



Digitalisierung zwischen Teilhabe und Spaltung

Dokumentation der Onlinetagung vom 2. Dezember 2020

Autor*innenhinweis

Welf Schröter, Leiter des Forum Soziale Technikgestaltung beim DGB Baden-Württemberg, in den neunziger Jahren aktiv in Arbeitszusammenhängen des Referates Hochschule und Forschung des GEW-Hauptvorstandes.
Kontakt: schroeter@talheimer.de

Prof. Dr. Christian Filk lehrt Medienpädagogik und Medienforschung an der Europa-Universität Flensburg (EUF). Dort leitet er das Seminar für Medienbildung. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Transformation in der Netzwerkgesellschaft, partizipatorische Handlungsforschung sowie inklusive-mediale Bildung.

Prof.in Dr. Anna-Maria Kamin, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext von schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld. Lehr- & Forschungsschwerpunkte: Inklusive Medienbildung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Medien in der Familie sowie Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Ilka Hoffmann und Ansgar Klinger (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Autor*innen: Welf Schröter, Christian Filk, Anna-Maria Kamin
Redaktion: Birgita Dusse
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Foto: 77646 - Colourbox
Druck: Druckerei Leutheußner, Coburg

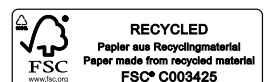
Artikel-Nr.: 2214

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: www.gew.de/broschueren
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103/30332-20

Einzelpreis 2,00 Euro zzgl. Versandkosten.


Mai 2021



Digitalisierung zwischen Teilhabe und Spaltung

Dokumentation der Onlinetagung vom 2. Dezember 2020

1. Vorwort (Ilka Hoffmann und Ansgar Klinger)	5
2. Digitalisierung zwischen Inklusions- und Partizipationschancen und gesellschaftlicher Spaltung Beiträge aus einer Expert*innenrunde mit anschließender Diskussion	7
2.1 Welf Schröter: Von der „Nachholenden Digitalisierung“ mit neuer Gestaltungs- kompetenz zum „Mitbestimmten Algorithmus“ Oder: Warum wir unser Verständnis von Digitalisierung ändern und neue Herausforderungen in den Blick nehmen sollten	8
2.2 Christian Filk: „Die inklusionssensible (Hoch-)Schule in der digitalen Transformation“ – Warum ein grundlegender Perspektivenwechsel in der Bildungspragmatik nötig ist	14
2.3 Anna-Maria Kamin: Teilhabechancen Exklusionsrisiken – Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion	20
3. Risiken und Chancen der Digitalisierung für Inklusion und Partizipation aus Sicht der GEW. Eindrücke einer angeregten Diskussion (Birgita Dusse)	25

1. Vorwort

Die Corona-Pandemie hat die Digitalisierungsprozesse im Bildungssystem weiter beschleunigt. In der Bildungspolitik sind die „Heilserwartungen“ an digitale Tools indes sehr hoch. Der Lehrkräftemangel, der Umgang mit heterogenen Lerngruppen und die gestiegenen pädagogischen Anforderungen: All dies lässt sich nach Auffassung einiger Bildungspolitik*innen offensichtlich digital-technologisch lösen. Die Potentiale digitaler Medien und Tools, die Didaktik und Methodik zu erweitern, Teilhabechancen zu eröffnen und variable Lernräume anzubieten, sind unbestritten. Die zunehmende Digitalisierung birgt aber die Gefahr neuer sozialer Spaltungen und Exklusionen. Sie wirft auch Fragen nach unserem Bildungs- und Gesellschaftsbegriff auf. Auch Fragen nach demokratischen Entscheidungsprozessen und der Souveränität in der digitalen Welt müssen gestellt werden. Wie ist das Verhältnis von Digitalisierung und Inklusion? Wie kann eine inklusive Gestaltung der Entwicklungen gelingen? Diesen Fragen sind wir im Rahmen einer Veranstaltung des GEW-Bundesforums „Bildung in der digitalen Welt“ nachgegangen.

Dabei halfen uns drei fachliche Impulse, den Rahmen für die Diskussion abzustecken:

Welf Schröter vom Forum Soziale Technikgestaltung des DGB Baden-Württemberg fordert eine „Entzauberung“ des Digitalhypes, der durchdrungen sei von Marketing-Konzepten und -begriffen. Es bedürfe mehr „Nüchternheit“ und Differenzierung. Er zeichnete den Weg von der „Assistententechnik“, die dem Menschen dient, zur „Delegationstechnik“ nach, welche darin besteht, dass rechtverbindliche Entscheidungsprozesse an die Software delegiert werden. Der Mensch sollte wieder ins Zentrum gerückt werden. Junge Menschen sollten so gestärkt werden, dass sie die Prozesse begreifen und in der Lage sind „die „Delegationstechnik so gestalten, dass sie auf der Ebene der Assistententechnik verbleibt.“

Der Flensburger Hochschullehrer Christian Filk beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Digitalisierung und Inklusion in der (Hoch-)schulbildung. Um in der Lehrkräftebildung zu einer reflektierten Praxis zu kommen, bedarf es seiner Einschätzung nach diversitätssensibler Lehr-/Lernsettings, multiprofessioneller Teams und einer umfassenden Medienbildung. Es bedarf einer multiperspektivischen Sichtweise auf das Leben und Lernen in einer digitalisierten Welt. Sein Resümee: „Der emanzipatorische Erziehungs- und Bildungsauftrag in einer inklusiv-digitalen Netzwerkgesellschaft besagt: persönlich und institutionell Haltung einnehmen, Position beziehen und Orientierung stiften.“

Die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin Anna-Maria Kamin präsentiert ein Konzept der inklusiven Medienbildung, indem sie drei Dimensionen der Teilhabe ausbuchstabiert:

- Teilhabe IN Medien bedeutet, dass die Vielfalt der Lernenden sich auch in den Darstellungen der Bildungsmedien wiederfindet.
- Teilhabe AN bedeutet, dass Medien zugänglich und barrierefrei sind.
- Teilhabe DURCH Medien entsteht, „indem Bildung, Lernen, Arbeiten und Alltagsgestaltung durch den Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz erfolgt.“

Sie beschreibt, wie und wodurch diese drei Teilhabe-Dimensionen realisiert werden können.



Ilka Hoffmann



Ansgar Klinger

Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Fachtagung ist für die GEW: Eine demokratische und inklusive Gesellschaft in der digitalen Welt, hat nur dann eine Chance, wenn wir uns von den Marketingkonzepten lösen, eine souveräne und reflektierte Distanz zu den Prozessen behalten und die Chancen digitaler Medien und Tools in einen diversitätssensiblen Kontext einzuordnen wissen. Die Prozesse der Digitalisierung bedürfen fortwährend einer gesellschaftspolitischen und ethischen Einordnung. Dazu wollen wir auch weiterhin durch die Arbeit unseres Bundesforums „Bildung in der digitalen Welt“ beitragen.

Dr. Ilka Hoffmann
Vorstandsmitglied Schule
Projektleiterin

Dr. Ansgar Klinger
Vorstandsmitglied Berufliche Bildung u. Weiterbildung
Projektleiter

2. Digitalisierung zwischen Inklusions- und Partizipationschancen und gesellschaftlicher Spaltung

// Beiträge aus einer Expert*innenrunde mit anschließender Diskussion //

2.1 Von der „Nachholenden Digitalisierung“ mit neuer Gestaltungskompetenz zum „Mitbestimmten Algorithmus“ Oder: Warum wir unser Verständnis von Digitalisierung ändern und neue Herausforderungen in den Blick nehmen sollten

// Welf Schröter //

Nach mehr als dreißig Jahren fortschreitender Digitalisierung der Arbeitswelten und Lernumgebungen gilt es jetzt, einen Moment innezuhalten und sich Fragen zuzuwenden: Was verstehen wir? Was ist wirklich neu? Was müssen wir tun? Wenn wir über Digitalisierung nachdenken wollen, sollten wir uns die Annäherung bewusst schwerer machen. Wer ein Smartphone bedienen kann, hat die Digitalisierung noch lange nicht durchdrungen. Als gewerkschaftsnahes und gewerkschaftliches Personen-Netzwerk „Forum Soziale Technikgestaltung“ beim DGB Baden-Württemberg haben wir in den letzten Jahren unser Verständnis und unsere Wahrnehmung des Begriffs „Digitalisierung“ deutlich verändert. Dieses Netzwerk besteht mittlerweile aus über 4.600 Frauen und Männern aus Betriebs- und Personalräten und Belegschaften. Unser Ziel ist es, die Gestaltungskompetenz der Personen in der Arbeitswelt zu stärken. D.h. unser Schwerpunkt liegt auf der Seite der Anwenderinnen und Anwender. Wie motiviere ich Menschen, sich in die Technikgestaltung einzumischen und sich dort mit klaren Anforderungen zu artikulieren. Eine der wichtigsten Erfahrungen der letzten Jahre ist – und im Jahr 2021 feiern wir unser 30jähriges Bestehen –, dass wir allen Beteiligten raten, zunächst einmal Abstand zu nehmen von der offiziellen, politisch eingefärbten Marketingsprache. Diese plakative Marketingsprache verstellt und erschwert das Verstehen.

Was verstehen wir?

Wer sich heute mit den medialen Inszenierungen des Themas Digitalisierung auseinandersetzen will, trifft auf eine ständig steigende Woge von Marketingbegriffen, die uns eine neue Welt ankündigen, Erfolge oder Karrieren versprechen und Nachdenkliche vom Platz des Geschehens weisen wollen. Ein besonders tatkräftig mit viel Geld verbreiteter Slogan lautet „Managing New Normal“. Da

wird behauptet, dass das Neue das Normale sei. Inkludiert ist die Aussage, das Alte sei nicht mehr normal. Es sei das Neue, das zu „managen“ sei. Das Alte bleibt abseits. Unter dieser Überschrift erscheinen in der Regel Köpfe von Männern, die sich gleichen und die sich anbieten, das „Managen“ beizubringen oder es zu übernehmen. Errungene und durchgesetzte Standards fallen aus dem Blickfeld. „Managing New Normal“ ist das Vokabular einer großen Kampagne eines finanzkräftigen Medienhauses mit ebenso finanzkräftigen Partnerunternehmen. Selbst Akteure aus der Wissenschaft hängen sich in der Hoffnung auf Drittmittel an diese dürre Weissagung. Solche Kampagnen schaden der notwendigen Auseinandersetzung mehr, als dass sie ihr nützen.

