

JAHR BUCH 20

Medienpädagogik



Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt

herausgegeben von
Anna-Maria Kamin, Jens Holze,
Melanie Wilde, Klaus Rummler,
Valentin Dander, Nina Grünberger
und Mandy Schiefner-Rohs

**Medien
Pädagogik**
Zeitschrift für Theorie und
Praxis der Medienbildung

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft
Sektion Medienpädagogik

Jahrbuch Medienpädagogik 20:

Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt:

Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld

Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Hrsg.: Anna-Maria Kamin (Universität Bielefeld), Jens Holze (Philipps-Universität Marburg), Melanie Wilde (Hochschule Bielefeld), Klaus Rummler (Pädagogische Hochschule Zürich), Valentin Dander (Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam), Nina Grünberger (Technische Universität Darmstadt) und Mandy Schiefner-Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland

Reihe: Jahrbuch Medienpädagogik

ISBN (print): 978-3-03978-004-4

ISBN (online): 978-3-03978-003-7

DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20.X>

© Zürich, 2023 Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen.



Das Werk und jeder seiner Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Teilnehmende Einrichtungen: Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, FernUniversität in Hagen – Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum/Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin/Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Technische Universitätsbibliothek Hamburg, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg/Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau,

Inhalt

Editorial: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs	i
Digitaler Ableismus im Feld der Bildung Katharina Walgenbach	1
Behinderung und Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien. Subjektnormen des Ableism und Chancen inklusiver Medienbildung im Kontext von Seheinschränkungen Alexander Geimer	27
Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft. Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung René Breiwe	59
Ausgerechnet Algorithmen. Über die Erklärbarkeit automatischer Spracherkennung und die Konsequenzen für Theorie und Praxis der Inklusiven Medienbildung Janne Stricker und Dan Verständig	91
Inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Verbindung digitaler Spiele, digitaler Teilhabe und Medienbildung Angela Tillmann, Bastian Krupp, Susanne Eggert, Michael Gurt, Nils Astrath, Johanna Maria Fink und Franziska Schäfer	125
Inklusive Medienbildung in beruflichen (Bildungs-) Kontexten. Konzeptionelle Ansätze und Perspektiven für ihre Weiterentwicklung Nele Sonnenschein	151
Digitale Hochschullehre für Alle gestalten. Ergebnisse einer Lehrendenbefragung an vier Hochschulen Judith Kuhlmann, Jule Günter und Anna-Maria Kamin	169
Risks of Digital Exclusion. An Empirical Analysis of Teacher Support during Active Media Work in Primary Schools Traugott Böttinger, Anja Kürzinger und Lea Schulz	183







Inklusive Digitalisierung und digitale Barrierefreiheit als Herausforderung in der Ausbildung angehender Lehrpersonen. Eine empirische Studie auf Basis der Q-Methode Björn Fisseler	207
Die Verschränkung der Themen Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion im Rahmen der Lehrpersonenbildung. Perspektiven des Projekts ‹Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion› (BIDI) Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Anja Schwedler und Jessica Süßenbach	231
Aushandlungen von Inklusion und Exklusion im Kontext der (nicht-)Verfügbarkeit mobiler Medien. Ein rekonstruktiver Blick auf die Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister	263
Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern Lea Richter, Nicole Gruchel, Heike M. Buhl und Anna-Maria Kamin	293
‹Dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist›. Konstruktion von Selbstverständlichkeiten im inklusiven Unterricht während der Pandemie Annekatriin Bock, Felicitas Macgilchrist, Kerstin Rabenstein und Nadine Wagener-Böck	321
Imaginationen von Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht. Analyse eines Policydiskurses und seiner Problemrepräsentationen Felix Büchner, Martin Bittner und Felicitas Macgilchrist	347
Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien. Doing Family im Social Web Petra Dinter	375
Social Media und Geschlecht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Medienpraktiken Jugendlicher zwischen Teilhabepotenzialen und Exklusionserfahrungen Raik Roth, Saskia Draheim, Angela Tillmann und Patrick Bettinger	407

- Medienunterstütztes Lernen in der inklusiven beruflichen Bildung für Auszubildende mit Beeinträchtigungen.** Ein 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung
Tim Tibbe und Anna-Maria Kamin 439
- Ein Mosaik an Erkenntnissen.** Interdisziplinäre Perspektiven auf das Grundschulalter während des pandemiebedingten Distance-Schoolings auf Grundlage eines systematischen Literaturreviews
Andreas Dertinger, Michaela Kramer und Rudolf Kammerl 461
- Digitale Medien in der Beruflichen Rehabilitation.** Entwicklung eines evidenzbasierten Medienkonzepts
Andreas Dengel, Petra Jeske und Walter Krug 495
- Digitales Schulbuch zwischen Nutzungspotenzial und Nutzungspraxis**
Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Marlies Keller-Lee und Christine Rast 527
- Qualitätsmerkmale für einen digital-inklusive Unterricht.** Am Beispiel einer Lernumgebung für den Religionsunterricht in der Grundschule
Britta Baumert, Eileen Kütke, Melanie Schaller und Franco Rau 551
- Einführung in die Messung digitaler Kompetenzen im Alter.** Bestandsaufnahme und erste Ableitungen zur Erfassung der digitalen Kompetenz bei älteren Menschen
Niklas Weinhold, Kristina Barczik, Mario Jokisch, Michael Doh und Linda Göbl 581
- «Ich sehe was, was du nicht siehst...».** Zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung
Marie-Ann Kückmann 619
- Inklusive Medienbildung mit 3D-Umgebungen.** Praxiserfahrungen und Forschungsideen
Ricarda T. D. Reimer und Kathrin Kochs 649
- Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien und ihre Weiterentwicklung für den digitalen Kontext**
Marlene Pieper, Christoph Bierschwale, Zuzana Sikorová und Michaela Vogt 669
-

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Editorial: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt

Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld

Anna-Maria Kamin¹ , Jens Holze² , Melanie Wilde³, Klaus Rummmler⁴ , Valentin Dander⁵ , Nina Grünberger⁶ , und Mandy Schiefner-Rohs⁷ 

¹ Universität Bielefeld

² Philipps-Universität Marburg

³ Hochschule Bielefeld

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich

⁵ Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam

⁶ Technische Universität Darmstadt

⁷ Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

1. Medienpädagogik unter der Perspektive von Inklusion

Der Diskurs, (digitale) Medien unter der Perspektive von Inklusion zu betrachten, ist rechtlich verankert u. a. in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. 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) sowie dem hierauf aufbauenden nationalen Aktionsplan werden die Menschenrechte, die für alle Menschen Geltung haben, für Menschen mit Behinderung adaptiert, um deren umfassende Teilhabe in allen Gesellschaftsbereichen zu ermöglichen. Medien wird auch in der UN-BRK eine Schlüsselstellung zur 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). Angesichts aktueller Medienentwicklungen ist die Schaffung von Teilhabemöglichkeiten als Voraussetzung für Inklusion zunehmend an Digitalität und digitale Infrastrukturen gebunden. So können bestehende materielle, kulturelle und soziale Unterschiede sowie Mediennutzungspräferenzen und -erfahrungen zu einer Reproduktion von Ungleichheit in der Gesellschaft führen (vgl. u. a. Iske et al. 2007; Niesyto 2009). Digitalisierungsprozesse – wie algorithmenbasierte Zugangssteuerungs- und Ratingprozesse (z. B. in Form von personalisierten Informationsanzeigen, Social Profiling) – können zu kumulativen Benachteiligungen führen und bestehende Unterschiede ökonomischer und gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten noch verstärken (vgl. Kutscher 2019, 382). In der Folge kann eine ungleiche Beteiligung an Informationen, Bildung und Meinungsäußerung entstehen, sodass im Zugang zu und im Besonderen im Umgang mit Medien soziale Ungleichheiten weitgehend reproduziert werden (vgl. Niesyto 2009).

Seit nunmehr gut zehn Jahren ist eine Zuspitzung der Diskussion im Hinblick auf Verbindungen zwischen medienpädagogischen und inklusiven Ansätzen auszumachen, die sich im Konzept der «Inklusiven Medienbildung» festmachen (Schluchter 2012; Bosse 2012; Bosse, Schluchter und Zorn 2019). Medienbildung unter der Perspektive von Inklusion setzt in diesen Ausführungen an einem weiten – nicht nur auf Menschen mit Behinderung bezogenen – Inklusionsverständnis an. Inklusive Medienbildung nimmt die Vielfalt des Menschseins in den Blick und bezieht *alle* Menschen ein; gleichwohl werden besondere Bedarfe von Gruppen, die häufig Erfahrungen von Marginalisierung, Entrechtung, Benachteiligung

und Ausschluss machen, in den Blick genommen. Differenzlinien bilden dabei u. a. soziale und/oder kulturelle Herkunft, Bildung, Gender, sexuelle Orientierung, Alter oder Behinderung (vgl. Bosse et al. 2019). Verbunden hiermit sind zum einen medienbezogene Fragen nach Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, zum anderen werden Chancengleichheit, Anti-Diskriminierung und Strukturen sowie Mechanismen des sozialen Ausschlusses im Bildungssystem und in der Gesellschaft insgesamt thematisiert (vgl. Maurer und Schluchter 2013). Inklusion ist insofern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu betrachten, inkludierende Verhältnisse zu schaffen und nicht als ein Sonderproblem einzelner Gruppen (vgl. Kronauer 2013). Darüber hinaus können sich verschiedene Differenzlinien intersektional überlagern. Insofern ist es nur konsequent, auch «Behinderung» als «integralen Bestandteil» anderer Strukturkategorien» zu betrachten (Beck und Plößler 2021, 280ff.). Inklusion und (intersektionale) Exklusion erweisen sich so als eng und vielfältig miteinander verwoben und können in diesem Sinne als «grundlegende erziehungswissenschaftliche Themen» verstanden werden (Budde et al. 2023, 106f.), die in ihrer Breite zunehmend in medienpädagogischen Diskursen ihren Niederschlag finden (Wienhold 2022).

Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe gewinnt zusätzlich an Relevanz, wenn sie in Verschränkung mit aktuellen Diskursen um Bildung, Digitalisierung und Digitalität (vgl. Aßmann und Ricken 2023) betrachtet wird. Denn auch dort sind gesamtgesellschaftliche Herausforderungen verortet, die in erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen und für die Lösungsansätze (weiter-)entwickelt werden können. Gleichzeitig sind – womöglich beschleunigt durch die Notwendigkeit digitaler Bildungsangebote im Kontext der COVID-19-Pandemie – flächendeckende Implementierungen von Massnahmen der digitalen Bildung in der Praxis umgesetzt worden, die nun multiperspektivisch hinterfragt, kritisiert und angepasst werden können. Das Zeitfenster für konkrete Gestaltungsspielräume scheint insofern besonders günstig und die Themen sind im öffentlichen Diskurs präsent. Gleichsam wird die Diskussion um digitale Medien noch immer dominant anhand möglicher Risiken und Gefahren geführt.

Die Diskussionen um Verschränkungen zwischen Medienbildung und Inklusion betonen hingegen auch die Chancen zur Teilhabe und Partizipation an einer digitalisierten Welt. So können digitale Medien unterschiedliche Funktionen zur Teilhabe aller – darunter barrierefreie Zugänglichkeit, Anschluss an assistive Technologien und individuelle Förderung und Diagnostik – übernehmen (vgl. Liesen und Rummler 2016). Ferner eröffnen der Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz, die Anregung von Medienbildungsprozessen und der chancengerechte Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten nicht nur Teilhabechancen im Hinblick auf die Wahrnehmung von Bildungschancen, sondern auch zur gleichberechtigten Beteiligung und Mitgestaltung an öffentlicher Kommunikation. Zudem können mediale Darstellungsformen die Vielfalt des Menschseins abbilden sowie stereotypen und stigmatisierenden Bildern entgegenwirken (vgl. Bosse et al. 2019).

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE vom 22. bis 23. September 2022 diese Mechanismen, seien es Benachteiligungen und Exklusionsrisiken, aber auch Potenziale und Bedingungen einer «Inklusiven Medienbildung» in über 50 Beiträgen aus unterschiedlichen Disziplinen diskutiert. Vorgestellt wurden theoretische Auseinandersetzungen mit medienpädagogischen Begrifflichkeiten und Konzepten unter der Perspektive von Inklusion und Teilhabe. Deutlich erkennbar ist, dass die Diskussion um Begriffsbestimmungen und damit verbundene Einordnungen in theoretische Diskurse im Kontext von Inklusion und Medienbildung keineswegs abgeschlossen ist, sondern sich laufend ausdifferenziert und weiterentwickelt. So finden Begrifflichkeiten wie «Digitaler Ableismus» und «Kultur der Diversität» Eingang in die Diskussion. Darüber hinaus ist eine Vielzahl an empirischen Arbeiten im Kontext von Medien, Inklusion und Teilhabe mit Bezug auf verschiedene Bildungskontexte entstanden. Einen weiteren Bereich stellen konzeptionelle Ideen und medienpädagogische Interventionen unter der Perspektive von Inklusion und Teilhabe dar, die verschiedene Handlungsfelder und Bildungsstufen adressieren. 25 der Beiträge liegen nun im *Jahrbuch Medienpädagogik 20* verschriftlicht vor.

