership Theory and Practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium* (S. 509–550). Harvard Business School Press.
- Gerick, J. & Eickelmann, B. (2019). Schulentwicklungsprozesse mit digitalen Medien – Pädagogisches Leitungshandeln im Kontext der Digitalisierung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 259–278). Carl Link.
- Gronn, P. (2002a). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13 (4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2002b). Distributed Leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 653–696). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8>
- Gutting, D. (2012). Diversity Management als Führungsaufgabe. In S. Grote (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung* (S. 119–129). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31052-2_7
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hinkelmann, R. & Enzweiler, T. (2018). *Coaching als Führungsinstrument. Neue Leadership-Konzepte für das digitale Zeitalter*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19245-7>

- Hovdar-Stojakovic, I., Steinbacher, H.P., Situm M. & Märk, S. (2023). *Innovatives Lehren und Lernen mit Blended Learning*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38718-1>
- Iske, S. & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In S. Iske & N. Kutscher (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 115–128). Beltz Juventa.
- Kaehler, B. (2020). *Komplementäre Führung. Ein praxiserprobtes Modell der Personalführung in Organisationen* (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25382-0>
- Keeley, C., Stommel, T. & Geuting J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (5), 249–258.
- Kette, S. & Tacke, V. (2021). Editorial: Die Organisation im Zoo der Digitalisierungsforschung. *Soziale Systeme*, 26 (1–2), 1–18. <https://doi.org/10.1515/sosys-2021-0001>
- Kirchner, S. (2019). Digitalisierung: Reorganisieren ohne Organisation? In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. Groddeck, M. Wilkesmann & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15953-5_35-1
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Knaus, T. (2016). Digital – medial – egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omnipräsente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 99–130). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:12590>
- Kneidinger-Müller, B. (2017). Identitätsbildung in sozialen Medien. In J.H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 61–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_4
- Kruse, C., Grigoleit, E. & Tulowitzki, P. (2022). Perspektiven der Landesinstitute zur Steuerung digitalisierungsbezogener Professionalisierung von Schulleitungen zwischen Erwartung und Unterstützung: „Aber wenn er nicht ‚Piep‘ sagt, dann kommen wir nicht.“. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 53, 491–502. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00656-3>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37–67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. & Center for Applied Research and Educational Improvement. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. <https://hdl.handle.net/11299/2035>

- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Lutris, H.F. & Simon, N.P. (2021). The True and False Promise of Open Educational Resources, or, How Open Educational Resources are Condemned to Wither without Open Pedagogy. *The International Journal of Open Educational Resources*, 4 (1), 187–198. <https://doi.org/10.18278/ijoe.4.1.10>
- Maack, L. & Vollmar, L. (2023). Intersektionalität statt Eindimensionalität in der Digitalen Ungleichheit. Mehrdimensionale Perspektiven auf Adressat:innen der Sozialen Arbeit. *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 48 (11–12), 24–30. <https://doi.org/10.3262/SM2312024>
- Manhart, S. & Wendt, T. (2021). Soziale Systeme? Systemtheorie digitaler Organisation. *Soziale Systeme*, 26 (1–2), 21–53. <https://doi.org/10.1515/sosys-2021-0002>
- Marston, W.M. (1928). *Emotions Of Normal People*. Routledge. <https://doi.org/10.1037/13390-000>
- Mertens, C., Quenzer-Alfred, C., Kamin, A.-M., Homrighausen, T., Niermeier, T. & Mays, D. (2022). Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten. Eine systematische Übersichtsarbeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 14 (1), 26–46.
- Mertens, C., Schaper, F. & Kamin, A.-M. (2024). “ICT for Inclusion” for Educational Leaders: Inclusive and Digital Distributed Leadership. In M. Antona & C. Stephanidis (Hrsg.), *Universal Access in Human-Computer Interaction* (S. 125–143). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60884-1_9
- Müller, F.J. (2021). Freie Bildungsmaterialien als Ressource für inklusive Bildung. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler*innen* (S. 329–333). Visual.
- Müller, J. (2020). Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation. Drei außerschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit? In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 105–122). kopead.
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H., & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler reflexiver Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung**, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Onnen, C., Stein-Redent, R., Blättel-Mink B., Noack T., Opielka, M. & Späte, K. (Hrsg.). (2022). *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36514-1>
- Pawlowsky, P. (2019). *Wissensmanagement*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110474930>
- Pfeiffer, S., Held, M. & Lee, H. (2018). Digitalisierung „machen“ – Ansichten im Engineering zur partizipativen Gestaltung von Industrie 4.0. In J. Hofmann (Hrsg.), *Arbeit 4.0 – Digitalisierung, IT und Arbeit* (S. 113–129). Edition HMD. Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21359-6_7
- Pont, B., Nusche D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>