Statt mehr Verzauberung benötigen wir mehr Entzauberung, statt mehr Marketing bedarf es mehr Nüchternheit und mehr Differenzierung. Als „Forum Soziale Technikgestaltung“ befassen wir uns seit 1991 mit der Digitalisierung der Arbeitswelten und Lernumgebungen. In diesen rund dreißig Jahren haben wir viele Begriffe kommen und gehen sehen. Viele sind schon vergessen und gelten heute als altmodisch. Anfang der neunziger Jahre redete man von der „Informatisierung der Arbeit“. Wenige Jahre danach versprach das Wort „Multimedia“ den Zauber des Erfolgs und die Zukunft allen Wirtschaftens. Ende des neunten Jahrzehnts waren plötzlich „Electronic Commerce“, „Electronic Business“, „Electronic Government“, „E-Working“ und „E-Learning“ die Zukunftsbringer. Kaum fünf Jahre danach meldeten die IT-Messen, dass nun alles „smart“ sei: „Smart Factory“, „Smart Skills“, „Smart Work“. Um 2011 schwappte die von der Maschinenbauindustrie angeschobene Welle „Vier Null“ durch das Land. Nun wollten alle, die sich „vorne“ wähnten, dabei sein bei „Industrie 4.0“, „Arbeit 4.0“, „Bildung 4.0“ etc. Die jüngste Marketingdramaturgie bietet uns die sogenannte „KI“, die vermeintliche „Künstliche Intelligenz“ an. Es wird nicht

lange dauern, dann versinkt dieser Begriff wieder und alles wird wohl „Neuro“ und danach „Organic“.

Wer seriös über die Potenziale und den Nutzen digitaler Entwicklungen sprechen will, sollte sich entschließen, aus dieser Marketingsprache auszubrechen und nach dem wirklich Neuen hinter dem Bisherigen zu fragen. Denn eines ist unverkennbar: Hinter den Marketingansätzen verbergen sich zum einen zumeist die immer gleichen Schlüsselanwendungen. Dazu zählen vordergründig die Nutzung mobiler Endgeräte, die Organisation mobilen Arbeitens und Plattformen für digitales Lernen sowie digitale Prozesssteuerungen von Geräten und Fertigungs- oder Arbeitsabläufen. Natürlich hat die Software-Entwicklung eine Fülle von Upgrades und Updates erfahren, aber aus der Perspektive der Arbeits- und Lerngestaltung wurden die Kernstrukturen der Technikentwicklung in den neunziger Jahren gelegt.

Nehmen wir das gängige Beispiel mit neuem Hype-Charakter: „Hybrides Arbeiten“ oder „HomeOffice“. Hinter „KI-Arbeit“ oder „Remote Working“ – oder wie die anderen fast zwei Dutzend Marketingbezeichnungen für denselben Sachverhalt lauten – verbirgt sich nichts anderes als die „mobile Telearbeit“ – auch „alternierende Telearbeit“ genannt – der neunziger Jahre. Der erste Tarifvertrag (!) zu mobilem Arbeiten entstand nicht unter „Vier-Null“-Zeiten oder unter „KI-Push“, sondern 1996. Die von Betriebs- und Personalräten angeschobene große Ausbreitung von Betriebs- und Dienstvereinbarungen zu mobilem Arbeiten gelang Ende der Neunziger und um die Jahrtausendwende. Da gab es das Werbewort „Vier-Null“ noch gar nicht. Die erste große Ausbreitung von mobilen Endgeräten kam ab 1997 zustande. Damals noch ohne „Wisch-und-weg“-Display aber mit aufklappbarer Tastatur. Das Wort „Smartphone“ war noch nicht bekannt. E-Learning-Plattformen sind seit ungefähr Mitte der neunziger Jahre eine Anforderung. Das „Internet der Dinge“ war zur Jahrtausendwende einsatzbereit. „Kluge Brillen“ hießen vor zwanzig Jahren noch „angereicherte Realität“. Die Beispiele, die sich fortsetzen ließen, sollen zeigen, dass viele der sogenannten neuen Produkte zwar neue Namen und neue Designs aufweisen, aber aus der Perspektive der Arbeitsgestaltung und der Lernumgebungen schon längst thematisiert waren. Das von uns allen geforderte Primat der Didaktik in der Welt der sogenannten „Lerntechnologien“ gilt nun auch schon seit mindestens drei Jahrzehnten.

Aus den Erfahrungen des „Forum Soziale Technikgestaltung“ lässt sich abschätzen, dass derzeit drei Viertel bis vier Fünftel aller Technikimplementierungen mit technischen Werkzeugen zu tun haben, die aus der Perspektive

der Technikentwicklung fünfzehn, zwanzig, fünfundzwanzig Jahre alt sind. Wir sprechen deshalb im Moment davon, dass unter dem Deckmantel des Marketings von „Vier-Null“ und „KI“ real Werkzeuge eingeführt werden, die es technologisch schon lange gibt. Wir verwenden für diesen Vorgang den Begriff „nachholende Digitalisierung“ (Schröter). Das heißt, Betriebe, Dienstleistungszentren, Verwaltungen, Bildungseinrichtungen holen die Erledigung nicht gemachter Hausaufgaben nach und „verzaubern“ sie als „new“. Die meisten Menschen, die sich zum Thema Digitalisierung äußern, meinen in der Sache eigentlich nur die „nachholende Digitalisierung“.

Um nicht missverstanden zu werden: Diese „nachholende Digitalisierung“ ist notwendig und unabdingbar. Sie muss von Betriebsrats- und Personalratsgremien gestaltet werden. Dazu benötigen die Kolleginnen und Kollegen unsere Unterstützung. Diese erbringen wir als „Forum Soziale Technikgestaltung“ auch. Doch sollte niemand den Umgang mit einem Smartphone-Display als „KI“ und die Dienstvereinbarung für das „HomeOffice“ als „Vier-Null“-Anwendung bezeichnen. Diesem Marketing-Slang sollten wir uns entziehen. Wir sollten unseren Kolleginnen und Kollegen nüchtern und differenziert ausdrücken, dass wir noch immer an der – endlich beginnenden – Umsetzung alter Lösungen arbeiten. Ein ungewöhnlich großer Anteil gewerkschaftlicher Arbeit auf dem Feld der Digitalisierung konzentriert sich auf die „nachholende Digitalisierung“. Wir verwenden zu wenig Zeit, Energie und Kompetenz auf das tatsächlich Neue. So manche gewerkschaftliche Diskussion hinkt der technologischen Entwicklung daher um mehr als zehn Jahre hinterher. Wir brauchen einen anderen Blick. Solange wir die Digitalisierung mit der Brille der neunziger Jahre betrachten, werden wir nicht ausreichend erfolgreich sein. Wir sollten die Brille des Jahres 2025 aufsetzen und damit auf die Gegenwart schauen.

Was ist wirklich neu?

Die „nachholende Digitalisierung“ folgt einem Kerngedanken – und ich denke, dies ist ein ganz entscheidender Gesichtspunkt für die gesamte Diskussion über die Themen Spaltung, Bildung, Weiterbildung, Inklusion, Integration: „Nachholende Digitalisierung“ geht davon aus, dass diese Technik, die alle möglichen Varianten und Schattierungen von digitalen Anwendungen mit sich bringt, vor allen Dingen Technik ist, die, wenn sie gut gestaltet und gut eingesetzt wird, den Menschen unterstützen soll, die Arbeit erleichtern soll. Ich benenne jetzt einmal nur die guten Anwendungen und bedenke im Hintergrund, dass es auch Missbrauch gibt. Mir geht es erst einmal um die

positiven Varianten. Diese positiven Varianten kann man unter den Begriff der „Assistenztechnik“ fassen. Das bedeutet im Idealfall: Der Mensch entscheidet über die Anwendung der Technik. Der Mensch hat den Überblick über den Arbeitsprozess. Er kann sich selbst darin verorten und er begreift, wozu die Technik in dem Arbeitsprozess integriert ist. Die Technik ist Assistenz.

Seit der Jahrtausendwende haben wir aber auf der Seite der Informationstechnik eine Veränderung der Perspektive. Und diese Veränderung ist grundlegend. Sie ist tatsächlich neu. Diese Perspektivänderung fehlt in vielen Bildungsdiskussionen, fällt in der Debatte um die Verhinderung weiterer sozialer Spaltung hinten herunter. Ich spreche von der „Digitalisierung hinter der Digitalisierung“. Wir haben es zum ersten Mal mit Technikentwicklungen zu tun, bei denen es möglich wird, eine Entscheidung in Sinne einer Vollmächterteilung auf ein Software-System zu delegieren. Dadurch entsteht die Möglichkeit, rechtsverbindlich Entscheidungsfindungsprozesse im Arbeitsgang auf eine Software zu übertragen, diese Software zu bevollmächtigen. Der spiegelbildliche Begriff zur Assistenztechnik lautet dann „Delegationstechnik“ (Schröter).

Diese Technologie bedeutet einen grundlegenden Bruch zu all dem, was wir bisher an digitalen Anwendungen nutzen oder damit umgehen. Diese „Delegationstechnik“ beansprucht zum ersten Mal, rechtsverbindlich in Echtzeit hinter dem Rücken des Menschen, Arbeitsprozesse selbstständig zu entscheiden, zu steuern und durchzuführen. Hier findet zugleich seit mehr als zehn Jahren die Diskussion über die Frage statt, ob dieser Typ von Software eine gerichtsfeste rechtssubjektartige Person darstellt. Es ist ein Überschreiten bzw. Brechen des Prinzips „Assistenztechnik“.

Diese Art von Technologie kommt in großer Geschwindigkeit auf alle Bereiche der Gesellschaft zu, sei es im öffentlichen Dienst, sei es in der Bildung, sei es in der Arbeitswelt. Diese Art von „Delegationstechnik“ wird im Moment leider in der Öffentlichkeit durch eine Marketing-Sprache verdeckt. Die einen sprechen von sogenannter „Künstlicher Intelligenz“, „denkenden Geräten“ oder „selbstlernenden Systemen“. Manche sprechen sogar von immanenter „Moralethik der Systeme“. Ich halte diese Bezeichnungen für wenig hilfreich und eher verwirrend.

Der amerikanisch-englische Begriff „Artificial Intelligence“ meint eigentlich „künstliche Nachbildung“ und gerade nicht „künstliche Intelligenz“. Es geht dabei nicht um den europäisch-pädagogischen Intelligenzbegriff. Der Ansatz zielt darauf, Prozesse, die bisher der Mensch entschieden

hat – d.h. die „Handlungsträgerschaft Mensch“ –, durch eine „Handlungsträgerschaft technisches Subjekt“ zu ersetzen. Diese Art von „Delegationstechnik“ hat gravierende Folgen für die Arbeits- und Berufswelt. Für den arbeitenden, tätigen Menschen wird es erheblich schwerer, ablaufende Arbeits- und Entscheidungsvorgänge zu verstehen, sich selbst darin zu verorten, diese zu überschauen und nachzuvollziehen.