2. Beiträge

2.1 *Theoretische Perspektiven im Kontext von Medienbildung und Inklusion*

Der Band beginnt mit sechs Beiträgen, die *theoretische Perspektiven* im Kontext von Medienbildung und Inklusion diskutieren. Ausgangspunkt für den Beitrag «Digitaler Ableismus im Feld der Bildung» von **Katharina Walgenbach** (2023) ist die Annahme, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Genese und Persistenz digitaler Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse im Feld der Bildung notwendig ist, auch die damit einhergehenden hierarchisierten Fähigkeitsordnungen im digitalen Raum zu untersuchen. Durch die Diskussion von sechs Thesen skizziert sie ein zukünftiges Forschungsprogramm, welches einen solchen Perspektivwechsel vornimmt.

Alexander Geimer legt in seinem Text «Behinderung und Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien» (2023) eine theoretische sowie methodische Annäherung an inklusive Medienbildung am Beispiel von Youtuber:innen aus dem Kontext von Sehbeeinträchtigungen vor. Anhand von (YouTube-)Videoanalysen von sehingeschränkten Akteur:innen mittels der Dokumentarischen Methode diskutiert er Fragen von Subjektivierung, Subjektnormen, Ableismus und spannt dabei auch den Spannungsbogen von «Undoing Disability by Doing Gender» auf.

René Breiwe plädiert in seinem Beitrag «Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft» (2023) für eine reflexive, inklusionsorientierte Medienbildung. Zugrunde gelegt sind vor dem Hintergrund gesellschaftlich widersprüchlicher Transformationsprozesse in kapitalistischen Verhältnissen der bereits etablierte Begriff der Kultur der Digitalität sowie das Konzept der Kultur der Diversität, welches er entfaltet. Er arbeitet widersprüchliche bis illusionäre Charakteristiken inklusionsorientierter Praktiken heraus und empfiehlt vor diesem Hintergrund empirische Analysen, um eine reflexive Medienbildung begrifflich zu schärfen und zu diskutieren.

Der Beitrag «Ausgerechnet Algorithmen. Über die Erklärbarkeit automatischer Spracherkennung und die Konsequenzen für Theorie und Praxis der Inklusiven Medienbildung» von **Janne Stricker und Dan Verständig** (2023) adressiert am Beispiel von TikTok und vor dem Hintergrund algorithmischer Systeme, wann Daten und deren Nutzung in welchen Kontexten Inklusion und Exklusion produzieren können. Die Autor:innen richten in einem vierstufigen Prozess ihren Blick auf die Rolle von auto captions bei Menschen mit Gehörlosigkeit im Schnittfeld von Sozialen Medien, Algorithmen und Teilhabe.

Der Beitrag von **Angela Tillmann, Bastian Krupp, Susanne Eggert, Michael Gurt, Nils Astrath, Johanna Maria Fink und Franziska Schäfer** (2023) nimmt Praxen des digitalen Spielens, insbesondere vor dem Hintergrund des Konzepts digitaler Teilhabe in den Blick. Demzufolge stellen digitale Spiele mittlerweile ein gesellschaftlich weit verbreitetes Phänomen dar, das mit zahlreichen (sub-)kulturellen Praxen der Kommunikation und Vergemeinschaftung einhergeht. Insofern scheint es notwendig, Barrieren abzubauen, die eine Teilhabe an Spielpraxen oder auch den spielrelevanten Anschlusspraxen erschweren. Genau diesem Problemfeld widmet sich das Forschungsprojekt InGame, für das hier der aktuelle Forschungsstand aufbereitet wurde. Im Artikel wird eine Systematik aus technischen und soziokulturellen Barrieren entwickelt, es zeigen sich aber auch Hinweise auf Lösungsansätze und die sozial-integrativen Potenziale von digitalen Spielen.

Nele Sonnenschein (2023) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Fragen zur *Inklusiven Medienbildung* in beruflichen (Bildungs-)Kontexten. Dieses Handlungsfeld hat in Überlegungen zur *Inklusiven Medienbildung* bislang wenig Beachtung erfahren, obgleich es angesichts der Digitalisierung der Arbeitswelt und der in diesem Kontext feststellbaren Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen nicht weniger relevant erscheint. Mit Bezug auf die Ergebnisse aus einigen innovativen, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekten formuliert sie einen Vorschlag, wie Konzepte für eine berufsorientierte *Inklusive Medienbildung* gestaltet werden könnten.

2.2 Empirische Perspektiven im Kontext von Medienbildung und Inklusion

Mit elf Beiträgen stellen empirische Perspektiven im Kontext von Medienbildung und Inklusion den grössten Anteil des Bandes dar. **Judith Kuhlmann, Jule Günter und Anna-Maria Kamin** stellen in ihrem Artikel «Digitale Hochschullehre für Alle gestalten» (2023) die Ergebnisse einer Lehrendenbefragung an vier Hochschulen vor um zu eruieren, wie Lehrende den Anforderungen einer digitalen, für alle Studierenden zugänglichen Lehre begegnen. Dabei zeigt sich, dass Lehrende diesen Anforderungen bisher eher ungenügend begegnen, indem vor allem auf den antizipierten Mehraufwand bei der Umsetzung zugänglicher digitaler Lehre rekuriert wurde. Als zentral erweist sich daher das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und die Erfahrung von Lehrenden. Um eine Hochschule für alle zu gestalten, so das Fazit der Autor:innen, ist es essenziell, Lehrenden Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote bereitzustellen.

Der Beitrag «Risiken der digitalen Ausgrenzung» von **Traugott Böttinger, Anja Kürzinger und Lea Schulz** (2023) stellt die Ergebnisse der Autor:innen aus einer Videografie-Studie vor. Vor dem Hintergrund möglicher Exklusionsrisiken werden die Lernunterstützung durch angehende Lehrkräfte während einer aktiven Medienarbeit in der Grundschule analysiert und Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung gegeben. Die Studie zeigt u. a. auf, dass die Schüler:innen von den Lehrkräften insbesondere eine direkte Anleitung im Lernprozess erfahren und unterstützende Angebote deutlich seltener vorliegen.

Der Beitrag von **Björn Fisseler** (2023) thematisiert eine empirische Studie über subjektive Sichtweisen von Fachpersonen aus der Lehrkräfteausbildung. Als Ausgangsthese werden verschiedene ausbildungsrelevante Modelle wie Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), SAMR oder Universal Design for Learning (UDL) auf ihre Reichweite hinsichtlich einer inklusiven Digitalisierung kritisch hinterfragt. Die daraus resultierende Schlussfolgerung, dass es an konkreten Kompetenzen als Zielsetzung für Ausbildungsbemühungen und einer «pädagogischen Kultur der inklusiven Digitalität» mangle, stellt dann die Basis für eine explorative Studie mittels der Q-Methode bzw. der Q-Sort-Methode dar. Anhand

der individuellen Sortierung von 35 Aussagen zu relevanten Ausbildungsaspekten durch 23 Teilnehmende werden die Relevanzen dieser Items zur Lehrkräfteausbildung dargestellt, ausgewertet und anhand von drei kategorisierenden Faktoren diskutiert.

In ihrem Beitrag «Die Verschränkung der Themen Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion im Rahmen der Lehrpersonenbildung» präsentieren **Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Anja Schwedler und Jessica Süßenbach** «Perspektiven des Projekts «Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion» (BIDI)» (2023). In einer explorativen Studie werden Bildungspolitik, curriculare Ausgangslage und theoretische Verortung betrachtet sowie Perspektiven von Lehramtsstudierenden und Fachdidaktiker:innen auf die Verschränkung von Digitalisierung und Inklusion in der Lehrkräftebildung studiert. Vorgestellt werden die Ergebnisse von Gruppendiskussionen und Interviews zu den Themen Inklusion, Digitalisierung und Medienbildung bei Studierenden und Lehrenden. Diese Ergebnisse betonen die Förderung fachlicher Kompetenzen, Verknüpfung von Fachdidaktiken mit Inklusion und die Notwendigkeit kritischer Reflexion.

Der Beitrag «Aushandlungen von Inklusion und Exklusion im Kontext der (nicht-)Verfügbarkeit mobiler Medien» von **Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister** (2023) schliesst an den medienpädagogischen Diskurs um die Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheiten im Kontext schulischer Digitalisierungsprozesse an. Gegenstand ist ein Fachbereich der Berufsschule mit der Frage, wie Inklusion und Exklusion im Kontext der Verfügbarkeit/nicht-Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte jenseits des Smartphones in der Schulpraxis ausgehandelt werden. Durch die Analyse von fünf Gruppendiskussionen können die Autor:innen eine Praxis mit vordergründig inklusiven Werthaltungen bei gleichzeitig exkludierenden Handlungslogiken rekonstruieren.

Lea Richter, Nicole Gruchel, Heike M. Buhl und Anna-Maria Kamin diskutieren «Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern» (2023). Ihre Studie analysiert die Verbindung zwischen elterlicher Unterstützung und Internetnutzung, wobei

sowohl schulbezogene als auch inhaltsbezogene Nutzungsmuster betrachtet werden. Es wird festgestellt, dass soziale und kulturelle Einflüsse den Zugang zu digitalen Medien und deren souveräne Nutzung beeinflussen. Die Studie enthüllt, dass Familien mit nicht-deutscher Familiensprache häufiger digitale Medien für schulische Zwecke einsetzen, um Sprachbarrieren zu überwinden und um Lernprozesse zu fördern. Dies weist auf die Bedeutung der Familiensprache als Ressource hin, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Die Ergebnisse legen nahe, Eltern in der potenzialorientierten Begleitung von Lernprozessen mit digitalen Medien zu unterstützen, Kinder zur eigenständigen Nutzung zu ermutigen und die familiäre Familiensprache gezielt im Lernprozess einzusetzen.

Annekatriin Bock, Felicitas Macgilchrist, Kerstin Rabenstein und Nadine Wagener-Böck geben in ihrem Beitrag «Dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist». Konstruktion von Selbstverständlichkeiten im inklusiven Unterricht während der Pandemie» (2023) Einblick in ein Forschungsprojekt bezogen auf schulische Technologieverwendung während der Corona-Pandemie unter dem Fokus der Inklusion und des inklusiven Unterrichts. Sie stellen anhand ihrer Interviewstudie Erwartungen von Professionellen an Technologieverwendung und die damit verknüpften Irritationsmomente im distanzunterrichtlichen Geschehen vor. Basierend auf der normativen Annahme der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts mit digitalen Medien «für alle» zeigen sie zum einen, dass Sprechen über Technologieverwendung im Unterricht in Bezug auf Inklusion als ein umkämpftes Terrain zu lesen ist, zum anderen, dass drei Aspekte immer wieder als selbstverständlich adressiert werden: erstens gelingende Distanzüberwindung durch Technologie, zweitens notwendige Medienkompetenz und Voraussetzungen der Technologieverwendung sowie drittens Technik als hilfreiches Tool für alle am inklusiven Unterricht Teilnehmenden. Damit zeigen sie den Nutzen eines postdigitalen Verständnisses von Technologie ebenso wie den eines diskurstheoretischen Ansatzes in der medienpädagogischen Interviewforschung.

Anhand einer «Analyse eines Policydiskurses und seiner Problemrepräsentationen» untersuchen **Felix Büchner, Martin Bittner und Felicitas Macgilchrist** «Imaginationen von Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht»

(2023). Die Autor:innen untersuchen dabei die Darstellung der sozio-digitalen Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht während der Pandemie in Deutschland. Der Text betont die Verbindung zwischen Ungleichheit und Inklusiver Medienbildung, analysiert die Governance digitaler Bildung und identifiziert Problemrepräsentationen in Policydokumenten. Eine prägnante Imagination betont die reibungslose Integration von Technologie in Bildungsprozessen. Die Imagination der «Reibungslosigkeit» in diesem Kontext wird bezüglich luxuriöser Lernumgebungen, Distanzunterrichtsungleichheiten und «Gleichheit durch Technik» untersucht. Diese Imaginationen reproduzieren Ungleichheit und versuchen gleichzeitig, Ungleichheit durch Technologie auszugleichen, was Fragen für die Medien- und inklusive Bildung aufwirft.

Petra Dinter fokussiert in ihrem Beitrag «Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien» (2023) das Bedürfnis von Eltern nach Rat und Unterstützung im Kontext der zunehmenden Mediatisierung. Auf Basis eines Mixed-Methods-Designs gibt die Autorin Einblicke in erste ausgewählte Ergebnisse einer quantitativen Online-Befragung und einer qualitativen Interviewstudie. Dabei zeigen die Ergebnisse u. a., dass Rezipient:innen von Familienblogs eine homogene Gruppe von Eltern sind, die sich über kindbezogene Themen informieren und Inhalte ihrer Recherchen in ihr «Doing Family» einbeziehen.