- Prengel, A. (2007). Heterogenität als Chance. In H. de Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 66–75). Grundschul Verband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Pusch, A. & Fühner, L. (2022). Inklusion durch 3D-Druck und moderne Technologien – Teilhabe durch ein Stück Plastik? In E.M. Watts & C. Hoffmann (Hrsg.), *Digitale NAWigation von Inklusion. Digitale Werkzeuge für einen inklusiven Naturwissenschaftsunterricht* (S. 79–89). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37198-2_7
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Röhl, T. (2022). Digital Leadership? Schulen im digitalen Wandel führen. *#schuleverantworten*, 2 (1), 69–73. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a185>
- Schaper, F. & Mertens, C. (2023). *KBKgoesDIGITAL – Ausbildungsvorbereitung medienengestützt und teilhabeorientiert*. <https://doi.org/10.4119/unibi/2983003>
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>
- Schiefner-Rohs, M. (2016). Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 1402–1419). Beltz.
- Senge, P.M. (2017). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Aufl.). Schäffer-Poeschel.
- Sheninger, E.C. (2019). *Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times* (2. Aufl.). Corwin. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.2528>
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice. A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stolzenberg, K. & Heberle, K. (2021). *Change Management: Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten – Mitarbeiter mobilisieren. Vision, Kommunikation, Beteiligung, Qualifizierung* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61895-0>
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2015). A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., Kruse, C. & Gerick, J. (2021). *Schulleitungen und digitale Schulentwicklung. Impulse zur Stärkung von Professionalisierungsangeboten*. Forum Bildung Digitalisierung e.V. <https://doi.org/10.26041/fhnw-4041>
- Waffner, B. (2021). Schulentwicklung in der digital geprägten Welt. Strategien, Rahmenbedingungen und Implikationen für Schulleitungshandeln. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung digitaler Medien für soziales Lernen und Teilhabe*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23605>
- Wagner, A. (2021). Schulentwicklung. Digitalisierungsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung erfolgreich gestalten. *Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V.*, 4 (11/12), 373–380.
- Wendt, T. (2020). *Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453599>
- Wilbers, K., Schäfer, M., Schiefner-Rohs, M., Bastian, J., Krein, U. & Haupenthal, C. (2024). *Distributed Digital Leadership: Annäherung und Arbeitsdefinition* [Arbeitspapier im Projekt LeadCom]. Nürnberg, Kaiserslautern, Mainz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Mertens, C., Kamin, A.-M. & Schaper, F. (2025). Inklusiv-mediale Schulentwicklung unter der Perspektive von verteilter Führung – Modellvorschlag und Good Practices. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 189–205. <https://doi.org/10.11576/hlz-7549>

Eingereicht: 22.10.2024 / Angenommen: 02.06.2025 / Online verfügbar: 08.07.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Inclusive Media-Based School Development from the Perspective of Distributed Leadership – a Model Proposal and Good Practices

Abstract: Building on the model by Eickelmann et al. (2015) and applying the model from Drossel et al. (2023a, 2023b), Mertens et al. (2024) have derived eight levels that extend school development related to digitalization in terms of inclusive media-based education. This publication explains the eight-level model and focuses on the concept of Distributed Leadership. Each level is illustrated with concrete examples from school practice, which can serve as good practice inspiration for implementation at the school development level. The result is a model proposal with approaches for implementing inclusive media-based school development and leadership in the sense of Distributed Digital Inclusive Leadership (VIMSE = Distributed Inclusive Media-Based School Development).

Keywords: curriculum development; staff development; organizational development; cooperation; technological development; mindset; support system; leadership