Worauf ich hinauswill: Der Wechsel von der „nachholenden Digitalisierung“ zu einem neuen Typ von technischen Anwendungen, der Wechsel von der „Assistenztechnik“ zur „Delegationstechnik“ bedeutet gleichzeitig unsichtbar eine drastische Erhöhung von Abstraktion und Komplexität durch diese neuen IT-Systeme. Wir gehen in unseren Forums-Diskussionen davon aus, dass für eine zukunftsfähige Diskussion über Bildung, Lernen und Aufhebung der Spaltung und Integration oder Inklusion vor allen Dingen darüber nachgedacht werden muss, wie diese drastische Zunahme von Komplexität und Abstraktion gefasst und wie ihr begegnet werden kann. Wann und wie erlernen Menschen in ihrer Biografie den Umgang mit Komplexität?

Dieser veränderte Typ von Komplexität und Komplexitätszunahme ist m.E. dazu geeignet, einen großen Teil – gerade auch der jungen Leute – davon abzuhalten, sich in diese neue Arbeitswelt vernünftig einbringen zu können. Das klingt verblüffend, weil man ja bei jungen Leuten immer unterstellt, sie könnten mit ihrem Smartphone umgehen. Das können sie auch – auf der Oberfläche des Displays. Aber sie verstehen in der Regel nicht das, was hinter dem Display passiert. In dem Augenblick aber, wo wir es mit Software-Entwicklungen zu tun haben, mit Veränderungen der digitalen Arbeitswelt, bei denen Entscheidungsfindungsprozesse rechtsverbindlich losgelöst vom Menschen im virtuellen Raum automatisiert stattfinden können, bei denen die Nachvollziehbarkeit, Erkennbarkeit und Rückholbarkeit der Prozesse technisch kaum mehr oder nur mit allergrößtem Aufwand möglich ist, bedeutet es für die arbeitenden Menschen, für die Einzelpersonen, dass sie mit Prozessen konfrontiert werden, die sie nicht mehr nachzuvollziehen vermögen.

Menschen aber, die diese Prozesse nicht verstehen, sich darin nicht verorten können, sie nicht nachvollziehen können, werden sich nicht mehr als Teil einer Arbeitswelt empfinden. Sie werden irgendwann einmal sagen: „Die da oben schmeißen mich raus, ich bin nicht mehr ein Teil davon.“ Sie werden sich selbst verabschieden, weil sie technologisch verabschiedet wurden. Meine große Befürchtung ist, dass wir hier eine Gruppe von Menschen

erkennen, die sich in ihren Träumen enttäuscht sieht und sich politisch nach rechts radikalisiert.

Wir haben es mit einer unsichtbaren Spaltung zu tun. Ich spreche jetzt nicht von der Frage, wie wir Menschen den Umgang mit digitalen Endgeräten und Displays beibringen. Dies benötigen wir natürlich auch. Es ist wichtig. Wir müssen diese Perspektive aber erweitern, wir müssen verstehen, dass wir bisher immer nur von „Assistententechnik“ und „nachholender Digitalisierung“ ausgehen. Was ich aber mit „Delegationstechnik“ meine, ist eine deutliche Veränderung von beruflicher und arbeitsweltlicher Umgebung. Darauf sind die allermeisten Kolleginnen und Kollegen nicht vorbereitet. Darauf sind junge Leute nicht vorbereitet und Betriebs- und Personalräte in den meisten Fällen auch nicht.

Was müssen wir tun?

Nicht eine vermehrte Technikzentrierung benötigen wir, die uns die Marketingangebote versprechen. Wir sollten uns vielmehr darüber Gedanken machen, wie wir den Menschen wieder ins Zentrum rücken, wie wir die „Handlungsträgerschaft Mensch“ stärken und wie es möglich ist, dass wir die „Delegationstechnik“ so gestalten, dass sie auf der Ebene der „Assistententechnik“ verbleibt. Wenn uns das nicht oder nur unzureichend gelingt, besteht die Gefahr, dass die Spaltung der Arbeits- und Lebenswelten zunimmt. Die wachsende ausgrenzende Komplexität und Abstraktion wird in der nahen Zukunft eine der wichtigsten Schlüsselherausforderungen.

Was ich in vielen Bereichen, gerade auch im Kontext der beruflichen Bildung oder der beruflichen Fort- und Weiterbildung feststelle ist, dass dort sehr viel über Anpassungsqualifizierung gesprochen wird. Ich sage es einmal ein bisschen frech: Heute ist der blaue Punkt links unten auf dem Display, morgen ist er rechts oben, also gibt es 24 Stunden Anpassungsqualifizierung. Das mag sicher für bestimmte Menschen hilfreich und notwendig sein. Das ist aber nicht der Kern dessen, worauf wir zulaufen, was als nahe Zukunft auf uns zukommt.

Wir müssen uns deutlicher den Herausforderungen der Komplexität zuwenden. Wir müssen verstehen, wo das Lernen, wo der Umgang mit Komplexität anfängt. Meines Erachtens müssen wir uns intensiver mit dem frühkindlichen Bereich des Lernens, des Übergangs vom Greifen zum Begreifen befassen. Es ist falsch, wenn kleine Kinder – und damit meine ich vor allen Dingen das Vorschulalter – zu früh mit Smartphones und Ähnlichem zugepowert

werden. Damit wird das Erlernen von Komplexität in späteren Altern eher erschwert als erleichtert. Mit anderen Worten, die Diskussion über das Erlernen von Komplexität braucht wieder eine Ganzheitlichkeit des Lernbegriffs. Wir müssen verstehen, dass die Erfolge in der beruflichen Bildung im frühkindlichen Bereich ansetzen. Lassen Sie uns zurückkehren zur Erforschung von Komplexität und zum kindlich-spielerischen Erlernen von Komplexität. Für unsere Diskussionen im „Forum Soziale Technikgestaltung“ haben wir im Augenblick nur einen Arbeitsbegriff: Wir nennen dies das „Erlernen von Komplexitätskompetenz“. Das klingt ein bisschen sperrig, aber vielleicht hat jemand anderes einen besseren Begriff dafür.

Auch innerhalb der gewerkschaftlichen Diskussionen laufen viele Argumentationen zu sehr technikzentriert ab. Da wird schnell und gerne von Endgeräten, Software-Lösungen, von „klugen Brillen“ und Plattformen geredet. Manche wollen gar für neue IT-Produkte gleich neue Bildungsgänge einrichten. Für eine neue Technik soll es passende Professuren geben wie etwa den „KI-Lehrstuhl“. Das ist aus meiner Sicht kein wirklich erfolgversprechender Ansatz. Damit laufen wir ständig technischen Innovationen hinterher. Natürlich müssen Menschen lernen, mit technischen Geräten, Infrastrukturen und Potenzialen umzugehen. Natürlich ist der Erwerb der Befähigung zum Bedienen der Displays wichtig. Damit erreichen wir das Ziel der verwertbaren „Beschäftigungsfähigkeit“ aber nicht das Bildungsziel des „Arbeitsvermögens“, wie es die Soziologin Sabine Pfeiffer nennt.

Was wir benötigen ist bildungsbetontes, sozialpsychologisches Verstehen des Übergangs von der „Assistententechnik“ zur „Delegationstechnik“ mit allen Implikationen. Was bedeutet es für das Verhalten von Menschen, wenn der virtuelle Raum zu einem rechtsverbindlichen Entscheidungsraum wird? Was bedeutet es, wenn Software-Systeme in der Lage sind, unabhängig vom Menschen schwer durchschaubare Prozesse zu steuern?

Dabei sollten wir den Begriff „Künstliche Intelligenz“ möglichst zurücknehmen. Das ist keine Intelligenz. Und diese Systeme denken und lernen auch nicht. Sie haben auch keine eigene Moral und auch keine Ethik. Sie sind brillante, sehr gut entwickelte Software-Systeme. Es ist klassische, wunderbare Informationsverarbeitung, es ist brillante Mathematik – aber auch nicht mehr. Diese brillante Mathematik ist von Menschen entwickelt und kann von Menschen gestaltet werden. Dazu bedarf es der Gestaltungskompetenz und es bedarf der Ermutigung zu Handeln.

Einladung zum Aufbruch: Das Projekt „Der mitbestimmte Algorithmus“ als ganzheitlicher Prozess zur Stärkung des „Arbeitsvermögens“

Innerhalb der Diskussion mit Betriebs- und Personalräten denken wir darüber nach, wie sich Gestaltungsansätze verändern müssen: Wir gehen davon aus, dass aufgrund der skizzierten Wandlungen auch die Verankerung von sozialen Standards, von Bildungsstandards, von rechtlichen Standards, von zivilgesellschaftlichen Standards nicht nur in Betriebs- und Dienstvereinbarungen, in Tarifverträgen und Bundesgesetzen stattfinden muss, sondern dass diese Standards auch unmittelbar in die Algorithmen und die algorithmischen Entscheidungssysteme einzubetten sind. Es gilt einen ganz einfachen Satz zu verfolgen: Jeder Algorithmus ist politisch.

Doch für diesen Gestaltungsweg benötigen wir zusätzliches Wissen, zusätzliche Erfahrung, zusätzliche Interdisziplinarität. Wir sollten schrittweise dialogfähig werden mit der Seite der IT-Technik, die für die Entwicklung solcher Software-Systeme in Frage kommt. Bisher sprechen viele Kolleginnen davon, dass wir gern „eine soziale Software“, „eine ethische Software“ oder „eine bildungsfreundliche Software“ hätten. Das ist für die gesellschaftspolitische Grobkontroverse vielleicht als Richtungsangabe ausreichend. Für die berufsfachliche Alltagswirklichkeit genügen diese Angaben nicht. Wir sollten lernen, unsere Anforderungen so präzise zu formulieren, dass wir in die Lage kommen, mit der IT-Seite in einem Aushandlungsprozess zu reden. Dieser Aushandlungsprozess heißt in der Fachwelt „Spezifikationsprozess“. Wir sind als Gewerkschaften im Moment kaum oder in den meisten Fällen gar nicht dialogfähig für diesen „Spezifikationsprozess“. Damit ist nicht gemeint, dass jetzt jede Kollegin und jeder Kollege ein Informatikstudium anfängt. Wir sollten lernen, wie man exakte Spezifikationsanforderungen an die IT-Seite formuliert: Was darf eine „Delegationssoftware“ entscheiden und was nicht? Wodurch lässt sich Bevormun-

dung durch IT-Technik verhindern? Wie findet Arbeits- und Gesundheitsschutz per Algorithmus statt? Wie gelingt die Vermeidung von Diskriminierung durch demokratisierte algorithmische Steuerungssysteme? Und, und, und Das Forum Soziale Technikgestaltung“ hat dazu den Diskurs „Der mitbestimmte Algorithmus“ gestartet und das Lern-Planspiel „BetriebsratsArbeit auf Basis Autonomer Software Systeme (BABSSY)“ entworfen.