In ihrem Beitrag «Social Media und Geschlecht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit» untersuchen **Raik Roth, Saskia Draheim, Angela Tillmann und Patrick Bettinger** «Medienpraktiken Jugendlicher zwischen Teilhabepotenzialen und Exklusionserfahrungen» (2023). Sie stellen fest, dass Jugendliche in der Nutzung von Social Media sowohl positive als auch negative Erfahrungen machen können, da sie neue Möglichkeiten der Teilhabe und Anerkennung haben, aber auch mit sozialen Ungleichheiten und Diskriminierung konfrontiert werden. Das macht eine inklusive Medienbildung notwendig, um Jugendliche in ihrer Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität zu unterstützen. Die qualitative Studie zeigt zum einen, welche unterschiedlichen Geschlechts- und sexuelle Orientierungen Jugendliche haben und wie ihre Selbstdarstellung auf Social Media von

gesellschaftlichen Geschlechternormen geprägt ist. Zum anderen zeigt sie, welche produktiven Strategien gerade queere Jugendliche in teilöffentlichen Social Media entfalten können.

2.3 **Konzeptionell-anwendungsbezogene Perspektiven im Kontext von Medienbildung und Inklusion**

Der Band schliesst mit neun Beiträgen, die konzeptionell-anwendungsbezogene Perspektiven im Hinblick auf eine inklusive Medienbildung verfolgen. Der Beitrag «Medienunterstütztes Lernen in der inklusiven beruflichen Bildung für Auszubildende mit Beeinträchtigungen» von **Tim Tibbe und Anna-Maria Kamin** (2023) befasst sich mit den didaktischen Einsatzmöglichkeiten der Lernplattform Moodle Workspace im Kontext inklusiver beruflicher Bildung. Anhand von Interviews mit Auszubildenden im Berufsbildungswerk Bethel wurde auf Grundlage des in der Tradition des Scaffoldings stehenden 5-Stufen Modells von Gilly Salmon ein zehnstufiges Modell als Leitfaden zur Einführung von Lernmanagementsystemen entwickelt, das Prinzipien teilhabeorientierter und konstruktivistischer Lerntheorien berücksichtigt.

Unter dem Titel «Ein Mosaik an Erkenntnissen» erkunden **Andreas Dertinger, Michaela Kramer und Rudolf Kammerl** «Interdisziplinäre Perspektiven auf das Grundschulalter während des pandemiebedingten Distance-Schoolings auf Grundlage eines systematischen Literaturreviews» (2023). Dabei beleuchten sie die komplexen Zusammenhänge zwischen Medienpädagogik, Digitaler Bildung und der Veränderung der schulischen und familiären Umgebungen von Kindern während der COVID-19-Pandemie. Sie betonen die Bedeutung interdisziplinärer Ansätze und die zentrale Rolle der Medienpädagogik, um ein umfassendes Verständnis dieser Veränderungen zu entwickeln. Das Distance-Schooling während der Pandemie hatte weitreichende Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung, die Familienstruktur und die Bildungseinrichtungen, wobei erst eine längerfristige Analyse-Perspektive die langfristigen Folgen des Distance-Schoolings zu verstehen hilft, um Bildungspraktiken zukünftig zu gestalten.

Andreas Dengel, Petra Jeske und Walter Krug fragen in ihrem Beitrag «Digitale Medien in der Beruflichen Rehabilitation. Entwicklung eines evidenzbasierten Medienkonzepts» (2023) nach den Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien in der beruflichen Rehabilitation im Berufsbildungswerk Abensberg. Die vorgestellte Mixed-Methods-Studie exploriert anhand qualitativer Interviews und einer Fragebogenstudie, die sich beide an Ausbilder:innen und deren Erfahrungen, Wünsche und Herausforderungen – u. a. im Kontext der pandemiebedingten Online-Lehre – richteten. Die Autor:innen plädieren vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse für die medienbezogene Kompetenzentwicklung bei Ausbilder:innen und Auszubildenden gleichermaßen und sprechen sich für Blended-Learning Szenarien aus.

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Marlies Keller-Lee und Christine Rast analysieren in ihrem Beitrag «Digitales Schulbuch zwischen Nutzungspotenzial und Nutzungspraxis» (2023) die Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, insbesondere die Einführung des digitalen Französischlehrmittels «dis donc!» in der Schweiz. Dabei betonen die Autor:innen die Potenziale digitaler Medien für individualisiertes Lernen und die Rolle von Schulbüchern als Leitmedium der Schule. Aus den theoretischen Ansätzen wie dem Angebots-Nutzungs-Modell, dem didaktischen Dreieck, dem Situationsmodell der Schulbuchnutzung und dem Schulbuch als Kommunikationsstruktur im Bildungs- und Erziehungssystem entwickeln sie den Mixed-Methods-Ansatz aus einer Strukturanalyse, Nutzungstagebüchern und einer standardisierten Online-Befragung. Positive Korrelationen zeigen sich zwischen Selbstwirksamkeit in Französisch, Fachinteresse und Nutzung, wobei bestimmte Aufgabenelemente weniger genutzt werden, während traditionelle Aufgaben häufiger bearbeitet werden.

Der Beitrag «Qualitätsmerkmale für einen digital-inklusiven Unterricht» von **Britta Baumert, Eileen Kütke, Melanie Schaller und Franco Rau** (2023) geht der Frage nach der interdisziplinären Verbindung von Inklusion, Fachdidaktik und Medienpädagogik nach und tut dies orientiert am Forschungsprojekt BRIDGES der Universität Vechta sowie entlang eines

konkreten didaktischen Produkts. Im Zentrum des Beitrags steht eine Deskription und kritische Einordnung der entwickelten Lernumgebung «Mose 4.0» für den inklusiven Religionsunterricht in der Grundschule. Entlang der Beschreibung dieser Lernumgebung werden die zuvor aufgestellten Qualitätsmerkmale für digital-inklusive Unterricht noch einmal skizziert und mithilfe der Lernumgebungsinhalte genauer konturiert.

In ihrem Artikel «Einführung in die Messung digitaler Kompetenzen im Alter» etablieren die Autor:innen **Niklas Weinhold, Kristina Barczik, Mario Jokisch, Michael Doh und Linda Göbl** (2023) einen ausführlichen Überblick über den Diskurs und Forschungsstand zur Erfassung digitaler Kompetenzen bei älteren Menschen über 60 Jahre. Als vorläufiges Ergebnis präsentieren und diskutieren sie ein eigenständig auf Basis der breiten Analyse von Vorarbeiten zu diesem Thema entwickeltes Messinstrument.

Marie-Ann Kückmann widmet sich in ihrem Artikel «Ich sehe was, was du nicht siehst...» (2023) den Potenzialen von Sketchnoting als einer pädagogischen Praxis im Kontext inklusiver Medienbildung. Nach einer begrifflichen Einordnung und überblickshaften Darstellung des Diskurses anhand der Begriffe Medienbildung und Inklusion wird zunächst das Konzept der Sketchnotes als visuelle Notizfunktion mit Bild- und Textelementen eingeführt und bildtheoretisch gerahmt. Dabei geraten primär die Logik von Bedeutungs(re)konstitution sowie die Multimodalität in der Wechselbeziehung von Text und Bild in den Blick. Im Ergebnis argumentiert Frau Kückmann speziell für die im Kontext eines Verständnisses von transformatorischer Bildung relevanten Bezüge im prozeduralen Charakter der Produktion, aber auch der Bedeutungs(re)konstruktion von Sketchnotes.

Aus Perspektive der pädagogischen Praxis beschäftigen sich **Ricarda T. D. Reimer und Kathrin Kochs** (2023) explorativ mit inklusiver Medienbildung in kollaborativen 3D-Umgebungen. Sie gehen von der These aus, dass die freie Gestaltbarkeit virtueller digitaler Räume, in denen viele Elemente der Alltagskommunikation wie Körperlichkeit und Stimmlichkeit digital simuliert auftreten und daher manipuliert werden können, neue

didaktische und gestalterische Möglichkeiten für pädagogische Settings bietet. Potenziale für Inklusion werden insbesondere durch spontane Rollen- und Wahrnehmungswechsel ermöglicht, aber auch durch Entkopplung gemeinschaftlicher Erfahrungen von physischen Räumen und dort vorhandener Barrieren. Gleichzeitig weisen die Autorinnen aber auch auf neue digitale Barrieren hin, die einem inklusiven Ansatz entgegenstehen können und daher in den Blick geraten müssen. Anhand von Beispielen auch aus dem internationalen Raum werden mögliche Ansätze vorgestellt.

Ausgehend von qualitativ-empirisch erarbeiteten «Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien» fragen **Marlene Pieper, Christoph Bierschwale, Zuzana Sikorová und Michaela Vogt** in ihrem Beitrag nach deren «Weiterentwicklung für den digitalen Kontext» (2023), insbesondere mit Blick auf freie Bildungsmaterialien, also Open Educational Resources. Während der Kriterienkatalog keine substantielle Änderung erfährt, zeigen die Ergebnisse aus dem Projekt DigiLLM-Projekt (Digital Living Learning Materials) doch Erweiterungen, die die Ansprüche und Potenziale freier digitaler Bildungsmaterialien und -praktiken berücksichtigen. Die Autor:innen zielen hierbei auf konstante Kriterien, die auch unter veränderten Rahmenbedingungen Gültigkeit für die Gestaltung von Bildungsprozessen bewahren.

3. Qualitätssicherung

Die Beiträge in diesem Band wurden zunächst als Abstracts zur Tagung eingereicht und durch die Organisator:innen sowie durch den Vorstand der Sektion Medienpädagogik im editorial double peer-review Verfahren begutachtet. Die Volltexte wurden nach der Tagung eingereicht und beinhalten daher auch die Rückmeldungen aus den Diskussionen während der Tagung. Um diese Diskussionen weiterzuführen, haben die Autor:innen ihre Beiträge in einem offenen kollegialen double peer-review Verfahren gegenseitig begutachtet. Erstmals wurden auch Volltexte zu Posterbeiträgen sowie Beiträge aus dem Doktorand:innenforum eingereicht.

4. Förderhinweis

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.¹

-
- 1 Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum/Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin/Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Technische Universitätsbibliothek Hamburg, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg/Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau,

Literatur

- Aßmann, Sandra, und Norbert Ricken, Hrsg. 2023. *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0>.
- Baumert, Britta, Eileen Küthe, Melanie Schaller, und Franco Rau. 2023. «Qualitätsmerkmale für einen digital-inklusiven Unterricht: Am Beispiel einer Lernumgebung für den Religionsunterricht in der Grundschule». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 551–80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.21.X>.
- Beck, Iris, und Melanie Plößer. 2021. «Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa Von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, 279–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_16.
- Bock, Annkatrin, Felicitas Macgilchrist, Kerstin Rabenstein, und Nadine Wäger-Böck. 2023. «Dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist»: Konstruktion von Selbstverständlichkeiten im inklusiven Unterricht während der Pandemie». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 321–45. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.13.X>.
- Bosse, Ingo. 2012. «Partizipation von Menschen mit Behinderungen». In *Partizipation und Engagement im Netz: Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*, herausgegeben von Klaus Lutz, Eike Rösch, und Daniel Seitz, 47:177–86. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. o. J. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK)». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 55:2019. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, Hrsg. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Böttinger, Traugott, Anja Kürzinger, und Lea Schulz. 2023. «Risks of Digital Exclusion: An Empirical Analysis of Teacher Support during Active Media Work in Primary Schools». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 183–206. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.08.X>.
- Breiwie, René. 2023. «Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft: Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 59–89. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.03.X>.
- Büchner, Felix, Martin Bittner, und Felicitas Macgilchrist. 2023. «Imaginationen von Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht: Analyse eines Policydiskurses und seiner Problemrepräsentationen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 347–74. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.14.X>.
- Budde, Jürgen, Anja Hackbarth, und Anja Tervooren. 2023. «Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung». *Erziehungswissenschaft* 34 (1): 105–14. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.
- Dehmel, Lukas, und Dorothee M. Meister. 2023. «Aushandlungen von Inklusion und Exklusion im Kontext der (nicht-)Verfügbarkeit mobiler Medien: Ein rekonstruktiver Blick auf die Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 263–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.11.X>.
- Dengel, Andreas, Petra Jeske, und Walter Krug. 2023. «Digitale Medien in der Beruflichen Rehabilitation: Entwicklung eines evidenzbasierten Medienkonzepts». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 495–525. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.19.X>.