Plurale Spezifikationsvorgänge werden in naher Zukunft eine wichtige strategische Rolle in der Gestaltung der Arbeitswelten, in der Gestaltung der Bildungschancen, in der Verteidigung einer demokratischen Zivilgesellschaft bekommen. Warum halten sich kluge und kompetente Menschen, die mit Bildung, Pädagogik und Didaktik Erfahrung haben, noch immer weitgehend zurück. Haben sie einen falschen Respekt vor der IT-Seite? Viele Frauen und Männer auf der IT-Seite haben ein hohes Interesse daran, kluge Köpfe zu finden, die ihnen die Anforderungen präzise formulieren.

Es bringt keine Vorteile, wenn die IT-Seite ihre Welt in Labors entwickelt und dann auf die Arbeits-, Berufs- oder Schulwelt überträgt und dort verkündet: „Orientiert euch an dieser Software.“ Es muss umgekehrt gehen. Die Anwenderinnen und Anwender müssen sich in die Lage bringen können, selbstbewusst, aufrecht und sehr klar Anforderungen zu formulieren, dass Technikentwicklung weniger komplex und weniger abstrakt angelegt wird. Menschen müssen die Entscheidungshoheit behalten. Es geht um die Sicherung der „Handlungsträgerschaft Mensch“ mit guter „Assistententechnik“ entgegen dem Anspruch einer „Handlungsträgerschaft Technik“ auf der Basis undurchschaubarer „Delegationstechnik“.

Wenn Technik politisch ist, sind auch Algorithmen politisch. Eine solche Auffassung sollte uns leiten und zum Eingreifen ermutigen. „Wer handelt, begreift“, schrieb einst Ernst Bloch.

Lesehinweise:

Kostenfreier elektronischer Informationsrundbrief des Forum Soziale Technikgestaltung zu beziehen über: schroeter@talheimer.de

Welf Schröter (Hrsg.): Der mitbestimmte Algorithmus. Gestaltungskompetenz für den Wandel der Arbeit. Mössingen 2019, ISBN 978-3-89376-181-4.

Welf Schröter (Hrsg.): Autonomie des Menschen – Autonomie der Systeme. Humanisierungspotenziale und Grenzen moderner Technologien. Mössingen 2017, ISBN 978-3-89376-172-2.

Welf Schröter (Hrsg.): Identität in der Virtualität. Einblicke in neue Arbeitswelten und „Industrie 4.0“. Mössingen 2014, ISBN: 978-3-89376-155-5.

Irene Scherer, Welf Schröter (Hrsg.): Latenz – Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur. Ausgabe 04|2019. Der Künstliche Mensch? Menschenbilder im 21. Jahrhundert. Mössingen 2019, ISBN 978-3-89376-185-2.

Welf Schröter: Zur notwendigen Demokratisierung des Algorithmus. Politisch-philosophische Impulse anlässlich „Dreißig Jahre Forum Soziale Technikgestaltung“. In: Latenz | 05/2021 Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur. Ist der Liberalismus am Ende? Mössingen 2021, S. 169–184.

Welf Schröters Blog Zukunft der Arbeit: <http://www.blog-zukunft-der-arbeit.de/>

Liste der Publikationen aus dem „Forum Soziale Technikgestaltung“ mit verlinkten Inhaltsangaben:
<http://www.blog-zukunft-der-arbeit.de/publikationen/>

2.2 „Die inklusionssensible (Hoch-)Schule in der digitalen Transformation“ – Warum ein grundlegender Perspektivenwechsel in der *Bildungspragmatik* nötig ist

// Christian Filk //

„Der Kulturkapitalismus und die Computernetzwerke betreiben damit eine umfassende Kulturalisierung von Ökonomie und Technik.“

Andreas Reckwitz (2018, S. 105)

Einleitung

„Is the pandemic creating a ‚new normal‘ in education or simply accenting what has already become normal – an accelerating tendency toward technologization?“ In dieser Frage artikuliert José Augusto Pacheco (2020, o.S.) ein hochaktuelles Problem, welches allerdings unterliegende strukturelle Dilemma der *Digitalisierung* in einem *inklusionssensiblen* Bildungs- und Wissenschaftssystem (Scholz 2016; Dannenbeck et al. 2016) zu überdecken droht. Lehrende und Lernende – in großer Zahl auch angehende Lehrkräfte – erleb(-t)-en quasi im Selbstversuch, wie wichtig digitale und inklusive Kompetenzen für gelingende Bildungsprozesse sind.

Die COVID-19-getriebene *Normalität* und *Normativität* gilt es, in größere Zusammenhänge einzuordnen (Stegbauer & Clemens 2020). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befinden wir uns in einem tiefgreifenden strukturellen Umbruch (Filk 2020a, 2020b). „Digitalisierung“ gehört zu den drängendsten Querschnittsaufgaben (KMK 2017), die an Schule und Hochschule herangetragen werden. Hinzu gesellt sich „Inklusion“. Durch das Gesetz von 2008 zu der Übereinkunft der Vereinten Nationen aus 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017) hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, eine durchgängig inklusive Bildungskonzeption und -pragmatik zu schaffen.

Mit Akzentuierung einer *bildungspragmatischen Perspektivierung* richtet sich mein Fokus vor allem an situierten Gegebenheiten von Digitalisierung und Inklusion in Schule und Hochschule aus. Dabei versuche ich im vorliegenden

Aufsatz, auf dem Fundament des erziehungswissenschaftlichen *State of Art* Positionen der Allgemeinen Pädagogik, Schul-, Medien- sowie Sonderpädagogik mit Blick auf Schule und Hochschule *strukturell zu koppeln*, sodass inklusive *Bildung medial* und *Medienbildung inklusiv* konzeptualisiert, implementiert und reflektiert werden (Filk 2019a).

Innovationsversprechen inklusiver und digitaler Bildung

Die zu konstatierende mangelhafte Umsetzung von Digitalisierung in der (Hoch-)Schulbildung liegt im Wesentlichen darin begründet, dass Digitalisierung in Lehr-/Lernprozessen vor allem als *technisches Problem* und nicht als *soziale Innovation* verstanden wird (Howaldt & Jacobsen 2010; Orr et al. 2015; Selwyn 2010). Akzeptanz und Adaptation digitaler Medien sind zu allererst abhängig von (hoch-)schulspezifischen und disziplinären kulturellen Praxen, sodass vor jeder Implementierung digitaler Lehr-/Lernszenarien genau zu prüfen ist, unter welchen (impliziten) Prämissen (Hoch-)Schulpraxis funktioniert. Erst ein fundiertes Verständnis der Wirkmechanismen sozio-technologischer Arrangements erlaubt es, innovative digitale Lehr-/Lernsettings nachhaltig *strukturell* und *kulturell* zu verankern. Unter pädagogisch und didaktisch reflektierten Nutzungsbedingungen lässt sich *personalisiert-adaptives Lernen* mittels digitaler Wissensmedien und Kulturtechniken sinnvoll unterstützen.

Ein ähnlich *sozial* zu legitimierendes Innovationsverständnis bedarf auch inklusive Bildung. Denn es besteht vor allem ein *sozial-kultureller Mehrwert* für Individuen in

einer heterogenen Gruppe, wenn alle am gemeinsamen Material *binnendifferenziert lernen und arbeiten*. Daher verlangt ein inklusionssensibles (Hoch-)Schulsystem eine breit gefasste Definition von „Inklusion“. Ein solche Begriffsauffassung beinhaltet über die verhältnismäßig uneinheitlichen Festlegungen der sonderpädagogischen Förderbedarfe hinaus mannigfaltige Ausprägungen von Heterogenität bzw. Diversität. Angeführt seien: Behinderung, Migration, Geschlecht, Alter, Sprache, sexuelle Orientierung, soziale Schicht und/oder soziokultureller Hintergrund (Feuser 1995; Budde & Hummrich 2015). Anders formuliert: Für Inklusion ist – mit den Worten Michael Gieseckes (2002) gesprochen – entscheidend: eine Förderung von Dialogbereitschaft, synästhetischer Informationsverarbeitung, dezentraler Vernetzungsstrukturen sowie multimedialer, modularer Wissensrepräsentationen. Die genannten Spezifika sind gerade für inklusiv-digitale Lebenswelten und Bildungsangebote als gesetzt anzusehen, wo das Primat sozialer Kommunikation und Interaktion im Vordergrund steht (Tannert 2017; Beining 2018).

Im Diskursgefüge einer professionellen Aus- und Weiterbildung sind alle in den drei Phasen der Lehrkräftebildung engagierten Personen und Gruppen aufgefordert, sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit den leitmotivisch vorgetragenen *Innovationsversprechen digitaler und inklusiver Bildung* (Filk 2019b) auseinanderzusetzen. Die eigentümliche Bewandnis digitaler und inklusiver Bildung ist darin zu verorten, dass Digitalisierung und Inklusion jeweils als akademische und schulische respektive hochschuldidaktische und unterrichtliche *Innovation* ausgelegt werden (können). Beiden Handlungsfeldern werden neuartige, instruktive Prozesse und Strukturen (Schulzander 2005; Werning 2017) attestiert, sodass sich der digitale bzw. inklusive Kontext gegenseitig erfordern und bedingen (können). Für unseren heutigen Wissenstand heißt das indes: Wir müssen viel konkreter die Wechselbeziehungen (Korrelationen) von digital-unterstütztem *personalisiert-adaptiven Lernen und binnendifferenzierendem Lernen in diversen Gruppen* analysieren und explorieren.

„Digitalisierung“ und „Inklusion“ als Querschnittsaufgaben von Bildung

Vor dem skizzierten Hintergrund führen wir uns einige wichtige strukturelle Vorgaben zur „Digitalisierung“ und „Inklusion“ in der schulischen Bildung und in der Lehrkräftebildung vor Augen. Hier beziehe ich die supranationale, Bundes- und Landesebene mit ein. Bei den föderalen bildungspolitischen und -administrativen Verordnungen

orientiere ich mich exemplarisch am nördlichsten Flächenland Schleswig-Holstein (SH).

Durch das oben schon erwähnte Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat Deutschland die Umsetzung einer inklusiven Bildungslandschaft auf allen Ebenen – einschließlich Schul- und Hochschulsystem – zu gewährleisten. Diesen Imperativ betrachtet die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) als maßgeblich, was auch den Einsatz geeigneter Lehr-/Lernmittel respektive -medien einschließt (KMK 2011).

Die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013, 2015) hebt die große Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für die Verwirklichung inklusiver Lehr-/Lern-Arrangements hervor. Das UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2011) bestimmt vier wichtige IKT-Funktionen, um inklusive Bildung zu fördern:

- Unterstützung von Teilhabemöglichkeiten,
- Unterstützung von Lehr- und Lernsituationen,
- Unterstützung bildungsadministrativer Prozesse sowie
- Unterstützung persönlicher Kommunikation und Interaktion.

Das Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) von 2014, §12 (i.d.g.F.) schreibt vor: „[...] Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik, durchgängige Sprachbildung und Vermittlung von Medienkompetenz sind in sämtliche Lehramtsstudiengänge zu integrieren.“ In der ersten Phase der Ausbildung von Lehrer*innen an Hochschulen müssen Bildungs-, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken dieser Forderung mittels diesbezüglicher Lehrmodule Rechnung tragen.

Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“

Die Ende 2016 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete zentrale Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ gibt unter anderem die Devise aus (KMK 2017, S. 13):

„Mit zunehmender Digitalisierung entwickelt sich auch die Rolle der Lehrkräfte weiter. Die lernbegleitenden Funktionen der Lehrkräfte gewinnen an Gewicht. Gerade die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen, auch im Hinblick auf die inklusive Bildung, macht es erforderlich, individualisierte Lernarrangements zu entwickeln und verfügbar zu machen.“

An gleicher Stelle definiert die Kultusministerkonferenz für jedes Schulfach einen verbindlichen Kompetenzrahmen mit sechs konstitutiven Bereichen (KMK 2017):

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren,
- Kommunizieren und Kooperieren,
- Produzieren und Präsentieren,
- Schützen und sicher Agieren,
- Problemlösen und Handeln sowie
- Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren.

In der ersten Phase der Lehrkräftebildung an Hochschulen haben Bildungs-, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken diese Kompetenzbereiche in Form von Lehrmodulen aufzugreifen. Seit 2017/ 2018 werden die Inhalte des Medienkompetenzrahmens in Fachanforderungen (Lehrpläne) ausgearbeitet für alle Schulfächer der Sekundarstufe I und II in Schleswig-Holstein (IQSH 2021). Die Primarstufe soll folgen.

Inklusiv-digitale Bildung als Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Schulkultur

Für gewöhnlich dienen Schul- und Unterrichtsentwicklung als zentrale Steuerungsinstrumente von Lehr-/Lernprozessen in Bildungseinrichtungen (Altrichter 2010). Hierbei sind Modelle der Medienentwicklung in Schule und Unterricht sowie der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durch strukturelle Ähnlichkeiten gekennzeichnet, weil in beiden Zugängen die *Förderung des individuellen Lernens* im Mittelpunkt steht. Deswegen erscheint es mir vielversprechend, Implementierungsstrategien von Digitalisierung und Inklusion – in den meisten Fällen unabhängig voneinander geplant – aufeinander zu beziehen (Filk 2019a): Wie lassen sich digitale und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zum wechselseitigen Vorteil verwirklichen? Die Basis dafür bilden einschlägige Konzepte

- der Medienentwicklung an Schulen (Böhme 2015; Breiter et al. 2015),
- der Mediendidaktik (Petko 2014; Kerres 2018),
- der inklusiven Schulentwicklung (Lütje-Klose et al. 2017; Moser & Egger 2017) sowie
- der inklusiven Didaktik (Reich 2014; Stebler & Reusser 2017).

Mithin können digitale Werkzeuge zielführend verwendet werden für die Diagnostik und Dokumentation der Lernstände, Lernfortschritte und Fördermöglichkeiten von Lernenden. Dadurch wird die Kooperation multidisziplinä-

rer pädagogischer Teams erleichtert. Im Gegensatz dazu können in *schulkulturellen* Belangen Spannungen entstehen. Gerade das für den klassischen Fachunterricht bedeutsame (Leistungs-)Vermögen des individuellen Lernens kann in einen veritablen Widerstreit stehen zum Selbstanspruch einer „inklusionssensiblen“ Beschulung: eine größtmögliche Mitwirkung aller am gemeinsamen Lernen sicherzustellen.

Situiert-adaptive, binnendifferenzierte und individuelle Lernformen sind sowohl für digitale Bildung (Heinen & Kerres 2015) als auch für inklusive Bildung (Stebler & Reusser 2017) richtungweisend. Denn Digitalisierung und Inklusion verbinden sich hinsichtlich Unterrichtsentwicklung in den didaktisch-methodischen Feldern der Differenzierung und Individualisierung. Digitale Werkzeuge und Anwendungen verfügen über beachtliche Kapazitäten und Alternativen, um Lernprozesse adaptiv und personalisiert zu arrangieren (Tannert 2017). Bislang liegen allerdings nur sehr wenige, empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber vor, auf welche Art und Weise diese Potenziale und Optionen zum einen am besten in Unterricht und Lehre integriert und zum anderen dauerhaft in das didaktisch-methodische Basiskonzept des Lehrens und Lernens in Schule und Lehrkräftebildung etabliert werden (können).

Digitaler Medieneinsatz zur Förderung des Individuums in inklusiven Lern-Settings

Inklusive Bildung entwickelt sich mehr und mehr zu einem interdisziplinären Theorie- und Praxisdiskurs. Hierbei setzt sich *Adaptives Design für Bildungstechnologien* (Educational Technologies) in den Phasen der Lehrkräftebildung erst langsam durch.

Während der letzten Jahre hat die Nutzung von stationären und mobilen Hard- und Software-Konzepten zugenommen, um Schüler*innen und Studierende mit verschiedensten Handikaps durch assistive und rehabilitative Medien und Systeme (Assistive Technology, AT) besser zu unterstützen (Filk 2019a; Bosse et al. 2019; Filk & Schaumburg 2021): angefangen beim Einsatz von Laptops oder Stift-basierten Notebooks bei geistig behinderten Menschen über die Anwendung von Talkern bei kommunikationsbeeinträchtigten Personen bis hin zu situativen Blended Learning-Ansätzen für chronisch kranke Lernende. Über singuläre sonderpädagogische Förderbereiche hinausgehend hat sich der Gebrauch von Tablets, Touch-Pads und Touch-Screens in der Praxis sehr bewährt. Solche kleinen und leichten Gadgets sind prädestiniert für

Personen mit motorischen Handikaps, da der Touch-Modus nicht auf Druck, sondern auf Berührung reagiert. In dieser Domäne werden künftig wohl Gesten-gesteuerte Szenarien an Bedeutung gewinnen.

Mit Blick auf die zielgerichtete Unterstützung in Lehr-/Lernsituationen ist es angezeigt, heterogene Ausgangslagen (Scholz 2016; Dannenbeck et al. 2016) zu antizipieren, um (binnen-)differenziert unterrichten zu können. Dieser Umstand trifft ebenfalls auf die inklusiv-digitale Pädagogik zu. So können digitale Medien Lehrkräfte in dem Bemühen helfen, ihren Schüler*innen und Studierenden – mit und ohne Förderbedarf – angemessene Bildungsarrangements zu bieten. Ein dezidiert inklusives Unterrichtskonzept darf sich nicht damit bescheiden, nur weitere Angebote für Lernende mit Förderbedarf vorzusehen. Wird ein weit gefasster Inklusionsbegriff vorausgesetzt, müssen gemeinsame Lern-Materialien entwickelt werden, welche für alle Lernenden individuell anpassbar und bedeutsam sind.

Inklusiv-digitale Lernumgebungen und Lerninfrastrukturen

Aufgrund der *Performativität* digitaler Werkzeuge und Anwendungen (Filk 2019a), verstanden als *soziotechnische* und *materielle Lernumgebungen* (Kerres 2018), lassen sich integrale, Barriere-sensible und individuell adaptierbare inklusive Bildungs- und Fortbildungssettings konzipieren, implementieren und evaluieren.

Grundsätzlich bieten digitale Medien und Systeme vielfältige Potenziale und Optionen des Förderns und Übens für Menschen mit unterschiedlichen Lernständen und Leistungsvermögen (Filk 2019a; Bosse et al. 2019; Filk & Schaumburg 2021). Belegt sind gute Erfahrungen mit Netz-basierten Sprach- und Rechenrainings für Personen mit Förderbedarf Lernen oder Geistige Entwicklung. Der Lernziel-leitende Einsatz von Computerspielen (Serious Games) überzeugt insbesondere bei den Förderbedarfen Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Sehen sowie Lernen, hier besonders bei Aufmerksamkeitsdefizit- und/oder Hyperaktivitätsstörungen (ADHS).

Andreas Breiter u.a. (2015) haben darauf aufmerksam gemacht, dass bisher eingesetzte Lernmanagement- und Informationssysteme häufig nicht zureichend und ihren technischen Möglichkeiten gemäß in die schulischen Arbeitsstrukturen und Organisationsprozesse implementiert sind. Einen ähnlichen Befund haben wir für die Barriere-sensible Hochschullehre (Burgstahler 2015) zu

konzedieren. Folgerichtig wird eine konzeptionelle Weiterentwicklung postuliert: von der *Lernplattform zur -infrastruktur* (Kerres et al. 2012). Für eine signifikant größere Annahme- und Nutzungsbereitschaft müssen diese Systeme allerdings so designed werden, dass inklusive (Hoch-)Schul- und Medienentwicklung besser aufeinander abgestimmt werden (Knaus & Merz 2020). Lernmanagementsysteme, oder besser: Lerninfrastrukturen, könnten hierfür ein hilfreiches Mittel sein. Solchermaßen ließen sich verschiedene Anforderungen integrieren, nämlich: individuelle Unterrichtsangebote, Lern- und Förderpläne, kombiniert mit erweiterten Möglichkeiten individueller Diagnostik und transparenter Dokumentation von Leistungsständen und Lernfortschritten (Kerres et al. 2012; Breiter et al. 2015; Knaus & Merz 2020).

Multiprofessionelle Kooperationen in der inklusiv-digitalen Bildung

Die konzeptionell-programmatische Zielsetzung inter- und multiprofessioneller Kooperation im Feld inklusiv-digitaler Bildung lässt sich am ehesten realisieren, sofern alle Verantwortlichen, Handelnden und Betroffenen den Gestaltungsprozess proaktiv mitbestimmen können. Um die befassten Anspruchsgruppen in ihren diversen Lebens- und Kommunikationswelten adressieren und motivieren zu können, ist es essenziell, niederschwellige Informations- und Partizipationsangebote zu lancieren (Filk 2019a).