- Dertinger, Andreas, Michaela Kramer, und Rudolf Kammerl. 2023. «Ein Mosaik an Erkenntnissen: Interdisziplinäre Perspektiven auf das Grundschulalter während des pandemiebedingten Distance-Schoolings auf Grundlage eines systematischen Literaturreviews». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 461–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.18.X>.
- Dinter, Petra. 2023. «Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien: Doing Family im Social Web». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 375–405. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.15.X>.
- Fisseler, Björn. 2023. «Inklusive Digitalisierung und digitale Barrierefreiheit als Herausforderung in der Ausbildung angehender Lehrpersonen: Eine empirische Studie auf Basis der Q-Methode». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 207–30. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.09.X>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, Anja Schwedler, und Jessica Süßenbach. 2023. «Die Verschränkung der Themen Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion im Rahmen der Lehrpersonenbildung: Perspektiven des Projekts «Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion» (BIDI)». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 231–61. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.10.X>.
- Geimer, Alexander. 2023. «Behinderung und Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien: Subjektnormen des Ableism und Chancen inklusiver Medienbildung im Kontext von Seheinschränkungen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 27–57. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.02.X>.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Hans-Uwe Otto. 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In *Grenzenlose Cyberwelt?*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 65–91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_4.

- Kronauer, Martin. 2013. «Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion». In *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*, herausgegeben von Martin Kronauer, Monika Kil, Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek, und Karl-Ernst Ackermann, 24:17–25. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>.
- Kückmann, Marie-Ann. 2023. «Ich sehe was, was du nicht siehst...»: Zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 619–47. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.23.X>.
- Kuhlmann, Judith, Jule Günter, und Anna-Maria Kamin. 2023. «Digitale Hochschullehre für Alle gestalten: Ergebnisse einer Lehrendenbefragung an vier Hochschulen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 169–82. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.07.X>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.
- Liesen, Christian, und Klaus Rummler. 2016. «Digitale Medien und Sonderpädagogik. Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medienpädagogik und Sonderpädagogik». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 4 (April): 6–12. http://www.szh.ch/bausteine.net/f/50765/Liesen_Rummler_160406.pdf.
- Maurer, Björn, und Jan-René Schluchter. 2013. «Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven». In *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft*, herausgegeben von Björn Maurer, Petra Reinhard-Hauck, Jan-René Schluchter, und Martina von Zimmermann, 147–79. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». Herausgegeben von Horst Niesyto, Dorothee Meister, und Heinz Moser. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Medien und soziokulturelle Unterschiede): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Pieper, Marlene, Christoph Bierschwale, Zuzana Sikorová, und Michaela Vogt. 2023. «Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien und ihre Weiterentwicklung für den digitalen Kontext». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 669–88. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.25.X>.

- Ricarda T. D. Reimer, und Kathrin Kochs. 2023. «Inklusive Medienbildung mit 3D-Umgebungen: Praxiserfahrungen und Forschungsideen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 649–67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.24.X>.
- Richter, Lea, Nicole Gruchel, Heike M. Buhl, und Anna-Maria Kamin. 2023. «Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 293–319. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.12.X>.
- Roth, Raik, Saskia Draheim, Angela Tillmann, und Patrick Bettinger. 2023. «Social Media und Geschlecht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Medienpraktiken Jugendlicher zwischen Teilhabepotenzialen und Exklusionserfahrungen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 407–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.16.X>.
- Schluchter, Jan-René. o. J. «Medienbildung als Perspektive für Inklusion». *merz – Medien und Erziehung* 52 (1): 16–21.
- Sonnenschein, Nele. 2023. «Inklusive Medienbildung in beruflichen (Bildungs-) Kontexten: Konzeptionelle Ansätze und Perspektiven für ihre Weiterentwicklung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 151–68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.06.X>.
- Stricker, Janne, und Dan Verständig. 2023. «Ausgerechnet Algorithmen: Über die Erklärbarkeit automatischer Spracherkennung und die Konsequenzen für Theorie und Praxis der Inklusiven Medienbildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 91–124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.04.X>.
- Tibbe, Tim, und Anna-Maria Kamin. 2023. «Medienunterstütztes Lernen in der inklusiven beruflichen Bildung für Auszubildende mit Beeinträchtigungen: Ein 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 439–60. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.17.X>.

- Tillmann, Angela, Bastian Krupp, Susanne Eggert, Michael Gurt, Nils Astrath, Johanna Maria Fink, und Franziska Schäfer. 2023. «Inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen: Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Verbindung digitaler Spiele, digitaler Teilhabe und Medienbildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 125–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.05.X>.
- Totter, Alexandra, Daniela Müller-Kuhn, Marlies Keller-Lee, und Christine Rast. 2023. «Digitales Schulbuch zwischen Nutzungspotenzial und Nutzungspraxis». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 527–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.20.X>.
- Walgenbach, Katharina. 2023. «Digitaler Ableismus im Feld der Bildung». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 1–26. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.01.X>.
- Weinhold, Niklas, Kristina Barczik, Mario Jokisch, Michael Doh, und Linda Göbl. 2023. «Einführung in die Messung digitaler Kompetenzen im Alter: Bestandsaufnahme und erste Ableitungen zur Erfassung der digitalen Kompetenz bei älteren Menschen». Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 20 (Inklusive Medienbildung): 581–618. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.22.X>.
- Wienhold, Rebecca. 2022. «Medienpädagogik intersektional gedacht». *merz – Medien und Erziehung* 66 (5): 33–40.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Digitaler Ableismus im Feld der Bildung

Katharina Walgenbach¹ 

¹FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Genese und Persistenz digitaler Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse im Feld der Bildung notwendig ist, auch die damit einhergehenden hierarchisierten Fähigkeitsordnungen im digitalen Raum zu untersuchen. Im Durchgang durch sechs Thesen wird in diesem Beitrag der Analysebegriff des <Digitalen Ableismus> entwickelt, der einen Perspektivwechsel auf Fähigkeitspräferenzen und Fähigkeitsprivilegien vornimmt. Unter Digitalem Ableismus wird dabei verstanden, dass digitale Angebote auf eine als homogen angenommene Nutzergruppe kalibriert sind, womit eine einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von als <normal> oder <natürlich> angesehenen Fähigkeiten einhergeht. Die Verantwortung für die Nutzbarkeit digitaler Technologien wird dabei den Usern zugeschrieben, anstatt den Institutionen oder Anbietern. In seinen zeitlichen Formen ist der Digitale Ableismus durch eine nachträgliche Bereitstellung technischer Problemlösungen gekennzeichnet. In seinen Handlungsschemata ist er reaktiv, additiv und individualisierend ausgerichtet, was zu digitalen Ausschlüssen und Ungleichheiten führt.



Digital Ableism in the Field of Education

Abstract

The starting point of the article is the thesis that in order to answer the question of the genesis and persistence of digital inequality and discrimination in the field of education, it is also necessary to examine the accompanying hierarchized orders of abilities in the digital space. Based on six theses, this article develops the analytical concept of ‹Digital Ableism›, that lead to a change in perspective towards ability preferences and ability privileges. Digital Ableism is understood as the calibration of digital offerings towards an assumed homogeneous user group, which entails a one-sided preference and hierarchization of abilities considered ‹normal› or ‹natural›. Responsibility for the usability of digital technologies is thereby assigned to users rather than to institutions or providers. In its temporal forms, Digital Ableism is characterized by the post-production of technical solutions to problems. In its schemes of action, it is reactive, additive, and individualizing, producing digital exclusions and inequalities.

1. Einleitung

Der Konnex von Behinderung, Inklusion und Digitalisierung im Feld der Bildung wird zumeist als Problem der digitalen Exklusion, des Digital Divide oder der barrierefreien Teilhabe an einer mediatisierten Welt gefasst. Dieser Beitrag zielt auf einen Perspektivwechsel bzw. eine Erweiterung der Problemanalyse: Im Rekurs auf die kritischen Disability Studies sollen im Folgenden einige Überlegungen präsentiert werden, die auf eine Konturierung des Begriffs ‹Digitaler Ableismus› abzielen. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen somit nicht allein Prozesse der digitalen Diskriminierung, sondern auch die Analyse und Kritik eines damit verbundenen digitalen Fähigkeits- und Normalitätsregimes.

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die These, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Genese, Form und Persistenz digitaler Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse im Feld der Bildung notwendig ist, auch die damit einhergehenden ableistischen Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen im digitalen Raum zu analysieren. Mit dieser

Perspektivänderung sollen die Forschungsarbeiten zur digitalen Exklusion nicht ersetzt, sondern ergänzt werden. Im Rekurs auf Bourdieu wird davon ausgegangen, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse immer relational untersucht werden müssen (Bourdieu und Wacquant 2013, 258–79). Eine Analyse digitaler Ungleichheiten wäre somit unvollständig – so soll im Folgenden argumentiert werden –, wenn sie nicht auch Formen der *ability preferences* oder auch *ability privileges* (Wolbring 2014) im Feld des Digitalen untersucht.¹

Die Entwicklung des Analyserahmens ›Digitaler Ableismus‹ erfolgt in drei Schritten: zunächst erfolgt eine allgemeine Begriffsbestimmung des Terminus Ableismus sowie eine ausführliche Begründung für den vorgenommenen Perspektivwechsel. In einem zweiten Schritt wird die bildungswissenschaftliche Diskussion der Konzepte ›Retrofit Approach‹ versus ›Universal Design‹ rekapituliert, die anschliessend als zentrale Quelle der Inspiration für die Entwicklung des Analysebegriffs *Digitaler Ableismus* genutzt wird. Dies geschieht in einem dritten Schritt in Form von sechs Thesen, deren Diskussion schliesslich in eine Definition des Begriffs Digitaler Ableismus mündet, die sich explizit als *work in progress* versteht.

2. Begriffsklärung Ableismus

Der englische Begriff *able* bedeutet so viel wie fähig, kompetent, tüchtig oder begabt (Duden Redaktion 1999, 901). Die Hinzufügung des Suffixes «-ism» kennzeichnet vergleichbar mit *racism* oder *sexism* wiederum ein gesellschaftliches Machtverhältnis (Hirschberg und Köbsell 2021, 134). Exemplarisch dafür steht eine häufig zitierte Definition von Fiona Kumari Campbell:

«Ableism – a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then, is cast as a diminished state of being human.» (Campbell 2001, 44)

1 Ausführlich zur Begriffsklärung: siehe Abschnitt 2. Für die Definition von Fachbegriffen der *Critical Ableism Studies* bzw. *Disability Studies* siehe auch das Glossar von Gregor Wolbring <https://wolbring.wordpress.com/ability-expectationableism-glossary>.

International gesehen entstanden die *Critical Ableism Studies* oder auch *Ability Studies* um die Jahrtausendwende (Chouinard 1997; Linton 1998; Campbell 2001). Theoretische Impulse kommen hier vor allem aus den kritischen *Disability Studies* (für den deutschsprachigen Raum: Maskos 2015; Köbsell 2015; Buchner, Pfahl und Traue 2015; Buchner und Lindmeier 2019; Compes 2021). Abhängig von der jeweiligen Disziplin oder präferierten Theorie finden sich in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Definitionen und theoretische Ansätze zum Begriff des Ableismus. Besonders verbreitet sind sozialpsychologische Definitionen (Bogart und Dunn 2019; Nario-Redmond 2020), theoretische Bezüge zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Campbell 2001, 2009), posthumanistische (Wolbring 2008, 2014) und dekonstruktivistische Theorieansätze (McRuer 2006; Karim und Waldschmidt 2019) oder materialistische Theorien (Goodley 2018; Maskos 2015).

Es muss eigentlich erstaunen, dass Campbells Definition von *Ableism* eine so weite Verbreitung finden konnte, zumal die ihr zugrunde liegenden theoretischen Implikationen hoch voraussetzungsvoll sind. Im Rekurs auf Latours Akteur-Netzwerk-Theorie, Foucault und Butler wendet sie sich nämlich explizit gegen ein «discrimination framework», da dieses nach wie vor auf einem binären Schema bzw. einem «constitutional divide» zwischen behindert und nicht-behindert gründe (Campbell 2020, 206f.).

In diesem Beitrag wird hingegen argumentiert, dass der Bezug auf ein *discrimination framework* solange notwendig ist, wie er die Lebenslagen, Erfahrungen und Möglichkeitsräume behinderter Menschen² strukturiert (Barnes, Barton und Oliver 2002). Behinderung wird dabei allerdings nicht als «natürlich» gegeben angesehen, sondern als Analysekategorie bzw. Strukturkategorie adressiert (Schildmann 2011). Wobei insbesondere die Situierung innerhalb eines *discrimination framework* sicherlich eine hochgradige Wachsamkeit gegenüber den Fallstricken der Reproduktion sozialer Kategorien erfordert (vgl. Waldschmidt 2020, 24ff.).

2 Der Begriff «behinderte Menschen» wird aktuell in vielen Publikationen der deutschen *Disability Studies* verwendet. Er geht auf die englische Formulierung *disabled people* zurück und bezieht sich häufig auf das soziale Model von Behinderung: «Das passivierte Adjektiv «behindert» zeigt an, dass die einzelne Person nicht behindert ist, sondern von der Gesellschaft, Kultur oder Umwelt behindert wird. Auch impliziert es, dass Behinderung nur einen Aspekt der individuellen Lebensgeschichte darstellt» (Waldschmidt und Karim 2022, 10).

Theoretisch rekurriert der vorliegende Beitrag auf Bourdieus relationale Macht- und Konflikttheorie. Unter Ableismus wird damit

«ein soziales Struktur- und Klassifikationsprinzip [verstanden], das Akteure anhand als legitim bzw. natürlich anerkannter Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt. Der soziale Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften ist dabei der produktive, leistungsfähige, fitte, perfekte, autonome Körper bzw. Habitus. Als Macht- und Herrschaftsverhältnis ist Ableismus eingebunden in ein System von Relationen zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata.» (Walgenbach 2021, o. S.)

Bei aller Unterschiedlichkeit der angeführten Theorieansätze stimmen die genannten Autor:innen darin überein, dass *able-bodiedness* oder *able-mindedness* keine *Merkmale* von Individuen sind, sondern gesellschaftliche *Zuschreibungen*. Sie sind Ausdruck der normativen Erwartung, sich gesellschaftlich hegemonialen körperlichen und psychischen Standards anzupassen. «Fähigsein» – im hier verhandelten Sinne – ist somit ein gesellschaftlicher Bewertungsmaßstab, an dem sich alle Individuen auszurichten haben.

Zugleich kann das hier zugrunde gelegte Ideal des leistungsfähigen, perfekten, autonomen Körpers im Prinzip von niemandem permanent erfüllt werden (McRuer 2006, 30). In diesem Sinne wird in den *Ableism Studies* argumentiert, dass Ableismus der Tendenz nach *alle* Individuen betrifft, also nicht nur diejenigen, die als «behindert» etikettiert werden. Hier wäre allerdings hinzuzufügen, dass das ableistische Fähigkeits- und Normalitätsregime zwar alle betrifft, allerdings durchaus in differenter Weise (vgl. Goodley 2014, 26; Köbsell 2015, 29; Maskos 2015, o. S.).

3. Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen

Wie eingangs erwähnt, ist das Plädoyer für eine Perspektiverweiterung auf privilegierte Fähigkeiten, Ressourcenzugänge und Körpernormen ein zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf die Implikationen, Herausforderungen und Erträge eines solchen Blickwechsels ausführlich eingegangen werden. Der intendierte Perspektivwechsel scheint nämlich nicht einfach zu sein, so ein übergreifendes Ergebnis der *Privilege Studies*, da Privilegien in der meritokratischen Moderne häufig unsichtbar geworden sind (vgl. Walgenbach 2022, 69 u. 80). In diesem Sinne hat etwa Bourdieu in seinen Studien herausgearbeitet, dass Bildungsprivilegierte ihre eigenen Erfolge vorzugsweise auf Talent oder Begabung zurückführen (Bourdieu und Passeron 1971, 32). Empirische Studien der *Critical Whiteness Studies* haben gezeigt, dass es Weissen Interviewpersonen beinahe unmöglich ist, über ihr «Weisssein» Auskunft zu geben (Frankenberg 1993). Heterosexuelle halten ihre eigene sexuelle Orientierung für «natürlich» und «normal» (Klapeer 2015).

Es wäre also verkürzt, so wird im Folgenden argumentiert, unter Ableismus *ausschliesslich* «Behindertenfeindlichkeit» zu verstehen. Im anglo-amerikanischen Sprachraum findet sich z. B. häufig folgende Definition von Ableismus: *discrimination in favour of non-disabled people* (z. B. Bogart und Dunn 2019, 651; Finesilver et al. 2020, 157; Nario-Redmond 2020, 6). Hier wird auf den Begriff des Ableismus Bezug genommen, um die Stigmatisierung und Benachteiligung von behinderten Menschen zu problematisieren. Übertragen auf das vorliegende Erkenntnisinteresse würde das bspw. bedeuten, unter Digitalem Ableismus vor allem die fehlende Zugänglichkeit, Nutzbarkeit und Verfügbarkeit von digitalen Medien für *disabled people* zu verstehen.

Eine solche Definition legt ihren Schwerpunkt allerdings immer noch monodirektional auf Diskriminierung und wendet den Blick noch nicht konsequent auf die Norm, auf privilegierte Zugänge zu Ressourcen oder hierarchische Fähigkeitsordnungen. Im Rekurs auf Autor:innen der *Disability Studies* wird in diesem Beitrag hingegen das *Besondere* im Begriff des Ableismus darin gesehen, dass er das Wechselverhältnis von *Disability* und *Ability* in den Fokus nimmt (Karim und Waldschmidt 2019, 273;

Köbsell 2015). Wie bereits erwähnt, geht es also darum, die *Relationalität* von Macht- und Dominanzverhältnissen zu erfassen. Was darunter zu verstehen ist, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Vergleichbar mit anderen Beiträgen der *Privilege Studies* arbeitet z. B. Dan Goodley (2018) heraus, dass die Norm das Andere braucht, um sich selbst zu definieren (vgl. Walgenbach 2022, 81). In der Moderne manifestiert sich dies in einem binären Schema, das Goodley auch als *dis/ability complex* bezeichnet: *disabled* versus *abled*, *mad* versus *sane*, *dependent* versus *autonomous*, *sitting* versus *standing* etc. In diesem Schema bilden die jeweiligen gesellschaftlichen Zuschreibungen eine «semantische Achse», auf der sich zwei Pole gegenüberstehen (Wrana 2015, 131)³. Während der eine Pol gesellschaftlich als «Abweichung» markiert wird, repräsentiert der andere Pol die «Norm». Nach Goodley liegt dem *dis/ability* Komplex eine «bifurkale Realität» zugrunde, in der das Konzept des Ableismus immer als «hidden referent» fungiert (Goodley 2018, 5–7). Ein unsichtbarer Referent also, der deshalb ungenannt bleibt, weil er sich als positiv konnotierte Norm etablieren konnte. Eine Perspektiverweiterung, so soll hier argumentiert werden, müsste somit auch gesellschaftliche Zuschreibungen wie «sane» oder «autonomous» in die Analyse von Fähigkeitsordnungen einbeziehen.

Um den häufig ausstehenden Perspektivwechsel vorzunehmen, erscheinen Gregor Wolbrings Überlegungen zu den Begriffen *ability preferences* und *ability privileges* besonders instruktiv, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Nach Wolbring geht es den *Critical Ableism Studies* nicht darum, «Fähigkeiten» oder «Fähigsein» grundsätzlich abzulehnen, sondern um die *Hierarchisierung* von Fähigkeiten (Wolbring 2020, 41). Ihre Kritik zielt somit auf ableistische Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen, die die soziale Gruppe der «ability-have» bevorzugt, während sie für die «ability-non-have» Ausschlüsse produziert (vgl. Wolbring 2014,

3 In diesem Absatz werden Originalbegriffe in doppelte Anführungsstriche gesetzt, während einfache Anführungsstriche eine diskriminierungskritische Distanzierung markieren.

133).⁴ In diesem Sinne wäre etwa das pädagogische Leitziel der Medienkompetenz nicht *an sich* abzulehnen, denn mit dem Terminus *ability preferences* sollen in erster Linie hierarchische Ordnungen kritisiert werden. Pädagogische Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz wären erst dann problematisch, wenn diese bestimmte Fähigkeiten als ‹normal› oder absolut ‹essenziell› adressieren.

Hegemoniale Fähigkeitsregime bilden wiederum die Grundlage für unterschiedliche Formen von *ability privileges*, so Wolbring (Wolbring 2014, 120). Unter *ability privileges* versteht Wolbring, dass jemand bestimmte Vorteile genießt, wenn er spezifische Fähigkeiten aufweist. Kennzeichnend für *ability privileges* sei zudem, dass jemand nicht bereit sei, diese Begünstigung aufzugeben, beispielsweise mit dem Verweis, es handele sich um ‹natürliche› oder selbst ‹erworbene› Fähigkeiten (ebd., 119 u. 124).

Bezogen auf den vorliegenden Beitrag heisst dies, dass die Analyseperspektive sich auch auf jene Akteure richten muss, die durch einen Digitalen Ableismus begünstigt werden. Dies zu untersuchen scheint allerdings weitaus schwieriger zu sein. Das zeigt sich auch in vielen Forschungsarbeiten, in denen explizit der Zusammenhang von ‹Ableismus› und digitalen Technologien adressiert wird, die aber letztlich nahezu ausschliesslich Vorurteile bzw. Benachteiligungen von behinderten Menschen thematisieren (z. B. Shew 2020; Powell 2013).

Ruth Frankenberg hat in den *Critical Whiteness Studies* einmal darauf hingewiesen, dass sich *white privileges* in der Erfahrung dokumentieren, ‹durch eine automatische Glastür hindurch zu gehen› anstatt in sie hinein zu gehen (Frankenberg 1996, 55). Empirisch stellt sich da die Frage, wie sich solche Erfahrungen bspw. im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien in Bildungsinstitutionen untersuchen lassen. Während es zur Erhebung

4 Den Begriff *ability-have* bringt Wolbring explizit in einen Zusammenhang mit *Ability-Privilegien*: ‹social groups are also formed based on ability privileges whereby the social group is defined by whether its members have or don't have a given ability (the ability-have and the ability-non-have social groups)› (Wolbring 2014, 119-120). Wobei Wolbring den Begriff *ability-have* nicht allein auf behinderte Menschen bezieht, vielmehr geht er in seinem transhumanistischen Theorieansatz davon aus, dass z. B. durch neue Biotechnologien oder die Enhancement-Medizin in einer nicht allzu fernen Zukunft auch neue biologische Entitäten zu den *ability-have groups* zählen könnten und damit auch neue hierarchische Ordnungen entstehen (ebd., 120).

von digitalen Lernbarrieren einige Forschungsvorbilder gibt (z. B. Kent 2016; Ang et al. 2022), stellt es sicher eine methodische Herausforderung dar, auch die *selbstverständliche, ungehinderte, störungsfreie* Nutzung digitaler Lerninfrastrukturen empirisch zu erheben. Diese methodische Frage muss allerdings an anderer Stelle erörtert werden.

Die Analyse von *ability preferences* und *ability privileges* zielt allerdings nicht auf individuelle Schuldzuweisungen. Das scheint hier wichtig zu betonen, da Wolbring in seiner Definition von *ability privileges* die individuellen Begünstigungen stark akzentuiert. Vielmehr nimmt Wolbring auch deren *strukturelle Dimensionen* in den Blick. Unter *ability privilege* versteht Wolbring z. B. auch Formen der sozialen Zugehörigkeit («to be part of society, to have an identity, to be seen as citizen») sowie einen privilegierten Zugang zu Ressourcen («ability to work, to gain education»), der mit einem «species-typical body» einhergeht (Wolbring 2014, 120). Folglich umfasst sein Verständnis von *ability privilege* sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Elemente:

«Ability privilege is based on the reality that one has certain advantages if exhibiting certain abilities, and individuals enjoying these advantages are unwilling to give up these advantages. Ability privilege manifests itself through structural and governmentally perpetuated ability privilege (systemic (conscious), along with individual or interpersonal forms of ability-privilege (psychological unconscious). Which privilege is seen as acceptable changes over time and will continue to change.» (Wolbring 2014, 119)

Allerdings positioniert sich auch Wolbring mit seinem transhumanistischen Ansatz jenseits eines *discrimination frameworks*. Wie Campbell möchte er mit seinem Verständnis von Ableismus «beyond disability» gehen (Wolbring 2020, 42). Da sich dieser Beitrag weiterhin auf einen *discrimination framework* bezieht, soll im Folgenden eine eigene Definition von ableistischen Privilegien vorgeschlagen werden:

Ableistische Privilegien gewähren Akteuren ohne gesellschaftlich zugeschriebene Behinderungen als sozialer Gruppe einen privilegierten Zugang zu ökonomischen, politischen, sozialen und technischen Ressourcen. Institutionen wie Bildungsinstitutionen, medizinische Einrichtungen,

Verkehrsbetriebe, wettbewerbsorientierte Technologieunternehmen etc. sowie die Strukturen der Arbeitswelt operieren zu ihren Gunsten. Dieser ungleiche Ressourcenzugang ist ein Resultat gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. Soziale Kollektive, die in modernen Gesellschaften als physisch, sensorisch, psychisch und kognitiv ‹normal-fähig› gelten, profitieren von einem Repräsentationsregime, das ihre Identitäten bzw. Körper als ‹natürlich› gegeben markiert. In der Folge können sie ihre eigenen Interessen und Perspektiven als ‹universal› setzen. Ableistische Privilegien sind somit strukturelle Privilegien und werden deshalb unabhängig von individuellen Leistungen, politisch-progressiven Einstellungen oder persönlichen Intentionen gewährt.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass sich der Terminus ‹hierarchisierte Fähigkeitsordnungen› nicht gegen Fähigkeiten *an sich* richtet. Im Sinne der Disability Studies wird vielmehr von einem Fähigkeitskontinuum ausgegangen, das sich in Hierarchien transformieren kann. Ferner ist ‹Fähigsein› keine fixe Eigenschaft, sondern kann sich bspw. durch Krankheit oder im Alter im Lebensverlauf ändern. Der Begriff ‹hierarchisierte Fähigkeitsordnungen› zielt vielmehr auf eine Kritik von Fähigkeitspräferenzen, Fähigkeitsnormen und Fähigkeitsprivilegien, die sich auf ableistische Dominanzverhältnisse zurückführen lassen. Diese manifestieren sich bspw. in ableistischen Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen an Bildungssubjekte, in den symbolischen Formen der Höherbewertung oder Naturalisierung von Fähigkeiten, in materiellen Objekten wie z. B. digitalen Artefakten sowie den objektiven Strukturen der sozialen Welt (z. B. gesellschaftlichen Formen der Arbeitsteilung, Institutionen, ungleichen Ressourcenzugängen).