Die Leitidee sieht vor, Handelnden, Betroffenen und Interessierte aus den genannten Bereichen, gestützt auf partizipatorische Instrumente und zivilgesellschaftliche Elemente, in den Entwicklungs- und Gestaltungsprozess inklusiv-medialer Bildung einzubeziehen (Filk 2019a). Die Bestrebungen aller Beteiligten fokussieren auf die Entwicklung grundlegend veränderter Organisationsformen und digital unterstützter Lern-Routinen inklusiver Bildung in der jeweiligen Schule und Hochschule. Somit kann aus dem Organizational Learning eine *veränderte (hoch-)schulische Medien-* bzw. eine *neue mediale (Hoch-)Schulkultur* (Filk 2019b) resultieren.

Inklusiv-digitale Bildung funktioniert am nachhaltigsten als Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie -kultur. Ziel eines Kooperationsnetzwerks als Community of Practice ist es, inklusiv-digitale Bildung in der Schule und in der Lehrkräftebildung mehr Gewicht zu verleihen (Wenger 1998). Diese Intention kulminiert in der ideellen Maxime, eine neue (Hoch-)Schule des Miteinanders und der individuellen Förderung zu verwirklichen. Dafür böte sich die

Partizipatorische (Hoch-)Schulentwicklung als adäquates Steuerungs- und Umsetzungsinstrument an.

Schlussbetrachtung

Zentral für Lehrkräftebildung in allen Phasen ist die Reflexionsbasierung von Wissen und zu entwickelnden Kompetenzen, die zum Leitbild des *Reflective Practitioner* führen soll und – die diversitätssensiblen Lehr-/Lern-Settings berücksichtigend – auch die Anforderungen an multi- und intraprofessionelle Teams im inklusiven Fachunterricht einbindet. Dieser Erziehungs- und Bildungsprozess sollte die ganze Lebensphase umfassen: von der frühkindlichen Förderung bis zum lebenslangen Lernen.

Schließlich muss Schulunterricht und Hochschullehre, die sich der individuellen Förderung und dem inklusiven

Lernen mit Medien verpflichtet fühlen, daran gelegen sein, eine multiperspektivische Sichtweise auf das Leben, Aufwachsen, Lernen und Arbeiten mit digitalen Kulturtechniken zu entwerfen. Der emanzipatorische Erziehungs- und Bildungsauftrag in einer inklusiv-digitalen Netzwerkgesellschaft besagt: persönlich und institutionell Haltung einnehmen, Position beziehen und Orientierung stiften (Filk 2019b).

Bei aller berechtigter und ernstzunehmender Kritik (Filk 2020a, 2020b) möchte ich mit einem positiven Ausblick enden: Wenn die Zielsetzung darin besteht, Partizipation für alle zu gewährleisten, so ist jede*r *persönlich und institutionell* aufgefordert. Somit wird inklusiv-digitale Bildung schlussendlich zum Testfall für unsere eigene zivilisatorische Entwicklung und nicht zuletzt die unserer Schulen und Hochschulen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 219–254.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (28.03.2021).
- Beining, Leonie (2018): Ohne inklusive Digitalisierung kein inklusives Wachstum! <https://inklusives-wachstum.de/ohne-inklusive-digitalisierung-kein-inklusives-wachstum/> (29.03.2021).
- Böhme, Jeanette (2015): Schulkulturen im Medienwandel. In: Jeanette Böhme et al. (Hrsg.): Schulkultur. Wiesbaden, S. 401–427.
- Bosse, Ingo et al. (Hrsg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel.
- Breiter, Andreas et al. (2015): Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Individuell fördern mit digitalen Medien. Gütersloh, S. 164–222.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, Nr. 51, S. 33–41.
- Burgstahler, Sheryl. (Ed.) (2015): Universal Design in Higher Education. Cambridge.
- Dannenbeck, Clemens et al. (Hrsg.) (2016). Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbrunn.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). Informations- und Kommunikationstechnologien für Inklusion. Odense. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT_for_Inclusion-DE.pdf (28.03.2021).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2015). Leitlinien für zugängliche Information. Odense. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_DE.pdf (28.03.2021).

- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt.
- Filk, Christian (2019a): „Onlife‘-Partizipation für alle!“ In: Olaf-Axel Burow (Hrsg.). Schule digital – wie geht das? Weinheim, S. 62–82.
- Filk, Christian (2019b): Adaptive digitale Kulturtechniken im inklusiven Unterricht. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 4, S. 1-10. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/02> (28.03.2021).
- Filk, Christian (2020a): „Die Maschinen werden zu einer einzigen Maschine.“ In: medienimpulse, Jg. 2020, Nr. 1, S. 1-53. <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-18> (29.03.2020).
- Filk, Christian (2020b): Überschreitungen und Entgrenzungen durch „Datafizierung“. In: Hedwig Wagner (Hrsg.). Europäische Medienkulturwissenschaft. Bielefeld, S. 61–111.
- Filk, Christian & Schaumburg, Heike (Hrsg.) (2021): Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten. Themenheft von MedienPädagogik; Heft 41. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41.X> (28.03.2021).
- Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Frankfurt am Main.
- Heinen, Richard & Kerres, Michael (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Individuell fördern mit digitalen Medien. Gütersloh, S. 96–164.
- Howaldt, Jürgen & Jacobsen, Heike (2010): Soziale Innovation. Wiesbaden.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2021): <https://fachportal.lernnetz.de/fachanforderungen.html> (29.03.2021).
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. 5. Aufl. Berlin/Boston.
- Kerres, Michael et al. (2012): Schulische IT-Infrastrukturen. In: Renate Schulz-Zander et al. (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden, S. 161–174.
- Knaus, Thomas & Merz, Olga (Hrsg.) (2020): Schnittstellen und Interfaces. München.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (28.03.2021).
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (28.03.2021).
- Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) vom 15.07.2014. (i.d.g.F.). <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true> (28.03.2021).
- Lütje-Klose, Birgit et al. (Hrsg.) (2017): Inklusion. Münster/New York.
- Moser, Vera & Egger, Marina (Hrsg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Stuttgart.
- Orr, Dominic et al. (2015): Open Educational Resources. Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/open-educational-resources_9789264247543-en (29.03.2021).
- Pacheco, José Augusto (2020): „The new normal“ in education. In: Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x> (27.03.2020).
- Petko, Dominik (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Weinheim.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim.
- Schaumburg, Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Individuell fördern mit digitalen Medien. Gütersloh, S. 20–94.
- Scholz, Ingvalde (2016): Das heterogene Klassenzimmer. 2. Aufl. Göttingen.
- Schulz-Zander, Renate (2005): Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In: Hubert Kleber (Hrsg.). Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 125–140.
- Selwyn, Neil (2010): Web 2.0 and the school of the future, today. In: OECD (Ed.). Inspired by technology, driven by pedagogy. Paris, pp 23–43. <https://doi.org/10.1787/9789264094437-4-en> (28.03.2021)
- Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2017): Adaptiv Unterrichten. In: Birgit Lütje-Klose et al. (Hrsg.). Inklusion. Münster/New York, S. 253–264.
- Stegbauer, Christian & Clemens, Iris (Hrsg.) (2020): Corona-Netzwerke. Wiesbaden.
- Tannert, Benjamin (2017): Lernen im Kontext. Bremen. <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/1198?locale=de> (29.03.2021).
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2011): ICTs in Education for People with Disabilities. Moscow. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193655> (28.03.2021).
- Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice. Cambridge.
- Werning, Rolf. (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. In: Birgit Lütje-Klose et al. (Hrsg.). Inklusion. Münster/New York, S. 17-30.

zurück zum Inhalt

2.3 Teilhabechancen und Exklusionsrisiken - Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: Inklusion – Medien – Inklusive Medienbildung

// Anna-Maria Kamin //

Die Diskussion (digitale) Medien unter der Perspektive von Inklusion zu betrachten, gerät zunehmend in den gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs. Rechtlich verankert ist dieser Anspruch in dem 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedeten und 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (kurz: UN-Konvention oder BRK). Medien werden auch in der UN-BRK eine Schlüsselstellung bei der Erreichung voller und wirksamer Teilhabe an der Gesellschaft zugesprochen (z.B.: Artikel 9: Zugänglichkeit, Artikel 21: Zugang zu Information, Artikel 24: Bildung, Artikel 29: Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben, Artikel 30 – Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport). Auch in den Leitlinien für Inklusion der Deutschen UNESCO-Kommission ist der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle unabhängig von individuellen Unterstützungsbedarfen, Geschlecht, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen festgeschrieben. Inklusion ist somit weiter gefasst als dies aus der BRK zu interpretieren ist, indem weitere Heterogenitätsdimensionen, wie soziale und/oder kulturelle Herkunft, Geschlecht, Alter aber auch Hochbegabung mit einbezogen werden.

Das Verhältnis von Medien und Teilhabe kann unter drei unterschiedlichen Perspektiven gefasst werden (Bosse 2016):

- (1) Teilhabe IN Medien kann durch mediale Darstellungsformen erfolgen – etwa im Fernsehen oder im Internet. Für die Schule bedeutet das die Forderung, die Vielfalt der Schüler*innenschaft in Unterrichtsmedien abzubilden, sei es in Büchern, Arbeitsblättern oder auf der Schulwebseite, damit diese keine stereotypen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen enthalten.
- (2) Teilhabe AN Medien betont den Aspekt der medialen Zugänglichkeit. Konkret bedeutet das die (weitgehende) Barrierefreiheit in Bezug auf Wahrnehmbar-

keit, Verständlichkeit und Bedienbarkeit von Medien für alle Menschen unabhängig von ihrer individuellen Prädisposition.

- (3) Teilhabe DURCH Medien entsteht, indem Bildung, Lernen, Arbeiten und Alltagsgestaltung durch den Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz erfolgt. Mit Blick auf den Schulunterricht eröffnen sich darüber hinaus Teilhabechancen, indem Medien chancengerecht als didaktisches Lehr-Lernmittel zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt werden.

Alle drei Bereiche sind eng miteinander verwoben und können unter dem Begriff *Inklusive Medienbildung* zusammengeführt werden. Medienbildung ist für die Ermöglichung voller und wirksamer gesellschaftlicher Teilhabe und Zugehörigkeit insofern grundlegend und muss folglich auf allen Ebenen der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft konsequent mitgedacht werden.

So ist auch in der KMK-Strategie: „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) festgeschrieben, dass allen Schülerinnen und Schülern der Erwerb von Kompetenzen für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt (S. 12) eröffnet werden soll. Für Lehrkräfte bedeutet das, dass sie über alle Ausbildungsphasen hinweg gefordert sind, digitalisierungsbezogene Kompetenzen zur Sicherung von Teilhabe und Wahrung von Bildungschancen zu erwerben und kontinuierlich zu erweitern.