4. Digitalisierung oder Digitalität?

Wenn man davon ausgeht, dass ableistische Dominanzverhältnisse moderne Gesellschaften strukturell durchziehen, dann lässt sich daraus die These ableiten, dass sie auch Digitalisierungsprozesse im Feld der Bildung entscheidend beeinflussen und umgekehrt, dass die zunehmende digitale Mediatisierung der sozialen Welt auch ableistische Dominanzverhältnisse neu strukturiert bzw. diese verfestigen könnte. Letztlich ist dies aber auch

eine empirische Frage. Was der vorliegende Artikel zur Untersuchung dieser Frage beitragen möchte, ist die theoretische Entwicklung des Begriffs Digitaler Ableismus, um ein entsprechendes Analyseinstrument oder auch eine Heuristik zu offerieren, dessen Güte sich erst im Forschungsprozess erweisen muss (Bourdieu und Wacquant 2013, 196 u. 197).

Was bedeutet also *digital* im Begriff des Digitalen Ableismus? In den Sozial- und Kulturwissenschaften setzt sich zunehmend eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Digitalisierung und Digitalität durch (Stalder 2016). Unter Digitalisierung wird dabei zumeist «die Transformation analoger in diskret abzählbare, binär codierte, statistisch auswertbare, maschinell berechenbare Prozesse» (Baecker 2018, 9) verstanden. Insofern zielt der Begriff der Digitalisierung eher auf technologische Entwicklungen bzw. eine «technische Optionenvielfalt» (Hofhues 2021, o. S.) im Bereich der computergestützten Kommunikation und Informationsverarbeitung (Kabaum und Anders 2020, 315). Hingegen werden unter Digitalität die Formen der kulturellen Aneignung des Digitalen verstanden (Hofhues 2021, o. S.). Die wohl prominente Definition findet sich bei Felix Stalder:

«Digitalität» bezeichnet damit jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird.» (Stalder 2016, 18)

Nach Stalder zeichnet sich die *Kultur der Digitalität* vor allem durch die Merkmale Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität aus (ebd., 95–202).

Was bedeutet diese Unterscheidung für das vorliegende Erkenntnisinteresse? Die vorangegangenen Überlegungen dürften deutlich gemacht haben, dass es hier nicht allein um technische Dimensionen der Digitalisierung des Pädagogischen gehen kann, sondern ebenfalls um eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive (z. B. Stalder 2016; Buck und Zulaica y Mugica 2023), die von einer Wechselbeziehung zwischen digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien und gesellschaftlichen Transformationsprozessen ausgeht, welche auch das Feld der Bildung neu konfiguriert (vgl. de Witt 2008; Bosse, Kamin und Schluchter 2019;

Hofhues und Schiefner-Rohs 2020). Ein solches Verständnis des Begriffs ‹digital› bezieht sich somit sowohl auf technologische Aspekte der Digitalisierung bzw. digitaler Infrastrukturen – wie z. B. die Untersuchung der barrierefreien Bedienbarkeit von Soft- und Hardware – als auch auf kulturelle und soziale Praktiken der Digitalität (vgl. Waldmann und Wunder 2021; Allert et al. 2017; Kammerl et al. 2014). Auf diese Weise soll auch eine dichotomische Unterscheidung zwischen technikdeterministischen vs. sozialdeterministischen Sichtweisen auf die Digitalisierung der Bildung vermieden werden (kritisch dazu: Allert et al. 2017).

5. Retrofit Approach versus Universal Design

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie die vorangegangenen Überlegungen für die Untersuchung digitalisierter Bildung produktiv gemacht werden könnten. In Anlehnung an Campbells Publikationstitel *Contours of Ableism* (2009) geht es darum, die Konturen eines Digitalen Ableismus herauszuarbeiten. Ausgangspunkt dieser Zielsetzung ist zunächst die Gegenüberstellung von zwei zentralen Ansätzen, die seit der Jahrtausendwende die internationale Diskussion über den Zusammenhang von Inklusion und Digitalisierung im Feld der Bildung geprägt haben: den so genannten *Retrofit Approach* und den *Universal Design Approach*.

Im Feld der Bildung zielt der *Retrofit Approach* oder auch *Accommodation Approach* auf eine nachträgliche bzw. individuelle Anpassung digitaler Lehr- Lernformate an die Bedarfe von behinderten Menschen (z. B. Müller 2014; Perez 2015). Die soziale Praxis des *retrofitting*s wird somit nicht allein auf architektonische Anpassungsmassnahmen reduziert, sondern in einem breiteren Sinne verwendet. In der Schulpädagogik findet sich die Diskussion über einen *Retrofit Approach* bspw. im Kontext einer Pädagogik der *Differentiated Instruction* (DI) oder *Differentiated Learning* (Stanford und Reeves 2009; Cologon und Lassig 2020).

Für Thousand, Villa und Nevin (2015) ist *retrofitting* ein Fortschritt gegenüber segregierenden Ansätzen im Feld der Schule. Ihre Überlegungen zum *Retrofit Approach* beziehen sich zwar nicht ausdrücklich auf digitale Bildung, geben allerdings Aufschluss über dessen pädagogische Provenienz sowie die damit verbundenen Vor- und Nachteile. Unter einem *Retrofit*

Approach verstehen die Autor:innen, dass Lehrende Inhalte, Lehrmaterialien oder didaktische Prozesse nachträglich korrigieren, um einen «mismatch» zwischen den «skills» einer Schüler:in und dem traditionellen Curriculum zu bearbeiten. Der Nachteil eines *Retrofit Approach* ist ihres Erachtens, dass er ein reaktives Verfahren ist (Thousand et al. 2015, 18f.). Ferner sei ein *retrofit framework* kostenintensiv, da es individuelle Anpassungen, zeitliche Ressourcen und kreative Energien erfordern würde (ebd., 44). Hingegen würde ein *Universal Design for Learning* (UDL)-Ansatz proaktiv auf die Vielfalt der Schüler:innen eingehen und Lernumgebungen schaffen, die von vornherein für alle zugänglich sind (ebd., 43–67).

Eine vergleichbare Kritik, die sich explizit auf digitale Bildung bezieht, findet sich auch im Feld der Hochschule. So kritisiert etwa die Initiative AHEAD (*Association on Higher Education and Disability*) in den USA, dass der *Accommodation Approach* Probleme der digitalen Teilhabe tendenziell individualisiert. Als *post-production*-Ansatz operiere er reaktiv und biete digitale Lösungen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten (SmB)⁵ häufig zeitverzögert und/oder in einem separaten Raum an (Müller 2014). In einem inklusiven *Universal Design Approach* werde die Verantwortung für digitale Zugänglichkeit und Teilhabe indes den Institutionen und Designer:innen zugewiesen und nicht den Studierenden. Das Design der Lernumgebungen werde proaktiv so umgesetzt, dass es so weit wie möglich von allen nachhaltig genutzt werden könne (ebd., 18).

Hier wird implizit auf die UD-Prinzipien des *Center for Universal Design* rekurriert, die darauf zielen, dass (digitale) Produkte und Umgebungen so gestaltet werden müssen, dass sie für Menschen mit diversen Fähigkeiten ohne weitere Anpassungen nutzbar sind. Vergleichbar mit Wolbring spricht auch die Arbeitsgruppe aus Architekt:innen, Produktdesigner:innen und Ingenieur:innen des *Center for Universal Design* von einer «wide range of individual preferences and abilities» oder auch «diverse abilities» (*Center for Universal Design* 1997, o. S.).

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass *retrofitting* historisch gesehen durchaus als emanzipatorische Praxis angesehen werden kann (vgl. Hamraie 2017, 145). Gegenüber segregierenden Settings ist der *Retrofit*

5 Hier und im Folgenden wird die offizielle Bezeichnung des Deutschen Studentenwerks übernommen und mit SmB abgekürzt.

Approach immer noch progressiv, allerdings (re-)produziert er auch ableistische Dominanzverhältnisse (Köbsell 2015). Im Sinne Bourdieus muss *retrofitting* als soziale Praxis nicht unbedingt intentional darauf ausgerichtet sein, Studierende zu diskriminieren. Für ihn sind Praxisformen vielmehr «ohne jede strategische Berechnung und bewusste Bezugnahme auf eine Norm objektiv aufeinander abgestimmt» (Bourdieu 1993, 109). Praktiken sind für Bourdieu darüber hinaus relational verankert in den Strukturen, symbolischen Formen und Institutionen: Soziale Praktiken sind «strukturiert und strukturierend, materiell und symbolisch, objektiviert in der Institution und subjektiviert in Form von Wahrnehmungskategorien» (Wacquant 2003, 109).

6. Konturen eines Digitalen Ableismus

Der Vergleich zwischen einem *Retrofit*- und *Universal Design*-Ansatz sollte keineswegs dazu dienen, letzteren als ultimative Lösung oder Counterpart eines Digitalen Ableismus zu präsentieren. Vielmehr werden aus den bisherigen Überlegungen sechs Thesen generiert, die zu einem profunderen Verständnis der Formen, Handlungsschemata und Effekte eines Digitalen Ableismus im Feld der Bildung beitragen sollen. Wo es sich anbietet, werden die folgenden Thesen zudem am Beispiel der digitalisierten Hochschulbildung illustriert sowie weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt. In ihrer Ausrichtung sind die Thesen relational angelegt: Sie nehmen sowohl die diskriminierenden Folgen eines Digitalen Ableismus in den Blick als auch die damit einhergehenden *ability preferences* und *ability privileges*. Am Ende sollen die Thesen in eine erste Definition des Begriffs Digitaler Ableismus münden, die sich ausdrücklich als *work in progress* versteht:

These 1: Kalibrierung auf eine als homogen gedachte Nutzer:innengruppe

Ein Digitaler Ableismus zeichnet sich dadurch aus, so die erste These, dass pädagogische Adressat:innen als *homogene Gruppe* imaginiert werden, statt bei der Einführung von digitalen Lehr- und Lernmitteln bzw. Lerninfrastrukturen von *Beginn an* von einer «ability-diversity» auszugehen

(Hutcheon und Wolbring 2012, 40). Fiona Campbell spricht auch von einer «seduction of sameness», durch die sich das Konzept des *Ableism* auszeichne (Campbell 2009, 4). In der Folge lässt sich eine Kalibrierung digitaler Angebote auf als «normal» angenommene Nutzer:innen beobachten, was ein *retrofitting* erst notwendig macht.

Dies kann zu digitaler Exklusion und Diskriminierung führen, wie bspw. Studien über SmB im Feld der digitalen Hochschulbildung zeigen (z. B. Kent et al. 2019; Fichten et al. 2020; Seale 2020). In der Forschung zum Konnex Bildung, *Dis/ability* und Digitalisierung steht eine Reflexion der damit einhergehenden digitalen *Privilegierung* der *ability-have groups* weitgehend aus. In einem ersten Schritt könnten hier bestehende Forschungsarbeiten zur digitalen Ungleichheit bzw. Diskriminierung quasi «gegen den Strich» gelesen werden. Hier würde man also danach fragen, welche Vorteile im Studium für diejenigen Studierenden entstehen, die zu der homogenen Nutzer:innengruppe gehören.

These 2: Einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von Fähigkeiten in Digitalisierungsprozessen

Durch die Kalibrierung auf eine homogene *user group* findet eine *einseitige Präferenzsetzung* und *Hierarchisierung* von als «normal» bzw. «natürlich» angesehenen Fähigkeiten in Digitalisierungsprozessen statt. So werden in der Hochschulbildung bspw. Fähigkeiten des Sehens oder Hörens in digitalen Lehr-Lernangeboten häufig als selbstverständlich vorausgesetzt (Kent 2016; Seale et al. 2021). Für einen Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen in digitalisierten Bildungsprozessen könnte es interessant sein, an Diskussionen der *Disability Studies* zum Thema *Audismus* sowie *audiocentric privileges* anzuknüpfen (z. B. Rajashekhar 2011; Eckert und Rowley 2013). Für die Untersuchung einer Privilegierung des *Sehens* könnten wiederum geistes- und kulturwissenschaftliche Forschungsarbeiten zur Hegemonie des Okularzentrismus in «westlichen Kulturen» wichtige Impulse bereithalten. Weiterführend für die Konturierung eines Digitalen

Ableismus wäre sicher auch die Auseinandersetzung mit kritischen Analysen der Disability Studies im Hinblick auf Konzepte wie *sigthedness*, *sighted culture* oder *privileging of sight* (z. B. Jay 1993; Whitburn und Michalko 2020).

These 3: Favorisierung eines ‹fähigen› digitalen Habitus

Buchner, Pfahl und Traue (2015) verweisen auf die enge historische Verwandtschaft der Begriffe ‹able› und ‹Habitus›. Im altfranzösischen lässt sich das Wort ‹hable› bis ins 14. Jahrhundert zurückverfolgen, so die Autor:innen, woraus sich dann später die Wörter ‹Habitus› und ‹Habilitation› im Sinne von Befähigung oder Eignung herausbildeten: «Der Anglizismus Ableism könnte also auch als ‹Habilismus› bezeichnet werden» (ebd., o.S.). Diese etymologischen Hinweise deuten bereits darauf hin, dass es produktiv sein könnte, das Konzept des Digitalen Ableismus mit aktuellen Diskussionen zum Begriff des ‹digitalen Habitus› in Verbindung zu bringen (z. B. Kommer 2021).

Wie bereits hergeleitet, ist der ‹fähige›, produktive, autonome Habitus ein zentraler Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften. In der Folge, so die dritte These, lässt sich von der Favorisierung eines ‹fähigen› digitalen Habitus in digitalen Bildungsprozessen ausgehen. Das heisst, dass die Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Akteuren im Kontext digitaler Bildung von ableistischen Dominanzverhältnissen strukturiert sind und diese umgekehrt strukturieren.

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse wäre etwa auf die Favorisierung eines digitalen Habitus in der Spätmoderne zu verweisen, den Reckwitz wie folgt beschreibt:

«(...) den mobilen Nutzer (User) von Computer-Bildschirmen, der stets auch Publikum ist, sich von den neuen, auf ihn (insgeheim) abgestimmten Texten und Bildern affizieren lässt und der zugleich selbst unablässig seine eigenen Kreationen und Selbstdarstellungen in dieses digitale Kulturuniversum einspeist.» (Reckwitz 2017, 229)

Die hier als idealtypisch herausgearbeiteten Fähigkeitsideale eines mobilen, sehenden, kognitiv schnell verarbeitenden und ‹unablässig› aktiven Habitus, erinnern an die von Frankenberg erwähnte Glastür, die

privilegierte Subjekte problemlos passieren können. Darüber hinaus lässt sich, so eine Anschlussthese, von einer hohen *kulturellen Passung* zwischen einem ‹fähigen› digitalen Habitus und Bildungsinstitutionen ausgehen, wovon *ability-have*-Akteure profitieren.

These 4: Delegation von Verantwortung für digitale Zugänglichkeit an das Individuum

Ein Digitaler Ableismus zeichnet sich dadurch aus, so die vierte These, dass die *Verantwortung* für Zugänglichkeit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien im Feld der Bildung den Nutzer:innen zugewiesen wird und nicht den Bildungsinstitutionen, Pädagog:innen oder Designer:innen (vgl. Müller 2014). Auf diese Weise werden Studierende mit Behinderungen tendenziell in die Position von ‹Bittsteller:innen› gebracht, um als legitime Akteure im Feld der digitalen Hochschulbildung anerkannt zu werden.

Eine individualisierende Delegation von Verantwortung findet sich, zumindest von der Ausgangslage her, auch in einem *retrofit approach*. Beispielsweise müssen Studierende, die in Gebärdensprache kommunizieren, erst einen Nachteilsausgleich beantragen, um die Assistenz einer Dolmetscher:in während eines Online-Seminars zu bekommen. Damit hört die individualisierte Verantwortungszuschreibung aber nicht auf, wie die Erfahrungen in der Corona-Pandemie zeigten, wo sowohl ‹gehörlose› User:innen als auch deren Ferndolmetscher:innen beim *remote simultaneous interpreting* viel Kreativität, Frustrationstoleranz und Hartnäckigkeit aufbringen mussten, um die unzureichende digitale Infrastruktur individuell auszugleichen (Ang et al. 2022). Den Blick gewendet bedeutet dies allerdings auch folgendes: Für *ability-have*-Nutzer:innen ist eine individuelle Verantwortungsübernahme aufgrund der audio-zentrisch programmierten Videokonferenzsysteme nicht notwendig. Davon profitieren sie in zeitlicher, energetischer und organisatorischer Hinsicht.

These 5: Zeitliche und räumliche Formen des Digitalen Ableismus: verzögert, befristet, segregierend

Wenn man Zeit im Sinne Bourdieus nicht als vorgängiges oder äusserliches Phänomen versteht, sondern als konstitutiv für soziale Praktiken, dann lassen sich die zeitlichen Formen des Digitalen Ableismus auch als ‹Produktion von Zeit› oder ‹Temporalisierung› untersuchen, durch die Akteure ungleich im sozialen Raum verortet werden (Bourdieu 2012, 318ff.). Ein Beispiel dafür wäre, dass *ability-have*-Studierende durch den unmittelbaren Zugang zu digitalen Bildungsangeboten einen zeitlichen Vorsprung haben, der dann für SmB gegebenenfalls wieder durch einen aufwendigen Nachteilsausgleich kompensiert werden muss.

In seinen *zeitlichen* Formen zeichnet sich der Digitale Ableismus, so die fünfte These, durch eine *nachträgliche* Bereitstellung technischer Problemlösungen aus, die meist zeitlich verzögert, lediglich temporär und unflexibel erfolgt (Wentz et al. 2011). Zudem wird ein Patchwork aus technischen Lösungen produziert, die zeit- und kostenintensiv sind (Fichten et al. 2020, 24).

Räumlich reproduziert ein Digitaler Ableismus mitunter segregierte Orte durch digitale Sonderlösungen, die mit einem inhaltlichen und/oder technischen Qualitätsverlust einhergehen:

«Separate, however, is still not equal (...). In the case of information and communication technologies, the speed of change in the creation of new technologies and in the change between versions of existing technologies demonstrates the inherent problem in a parallelism approach (...). If a parallel version is created to provide for accessibility, it often has fewer features and capabilities, far less content, and is frequently out-of-date.» (Wentz et al. 2011, o. S.)

Im schlechtesten Fall kann dies dazu führen, dass digitale Räume exklusiv denen vorbehalten bleiben, die den «corporeal standard» (Campbell 2001, 44) erfüllen. Sie haben dadurch einen privilegierten Zugang zu Informationen von höherer Qualität und inhaltlicher Komplexität.

These 6: Produktion von Ausschlüssen und digitaler Ungleichheit

In der Konsequenz produziert ein Digitaler Ableismus Ausschlüsse und forciert soziale Ungleichheiten (Goggin und Newell 2003) sowie *digital ability privileges*. Inklusion und Teilhabe in Gesellschaften, die derzeit einen signifikanten Mediatisierungsschub durch die Digitalisierung erfahren, werden dadurch enorm erschwert (Bosse, Kamin und Schluchter 2019). Die Produktion von Ausschlüssen, Diskriminierung und Benachteiligung durch oben genannte Dimensionen des Digitalen Ableismus kann viele Formen annehmen: Eine *digitale Exklusion* liegt vor, wenn überhaupt keine Vorkehrungen getroffen werden, digitale Angebote barrierefrei zugänglich zu machen. *Digitale Benachteiligungen* werden aber auch durch Handlungsschemata erzeugt, die lediglich reaktiv verfahren, wie oben ausgeführt wurde. In diesem Fall wird ein barrierefreier Zugang erst auf Nachfrage gewährt. Eine weitere Folge des Digitalen Ableismus ist, dass behinderte Menschen als ‚defizitär‘ oder ‚anders‘ etikettiert werden, da sie nicht der Norm entsprechen. Angesichts der zentralen Bedeutung der Digitalisierung für spätmoderne Gesellschaften, können hierarchisierte Fähigkeitsordnungen schliesslich dazu beitragen, dass behinderte Menschen weniger Chancen auf Bildung, Arbeit und soziale Teilhabe an Online-Aktivitäten haben.

Abschliessend soll aus den hier angeführten Thesen eine Definition des Analysebegriffs Digitalen Ableismus generiert werden, die als *work in progress* verstanden wird:⁶

Digitaler Ableismus ist ein Analysebegriff, der einen Perspektivenwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen in Digitalisierungsprozessen vornimmt. Auf diese Weise geraten auch Fähigkeitspräferenzen, Fähigkeitsnormen und Fähigkeitsprivilegien in den Blick, die sich auf ableistische Dominanzverhältnisse zurückführen lassen. Unter Digitalem Ableismus lässt sich verstehen, dass digitale Angebote auf eine als homogen angenommene Nutzergruppe kalibriert sind, womit eine einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von als ‚normal‘ bzw. ‚natürlich‘ angesehenen Fähigkeiten einhergeht. Dabei wird die Verantwortung für die Zugänglichkeit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit digitaler

6 Für eine frühere Version der Definition siehe Walgenbach 2021.

Informations- und Kommunikationstechnologien den *Usern* zugewiesen, anstatt den Anbieter:innen, Institutionen oder Designer:innen. In seinen zeitlichen Formen ist der Digitale Ableismus durch eine nachträgliche Bereitstellung technischer Problemlösungen gekennzeichnet, die zudem temporär und zeitlich unflexibel angelegt sind. In seinen Handlungsschemata ist er reaktiv, additiv und individualisierend ausgerichtet. In der Konsequenz produziert ein Digitaler Ableismus Ausschlüsse und forciert digitale Ungleichheit.

7. Ausblick

Angesichts des facettenreichen Phänomens der Digitalisierung des Pädagogischen muss erneut betont werden, dass es sich hier lediglich um einen ersten Entwurf des Analysebegriffs ‚Digitaler Ableismus‘ handeln kann. Der Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen wird zwar in den *Critical Ableism Studies* seit der Jahrtausendwende praktiziert, allerdings gibt es auch international erst wenige Studien, welche die hier referierten Impulse für das Forschungsfeld der inklusiven Medienbildung produktiv machen. In der Folge konnte auch in diesem Beitrag mitunter nicht mehr als die Skizze eines zukünftigen Forschungsprogramms offeriert werden. Das thesenhafte Format des Beitrags soll explizit zu weiteren Diskussionen anregen.

Ableismus wurde in diesem Beitrag als Macht- und Herrschaftsverhältnis gefasst, das nicht unbedingt auf intentionalen Akten basiert, sondern in ein System von Relationen zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata eingelassen ist. Auf diese Weise entstehen für Akteure unterschiedliche Bedingungen, Möglichkeitsräume und Gelegenheitsstrukturen im digitalen Raum, die wiederum Einfluss auf ihre soziale Platzierung in der Gesellschaft haben. Inwiefern sich der Begriff des Digitalen Ableismus dazu eignet, dieses relationale Gefüge im Feld der digitalisierten Bildung zu untersuchen, wird sich nicht zuletzt in der empirischen Forschung erweisen müssen (Bourdieu und Wacquant 2013, 196 u. 197).

Literatur

- Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christopher Richter. 2017. «Digitalität und Selbst. Einleitung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christopher Richter, 9–23. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-003>.
- Ang, Jazz Rui Xia, Ping Liu, Emma J. McDonnell, und Sarah M. Coppola. 2022. «In this online environment, we're limited: Exploring Inclusive Video Conferencing Design for Signers». *Proceedings of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* 609: 1–16. <https://doi.org/10.1145/3491102.3517488>.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve.
- Barnes, Colin, Len Barton, und Mike Oliver, Hrsg. 2002. *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bogart, Kathleen R. und Dana S. Dunn. 2019. «Ableism Special Issue Introduction». *Journal of Social Issues* 75 (3): 650–64. <https://doi.org/10.1111/josi.12354>.
- Bosse, Ingo, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften». In *Medienbildung für alle – Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder und Angela Tillmann, 35–52. München: ko-paed.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Passeron, Jean-Claude. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, und Wacquant, Loïc. 2013. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias, und Christian Lindmeier. 2019. «Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum». *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (3): 233–39. <https://doi.org/10.3262/SZ1903233>.
- Buchner, Tobias, Lisa Pfahl, und Boris Traue. 2015. «Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen». *Zeitschrift Für Inklusion* (2): o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Buck, Marc Fabian, und Miguel Zulaica y Mugica, Hrsg. 2023. *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen*. Heidelberg: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66123-9>.
- Campbell, Fiona Kumari. 2001. «Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law». *Griffith Law Review* 10 (1): 42–62.