Mit Blick auf digitale Bildung unter der Perspektive Inklusion gilt es *einerseits* die Chancen (digitaler) Medien für den Inklusionsprozess zu betrachten und für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems fruchtbar zu machen. Darüber hinaus dürfen *andererseits* die Risiken der Medienentwicklungen im Hinblick auf Diskriminierung und Ausschluss nicht vernachlässigt werden. Ziel der Bestrebungen schulischer Medienbildung muss es sein, insbesondere Ungleichheiten in den Blick zu nehmen und sie unter der Perspektive von Inklusion in der Schule systematisch in Form einer Inklusiven Medienbildung zu verankern.

Der Beitrag betrachtet beide Perspektiven: zunächst werden medienbezogene technische, inhaltliche und soziale Barrieren herausgearbeitet, um daraufhin auf die Exklusionsrisiken in Bezug auf digitale Bildung aufmerksam zu machen. Daran anschließend werden die Potenziale digitaler Medien für Inklusion aus technischer und pädagogischer Sicht aufgezeigt. Das Fazit macht auf notwendige Rahmenbedingungen zur Verankerung inklusiver Medienbildung in der Schule und Fortbildungsbedarfe für Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam.

Barrieren verhindern mediale Teilhabe: technische, inhaltliche und soziale Barrieren

Umfassende gesellschaftliche Teilhabe für alle setzt voraus, dass Medien auch für Menschen mit Einschränkungen nutzbar sind. Der Begriff Barrierefreiheit stellt im Zusammenhang mit Inklusion einen zentralen Begriff dar. Nach SGB IX § 4 bezieht sich Barrierefreiheit auf: „bauliche und sonstige Anlagen oder Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände und Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche. Barrierefrei sind diese Gegenstände oder Umweltbedingungen, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“ Barrierefreiheit gilt insofern als wesentliche Voraussetzung, damit Menschen mit Behinderungen Medien nutzen können. Die *technische* Ebene von Barrierefreiheit umfasst die Möglichkeit, Medien durch alternative Eingabemethoden zu verwenden bzw. Geräte mit Hilfe assistiver Technologien zu bedienen. Das können sprachgesteuerte Geräte, spezielle Mäuse, wie Fußmaus, Kopfmaus etc.; Bildschirmstaturen, Joysticks, eine Augensteuerung, ein Screenreader o.Ä. sein.

Barrierefreiheit bezieht sich darüber hinaus auch auf die *Medieninhalte*. Damit die in den Medien abgebildeten textlichen und sprachlichen Inhalte für alle zugänglich sind, ist es erforderlich, dass Medienangebote verständliche Inhalte bereithalten. Ein zentrales Konzept ist hier die leichte bzw. einfache Sprache bzw. das Angebot von sprachlichen Alternativen.

Darüber hinaus erschweren oder verhindern *soziale Barrieren* aufgrund mangelnder materieller und immaterieller Ressourcen, wie z.B. Gelegenheit zum Medienkompetenzerwerb, den Zugang zu digitalen Medien sowie eine souveräne und vielfältige Nutzung. Die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern hängen neben den physi-

schen und psychischen Voraussetzungen aktuell stark von der sozialen Herkunft, vom Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler ab. Diese Problematik wird unter dem Begriff digitale Spaltung oder digitale Kluft diskutiert. Darunter wurde zunächst die Differenz zwischen Personen, die Zugang zum Medium Internet haben und Personen die dies nicht haben, verstanden. Eine digitale Spaltung im Sinne des Zugangs zu Medien scheint in Deutschland inzwischen überwunden zu sein. Heranwachsende in Deutschland verfügen unabhängig vom ökonomischen Kapital nahezu über eine Vollausrüstung mit digital unterstützten Technologien. Den Ergebnissen repräsentativer Untersuchungen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs) zu Folge, existieren in den Familien hinsichtlich der Verfügbarkeit von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien keine bildungsbezogenen Unterschiede mehr. So liegt die Ausstattung in den Haushalten mit einem Laptop/Computer und Smartphone/Handy bei fast 100 Prozent. Auch hinsichtlich des für Jugendliche als Leitmedium zu betrachtenden Mediums des Smartphones gibt es keine schichtspezifischen Ungleichheiten mehr. Es muss hingegen unterschieden werden, ob ein Computer bzw. ein Internetzugang für den gesamten Haushalt zur Verfügung steht oder ob das Kind ein eigenes Endgerät bzw. Internetzugang besitzt. Nur 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler besitzen einen eigenen Computer (mpfs 2019). Auch im Hinblick auf Qualität und stabile Funktionsfähigkeit der Geräte geben die deskriptiven Daten keine Auskunft. So wurde gerade im Zusammenhang mit dem Distanz-Unterricht deutlich, dass eine stabile medientechnische Infrastruktur, wie leistungsstarke Endgeräte, Drucker, Monitore etc. lange nicht in allen Familien selbstverständlich ist (Gerhardts et al. 2020).

Lediglich den Zugang zu Medien im Sinne des Medienbesitzes zu betrachten, greift zudem zu kurz. Es gilt die Nutzungsweisen und -präferenzen und die daraus abzuleitende Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen genauer zu betrachten. Studien hierzu weisen nach, dass die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus sogenannten benachteiligten Familien deutlich weniger ausgeprägt sind als die von Heranwachsenden, die nicht den entsprechenden Gruppen angehören. Als benachteiligt werden oben beschriebenen Differenzkategorien als lebensweltbezogene Umstände wie Wohnlage, geringe ökonomische Mittel bzw. Armut, Bildungsstand, Herkunft/Milieu/Schichtzugehörigkeit, Migration aber auch Behinderung gefasst. Dabei ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Differenzkategorien intersektional verknüpft sind und sich aus dem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren konstituieren. Kinder und Jugendliche, die

aus Familien stammen, auf die ein oder mehrere dieser Merkmale zutreffen, weisen durchschnittlich eine weniger variantenreiche Mediennutzung auf. Sie nutzen vermehrt unterhaltungs- und konsumorientierte Angebote sowie weniger komplexe und lernförderliche Medienangebote als Heranwachsende, die in Familien aufwachsen, auf die entsprechende Merkmale nicht zutreffen (z.B. Eickelmann et al. 2019). Je höher das formale Bildungsniveau der Familie, umso schneller und flexibler werden auch Fertigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit analogen und digitalen Medien erlernt und desto höher ist auch das Ausmaß der Medienkompetenz. Da die Fähigkeit zur Nutzung, Kommunikation und des Verständnisses medialer Kommunikation zentral für den Schulerfolg und damit auch für die spätere Ausbildung und Erwerbstätigkeit ist, lässt sich ableiten, dass wenn diesbezüglich in Kindheit und Jugend Defizite vorhanden sind, auch die spätere gesellschaftliche Teilhabe davon beeinflusst werden kann. Diese Ergebnisse sind in den Kanon vieler großer empirischer Bildungsstudien einzuordnen (PISA, IGLU, TIMSS, PIAAC, World Vision Kinderstudien), die alle einen für Deutschland bedenklichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen dokumentieren. Die Herkunft zieht sich bei Heranwachsenden insofern wie ein roter Faden durch die Lebenssituationen und Teilhabechancen (vgl. Andresen/Hurrelmann 2013). Zugespitzt auf die Medienbildung bedeutet das, dass Bildungsbenachteiligung zwar nicht primär durch digitale Medien verursacht, aber verstärkt werden kann. Medien stellen damit eine „Tradierung sozialer Ungleichheiten“ (Lange 2010, S.99) dar. Vor diesem Hintergrund kommt der Schule unter anderem die Aufgabe zu, durch Förderung von Medienkompetenz solchen Exklusionsrisiken entgegen zu wirken.

Potenziale digitaler Medien für Inklusion – technische und pädagogische Implikationen

Digitale Medien eröffnen durch ihre technischen Eigenschaften vielfältige Potenziale für Inklusion. Besonders deutlich lässt sich dies am Beispiel aktueller Mainstreamgeräte wie Smartphones und Tablets verdeutlichen.

Im Hinblick auf Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen können die auf den Geräten fest installierten *integrierte Dienste* für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Einschränkungen die Bedienung erleichtern oder Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen eine Nutzung gar erst ermöglichen. Personen mit einem Förderbedarf im Bereich Sehen wird die Texteingabe beispielsweise durch eine *VoiceOver* Funktion erleichtert. Das Lesen wird ferner durch Zoomfunk-

tion, erhöhte Kontraste oder Großschrift unterstützt. Multifunktionale Anwendungen wie ein assistive Touch ermöglichen einen geführten Zugriff mithilfe von Spracherkennungssoftware. Ferner ist die Festlegung von individuellen Steuerungsoptionen für das Gerät, wie z.B. die Festlegung eigener Gesten für bestimmte Aktionen oder die Bedienung der Tastatur über Wischen anstatt Klicken, möglich (Reinhard & Krstoski 2015). Apps zur *unterstützten Kommunikation* schaffen Teilhabemöglichkeiten, indem durch das Anklicken und die Aneinanderreihung von Bildern und Symbolen Kommunikation ermöglicht wird (Antener et al. 2015).

Allerdings ist zu konstatieren, dass digitale Medien, wenn sich der Einsatz lediglich auf diese Funktionen beschränkt, in erster Linie auf den assistiven und damit kompensatorischen Bereich begrenzen. Durch diesen Fokus wird soziale Teilhabe zwar gefördert, trägt aber nur bedingt zur Inklusion bei. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Eine Lupe, die Schülerinnen und Schüler mit einer Sehstörung unterstützen soll, führt nicht unmittelbar zu einer sozialen Teilhabe. Sie ermöglicht zwar primär, dass der/die Betroffene die Inhalte besser verfolgen kann (an etwas teilhaben), die Lupe dient damit aber nur als Kompensationsmittel, um den Text lesen zu können, was lediglich dem integrativen Gedanken entspricht. Erst durch Mitbeteiligung am Unterrichtsgeschehen – beispielsweise durch Diskussion über das Gelesene oder auch durch lautes Vorlesen der/des Betroffenen – führt sie zu einer Teilhabe im oben aufgezeigten Verständnis (Teil von etwas sein). Das bedeutet, dass assistive Technologien in ein entsprechendes didaktisches Unterrichtsetting und eine Unterrichtshaltung eingebunden sein müssen, die neben Kompensation auch umfassende Teilhabe fördert und ermöglicht. Unterstützende Technologien wie Apps müssen daher aus der alleinigen funktionalen Verknüpfung mit Hilfsmitteln gelöst und für sinnvolle pädagogische Anwendungskontexte geöffnet werden (Schnaak/Böhming 2012, S. 21). *Apps zum gemeinsamen Lernen* wie etwa online Kooperations-Tools können von mehreren Schülerinnen und Schülern gemeinsam genutzt werden und insofern die Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern stärken. Unzählige Apps zum *individualisierten Lernen* bieten darüber hinaus die Chance, Wissen zu unterrichtlichen Themen zu erwerben, zu überprüfen und einzuüben. Eine Adaption an das Niveau der Nutzerinnen und Nutzer und individuelle Hilfestellung sind in der Regel möglich. Über diese Anwendungen hinaus besteht durch *Apps zur Produktion* die Möglichkeit, lediglich mit Hilfe von mobilen Endgeräten Medienprodukte wie Videos, Trickfilme, Fotoprodukte und vieles mehr zu erstellen.

Für die Umsetzung inklusiver Medienbildung im *pädagogischen* Kontext gilt nun, die Teilhabechancen durch (digitale) Medien methodisch-didaktisch auszuarbeiten und für die konkrete pädagogische Arbeit in der Schule fruchtbar zu machen. Dabei kann auf etablierte und erprobte Ansätze zurückgegriffen werden, die jedoch weiterentwickelt werden müssen. Als grundlegendes Gestaltungsprinzip inklusiver Medienbildung gilt das zentrale Postulat Inklusiver Bildung „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 2013). Vor dem Hintergrund, dass eine kooperative Lern- bzw. Spielsituation als höchste Form der gemeinsamen Interaktion gilt, kann die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe als zentrale Grundlage didaktischen Handelns in der Inklusion verstanden werden. Idealtypisch lässt sich dies in projektorientierten Arbeitsformen praktizieren. Gerade die Erweiterung traditioneller Lehr- und Lernformen durch Formen aktiver Medienarbeit (vgl. Schell 2003) die handlungs- und produktionsorientiert sind – etwa durch die Produktion von Foto-, Video- oder Audioprodukten mit mobilen Endgeräten – bietet Potenziale für eine inklusive Medienbildungspraxis. In der Produktion eines medialen Artefakts können Kinder und Jugendliche Anerkennung erfahren, ferner bieten sich exzellente Gelegenheiten zur Beteiligung und Mitsprache.

Fazit

Die Umsetzung einer Inklusiven Medienbildung um lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne der Anforderungen an inklusives Lernen ohne dass die individuellen (Förder-)Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen und das inklusive Potenzial digitaler Medien für alle fruchtbar zu machen stellt Lehrkräfte vor hohe Anforderungen. Regelschullehrkräfte müssen dazu nicht nur im Hinblick auf ihr Fachgebiet sondern auch in der Medienbildung als auch im Hinblick auf Inklusion ausgewiesen sein. Davon ist nicht auszugehen, da die aktuelle Lehramtsausbildung dies nicht sicherstellt. Eine gemeinsame Entwicklung von Unterrichtskonzepten unter inklusivmediendidaktischer Perspektive im interdisziplinären Team scheint insofern notwendig. Möglichkeiten und Formen der individuellen Förderung und des gemeinsamen Lernens mit digitalen Medien und Ausformungen der digital unterstützten inneren/natürlichen Differenzierung müssen erprobt und evaluiert werden. Ferner muss auch die Entwicklung von Medienkonzepten an Schulen auch den Einsatz von digitalen Medien und assistiven Technologien zur Unterstützung unterschiedlicher Bedarfe einschließen.

Literatur

- Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2013): *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013*. World Vision Deutschland e.V.; TNS Infratest Sozialforschung. Weinheim: Beltz (Kinder in Deutschland, 3.2013).
- Antener, Gabriela; Blechschmidt, Anja, Ling, Karen (Hrsg.) (2015): *UK wird erwachsen*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Bosse, Ingo (2016): *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft. Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>. Zugegriffen: 08. Januar 2021.
- Eckelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Labusch, Amelie (2019): *Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven*. In B. Eckelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann
- Feuser, Georg (2013): *Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung iduzierendes Lernen*. In: Georg Feuser und Joachim Kutscher (Hg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation*; Bd. 7: *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation), S. 282–293.
- Gerhardts, Lara; Kamin, Anna-Maria; Meister, Dorothee M.; Richter, Lea; Teichert, Jeannine (2020): *Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen*. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(6), 13–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V (GMK) (20.09.2018): *Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung*. Bielefeld. Online verfügbar unter <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten/>.
- KMK (2016) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie in der Kultusministerkonferenz*. Berlin.
- Lange, Andreas (2010): *Familie, Medien und die Tradierung sozialer Ungleichheit: Ausgewählte Befunde und vertiefende theoretische Ansätze*. In: Helga Theunert (Hg.): *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, München: kopaed (Reihe Medienpädagogik, 17), S. 99–117.
- mpfs (2019): *JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf. Zugegriffen: 03. Januar 2021.
- Reinhard, Sven; Krstoski, Igor (2015): *Zugänge schaffen - barrierefreies iPad?! In: Gabriela Antener und Blechschmidt, Anja, Ling, Karen (Hg.): UK wird erwachsen*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, S. 384–396.
- Schell, Fred (2003): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. 4. Aufl. München: kopaed.
- Schnaak, Thomas/Böhming, Susanne (2012): *Inklusive Medienpädagogik – was ist das? In: medienkompetent teilhaben! – Materialien für eine inklusive Medienpädagogik. Herausgegeben von der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e. V. in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg)*, S. 17-21.

3. Risiken und Chancen der Digitalisierung für Inklusion und Partizipation aus Sicht der GEW

// Eindrücke einer angeregten Diskussion von Birgita Dusse //

Im Anschluss an die oben dokumentierte Expert*innenrunde diskutierten Ellen Sefrin und Gundi Müller für den BFGA Sonderpädagogische Berufe, Jochen Meißner für den BFGA Hochschule und Forschung sowie Barbara Haas, Vorsitzende des Bundesausschusses für Senior*innen, die GEW-Sicht auf Spaltungsrisiken und Inklusionschancen aus den Perspektiven ihrer jeweiligen Fachgruppen bzw. Ausschüsse. Im Folgenden wird die Diskussion in groben Linien dokumentiert.

Aus Sicht des Bundessenioren*ausschusses spielt das Thema Digitalisierung für ältere Menschen eine große Rolle, gerade in einer neuen Lebensphase, in der die Lebensgestaltung neu erfunden werden muss. Hier dreht es sich um nichts weniger als die Selbstbestimmung und eine unabhängige Gestaltung des Lebens. Medien wollen sinnvoll genutzt werden. Die Teilhabe an der Gesellschaft und die selbstständige Lebensgestaltung dürfen dabei nicht vom Zugang zu digitalen Medien abhängig gemacht werden.

Aus Sicht des HuF-Vertreters Jochen Meißner bietet Digitalisierung Hochschulen auf der einen Seite neue Möglichkeiten, Räume und Wege zu überwinden und erleichtert die Kommunikation über die Distanz. Auf der anderen Seite hat sich gerade in der Coronakrise gezeigt, wie zentral die persönliche Auseinandersetzung mit konkreten Lehrpersonen ist. Zwar können Lehrvideos z.B. sehr sinnvoll sein, aber das Digitalformat kann Präsenzlehre nicht ersetzen. Das Sommersemester 2021 wird für Studierende schon das dritte Onlinesemester – das Bedürfnis nach menschlicher Nähe vor Ort steigt.

Die soziale Spaltung hat sich auch in den Bereichen der Diskutant*innen während der Coronakrise verschärft. Das Armutsrisiko hat sich verstärkt. Spaltungslinien in der Digitalisierung ergeben sich sowohl bei der Ausstattung als auch bei den Kompetenzen.

Senior*innen brauchen Hilfestellungen in der Digitalisierung bei vielen Dingen des Alltags, um Teilhabe zu gewährleisten, z.B. bei Online-Bestellungen oder digitalen Formularen für das Finanzamt und Behörden. Einzelne Kurse an der VHS sind hierfür nicht ausreichend. Es braucht einen umfassenden Digitalpakt für ältere Menschen, der Ausstattungsfragen und die Kompetenzentwicklung hinsichtlich Digitalisierung für die Bildung älterer Menschen für alle zugänglich fördert. Für den Bereich der sonderpädagogischen Berufe fordert Gundi Müller einen inklusiven Blick auf die Digitalisierung. Digitalisierung müsse dem gemeinsamen Lernen dienen und dürfe zu keinen neuen Exklusionen führen. Hierzu braucht es kleine Klassen mit festen Lerngruppen und sinnvolle didaktische Konzepte. Neben den Chancen einer leichteren und schnelleren Kommunikation und Vernetzung über weite Distanzen besteht für den Hochschulbereich die Gefahr der Entpersonalisierung.

Doch wie können die beschriebenen Spaltungen verkleinert werden? Hierzu formulierten die Diskutant*innen konkrete Vorschläge: Für den HuF-Bereich forderte Jochen Meißner auch bezüglich der Inklusion mehr Personal an den Hochschulen und eine Aufstockung der Mittel für Ausstattung und personelle Ressourcen. Gundi Müller forderte mehr Stellen für die Administration der Geräte und pädagogisches Personal sowie eine Aufstockung der Geräteausstattung. Barbara Haas und der BSA setzten sich für einen dezidierten Digitalpakt Alter ein und haben diesbezüglich einen Antrag für den Gewerkschaftstag formuliert.

Die Teilnehmenden der Veranstaltung diskutierten angeregt und sahen sich zudem durch die Thesen Welf Schroeters zu Assistenztechnik und Delegationstechnik inspiriert. Auch die Frage, inwieweit die kommunale Ebene als Möglichkeit der Teilhabe als Aktionsfeld stärker in den Blick genommen werden sollte, wurde rege diskutiert.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich divers

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge bis _____ | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> in Rente/pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat/Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche | <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent | <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit bis _____ | _____ |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer: DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten werden nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen der Europäischen Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO) geschützt.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
 - Gesamtschulen
 - Gewerbliche Schulen
 - Grundschulen
 - Gymnasien
 - Hauptschulen
 - Hochschule und Forschung
 - Kaufmännische Schulen
 - Realschulen
 - Schulaufsicht und Schulverwaltung
 - Sonderpädagogische Berufe
 - Sozialpädagogische Berufe
- Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- Beamt*innen zahlen in den Jahren 2018/2019 0,81 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,83 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen in den Jahren 2018/2019 0,75 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,76 der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Freiberuflich Beschäftigte zahlen 0,55 Prozent des Honorars.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei Empfänger*innen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehensstandsbezuges. Bei Rentner*innen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Fax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Fax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstraße 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Fax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Fax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Neumarkter Straße 22
81673 München
Telefon: 089/544081-0
Fax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Fax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Fax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Fax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Fax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947-412
Fax: 0341/4947-406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Fax: 030/235014-10
gew-parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Fax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Fax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Fax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Fax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Fax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-150
Fax: 0431/5195-154
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de