- Campbell, Fiona Kumari. 2009. *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.
- Campbell, Fiona Kumari. 2020. «The violence of technicism: ableism as humiliation and degrading treatment» In *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*, herausgegeben von Nicole Brown und Jennifer Leigh, 202–24. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprjr.18>.
- Center for Universal Design (1997). «Principles of Universal Design. Version 2.0 – 4/1/97». <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design>.
- Chouinard, Vera. 1997. «Making space for disabling differences: challenging ableist geographies. Introduction: situating disabling differences». *Environment and Planning D: Society and Space* 15 (4): 379–87. <https://doi.org/10.1068/d150379>.
- Cologon, Kathy, und Carly Lassig. 2020. «Universal approaches to curriculum, pedagogy and assessment». In *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*, herausgegeben von Linda Graham, 179–207. Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003116073-11>.
- Compes, Natascha. 2021. «Ableism in academic knowledge production». *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 13 (2): 126–41. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i2.09>.
- Duden Redaktion. 1999. «able». In *Duden Oxford Grosswörterbuch Englisch*. Mannheim: Dudenverlag/ Oxford University Press.
- Eckert, Richard Clark und Amy June Rowley. 2013. «Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege». *Humanity and Society* 37 (2): 101–30. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>.
- Fichten, Catherin S., Dorit Olenik-Shemesh, Jennison Asuncion, Mary Jorgensen, und Chetz Colwell. 2020. «Higher Education, Information and Communication Technologies, and Students with Disabilities: An Overview of the Current Situation». In *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education – Challenges and New Practices for Inclusion*, herausgegeben von Jane Seale, 21–44. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_2.
- Finesilver, Carla, Jennifer Leigh, und Nicole Brown. 2020. «Invisible disability, unacknowledged diversity». In *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*, herausgegeben von Nicole Brown und Jennifer Leigh, 143–60. London: UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprjr.14>.
- Frankenberg, Ruth. 1993. *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973431>.
- Frankenberg, Ruth. 1996. «Weisse Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus». In *Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen*, herausgegeben von Brigitte Fuchs und Gabriele Habinger, 51–66. Wien: Promedia.

- Goggin, Gerard, und Christopher Newell. 2003. *Digital Disability: The Social Construction of Disability in New Media*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Goodley, Dan. 2014. *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism*. New York: Routledge.
- Goodley, Dan. 2018. «The Dis/ability Complex». *Journal of Diversity and Gender Studies* 5 (1): 5–21. <https://doi.org/10.11116/digest.5.1.1>.
- Hamraie, Aimi. 2017. *Building Access: Universal Design and the Politics of Disability*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9781517901639.001.0001>.
- Hirschberg, Marianne, und Swantje Köbsell. 2021. «Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen». In *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, herausgegeben von Andreas Köpfer, Justin Powell, und Raphael Zahnd, 127–46. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.10>.
- Hofhues, Sandra. 2021. «Die Zukunft des Digitalen liegt im Hier und Jetzt. Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität». In *BKJ-Arbeitshilfe*. <https://www.bkj.de/digital/wissensbasis/beitrag/die-zukunft-des-digitalen-liegt-im-hier-und-jetzt/>.
- Hofhues, Sandra, und Mandy Schiefner-Rohs. 2020. «Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung». In *Vom E-Learning zur Digitalisierung-Mythen, Realitäten, Perspektiven*, herausgegeben von Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen, Benno Volk und Klaus Wannemacher, 23–36. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991090>.
- Hutcheon, Emily J. und Gregor Wolbring. 2012. «Voices of ‹Disabled› Post Secondary Students: Examining Higher Education ‹Disability› Policy Using an Ableism Lens». *Journal of Diversity in Higher Education* 5, (1): 39–49. <https://doi.org/10.1037/a0027002>.
- Jay, Martin. 1993. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520915381>.
- Kabaum, Marcel, und Petra Anders. 2020. «Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht. Begründungen für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (3): 309–23. <https://doi.org/10.25656/01:25796>.
- Kammerl, Rudolf, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4>.
- Karim, Sarah, und Anne Waldschmidt. 2019. «Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44: 269–88. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00362-3>.

- Kent, Mike. 2016. *Access and Barriers to Online Education for People with Disabilities. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education*. Perth: Curtin University.
- Kent, Mike, Kate Ellis, Tim Pitman, Leanne McRae, und Nathalie Latter. 2019. «Disability, Higher Education and E-learning – Moving beyond Accessible Web Design». In *Interdisciplinary Approaches to Disability: Looking Towards the Future*, Volume 2, herausgegeben von Katie Ellis, Rosemarie Garland-Thomson, Mike Kent, und Rachel Robertson, 19–29. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351053228-3>.
- Klapeer, Christine M. 2015. «Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten». In *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, herausgegeben von Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer, und Ute B. Schröder, 25–45. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_2.
- Köbsell, Swantje. 2015. «Ableism: neue Qualität oder ‹alter Wein› in neuen Schläuchen?». In *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, herausgegeben von Iman Attia, Swantje Köbsell und Nivedita Prasad, 21–34. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>.
- Kommer, Sven. 2021. «Bourdieu Reloaded. Oder: vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?». In *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, herausgegeben von Andreas Langenohl, Katrin Lehnen und Nicole Zillien, 37–67. Frankfurt a. M.: Campus. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44786-5>.
- Linton, Simi. 1998. *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814765043.001.0001>.
- Maskos, Rebecca. 2015. «Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft». *Zeitschrift für Inklusion* (2): o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- McRuer, Robert. 2006. *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814759868.001.0001>.
- Müller, Wiebke. 2014. «An Accessible eLearning Framework. Legal, pedagogical, technological and institutional Elements at the San Francisco State University». *Hamburger eLearning Magazin* 13: 14–19.
- Nario-Redmond, Michelle R. 2020. *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Hoboken: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119142140>.
- Perez, Luis. 2015. «From Accommodations to Accessibility: Creating Learning Environments That Work for All». In: *EDUCAUSE Review* 50 (3): 60–61.
- Powell, Justin. 2013. «From Ableism to Accessibility in the Universal Design University». *Review of Disability Studies: An International Journal* 8 (4): 29–41.

- Rajashekhar, Asha. 2011. «Die Taubengemeinschaft zu Zeiten des Postkolonialismus (und von «Hearing Privileges»?) – Die hörende Dominanzgruppe und die gehörlose Minderheitengruppe im Blickfeld der Diskussionen zu «Audismus» und «Linguizismus»». *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 25 (88): 290–99.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schildmann, Ulrike. 2011. «Strukturkategorien Geschlecht, Alter, Behinderung». In *Verschiedenheit als Diskurs*, herausgegeben von Renate Hinz und Renate Walthes, 109–18. Tübingen: Francke Verlag. <https://doi.org/10.25595/351>.
- Seale, Jane, Hrsg. 2020. *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education: Challenges and New Practices for Inclusion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8>.
- Seale, Jane, Chetz Colwell, Tim Coughlan, Tali Heiman, Dana Kaspi-Tsahor, und Dorit Olenik-Shemesh. 2021. ««Dreaming in colour»: disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies». *Education and Information Technologies* 26, (2): 1687–1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>.
- Shew, Ashley. 2020. «Ableism, Technoableism, and Future AI». *IEEE Technology and Society Magazine* 39 (1): 40–85. <https://doi.org/10.1109/mts.2020.2967492>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stanford, Barbara, und Stacy Reeves. 2009. «Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning». *TEACHING Exceptional Children Plus* 5 (6). <https://education.illinoisstate.edu/downloads/linc/lincurriculummodule/Making%20It%20Happen.pdf>.
- Thousand, Jacqueline S., Richard A. Villa, und Ann I. Nevin. 2015. *Differentiating Instruction: Planning for Universal Design and Teaching for College and Career Readiness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wacquant, Loïc. 2003. «Nachwort von Loïc Wacquant: Eine Grammatik der Praxis im Handeln». In *Bourdieu lesen: Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*, herausgegeben von Christian Papilloud, 107–11. <https://doi.org/10.14361/9783839401026-007>.
- Waldmann, Maximilian, und Maik Wunder. 2021. «Es empfiehlt sich (von selbst). Bildungssoziologische Überlegungen zur Transformation von Autonomieverhältnissen durch Recommender-Systeme in der Hochschullehre». In *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 68–101. <https://doi.org/10.18445/20210420-111019-0>.
- Waldschmidt, Anne. 2020. *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Waldschmidt, Anne, und Sarah Karim. 2022. «Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes». In *Handbuch Disability Studies*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_1.

- Walgenbach, Katharina. 2021. «Digitaler Ableismus- ein Analysebegriff». *Zeitschrift für Inklusion* 3, o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>.
- Walgenbach, Katharina. 2022. «Privilegien in der Moderne». *Zeitschrift diskurs*, 7, 68–94.
- Wentz, Brian, Paul T. Jaeger, und Jonathan Lazar. 2011. «Retrofitting accessibility: The legal inequality of after-the-fact online access for persons with disabilities in the United States». *First Monday* 16 (11). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i11.3666>.
- Whitburn, Ben, und Rod Michalko. 2020. «Blindness/sightedness: Disability studies and the defiance of di-vision». In *Routledge Handbook of Disability Studies*, herausgegeben von Nick Watson und Simo Vehmas, 219–33. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430817-16>.
- de Witt, Claudia. 2008. «Lehren und Lernen mit Neuen Medien/E-Learning». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 440–48. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_66.
- Wolbring, Gregor. 2008. «The Politics of Ableism». *Development* 51 (2): 252–58. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>.
- Wolbring, Gregor. 2014. «Ability Privilege: A needed addition to privilege studies». *Journal for Critical Animal Studies* 12 (2): 118–41.
- Wolbring, Gregor. 2020. «Violence and abuse through an ability studies lens». *Indian Journal of Critical Disability Studies* 1 (1): 41–67.
- Wrana, Daniel. 2015. «Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien». In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, herausgegeben von Susann Fegter, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana, 123–41. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Behinderung und Paradoxien der Partizipation in Sozialen Medien

Subjektnormen des Ableism und Chancen inklusiver Medienbildung im Kontext von Seheinschränkungen

Alexander Geimer¹ 

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Partizipationspotenziale Sozialer Medien für Menschen mit Seheinschränkungen am Beispiel von YouTube vor dem Hintergrund der theoretischen Konzepte der Bildung, Subjektivierung und Inklusion. Es werden Ergebnisse von Analysen (mittels der Dokumentarischen Methode) von YouTube-Videos aus Genres der (u. a. biografischen) Selbst-Thematisierung vorgestellt, anhand derer einerseits Chancen und Risiken soziomedialer Partizipation für Menschen mit Seheinschränkungen diskutiert werden. Andererseits wird ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen gegeben und es werden Anchlüsse an das Konzept einer inklusiven und kritischen Medienbildung gesucht, in denen dem Verfahren der Trace-Interviews eine besondere Rolle zukommen könnte.



Disability and the Paradoxes of Participation in Social Media. Subject Norms of Ableism and Inclusive Media-Bildung in the Context of Visual Impairments

Abstract

This article is focused on the potentials of participation in social media for people with visual impairments at the example of YouTube in the theoretical framework of the concepts ‹Bildung›, subjectivation and inclusion. I present outcomes of the analysis of YouTube-videos (by means of the documentary method) coming from genres of (biographical) self-thematization. Against this backdrop benefits and risks of sociodigital participation as well as further research options and connections to a concept of inclusive and critical ‹Medienbildung› (especially using the method of trace-interviews) are discussed.

1. Soziale Medien und Behinderung

Lange vor Diskursen zu Sozialen Medien wurden grosse Erwartungen mit medialen Eigenproduktionen verbunden – schon der «Rundfunk als Kommunikationsapparat» (Brecht 1967 [1932]) wie auch das «Bürgermedium Video» (Zacharias-Langhans 1977) sollten neuen Partizipationskulturen den Weg bahnen. Wurden «alternative public spheres» (Giroux 2004, 68) von den Cultural Studies (Winter 2004) und teils der Medienpädagogik (Schorb 1998) gefordert und initiiert, so sind sie infolge von Digitalisierung und Plattformisierung der (Soziale-)Medien-Landschaft heute alltäglich geworden bzw. es besteht im Zeitalter eines Datenkapitalismus eher ein *Imperativ zur Teilhabe*, der sich etwa in dem bekannten YouTube-Slogan «Broadcast Yourself» ausdrückt und schon darauf zurückgeht, dass Unternehmen mit Nutzer:innen-Accounts, der Beobachtung ihres Verhaltens bzw. gezielten Werbemassnahmen/Empfehlungssystemen oder dem Verkauf von Daten

erheblichen Gewinn erwirtschaften. Für behinderte Menschen¹ kann der Imperativ zur Teilhabe zudem zu einem gesteigerten «Partizipationsparadox» (Schmidt 2018, 97) führen, nämlich als Form eines neoliberalen Aufrufs zur Übernahme von Selbstverantwortung in vulnerablen Lebenslagen (vgl. Schäper 2015, 79; Ellcessor 2016, 79) interpretiert werden. Zugleich können jedoch im Kontrast zu klassischen Print- und Bildschirmmedien, in denen (noch immer) stereotypisierende Darstellungen vorherrschen, die kaum von behinderten Menschen erstellt werden (Garland-Thomson 2002; Degenhardt und Hilgers 2007; Röhm 2017; Stewart und Spurgeon 2020, 970), durchaus Hoffnungen in Formen der soziomedialen Selbstdarstellung, Interessensvertretung und Gemeinschaftsbildung gesetzt werden (Sweet et al. 2020).

1 Wenn ich unspezifisch von behinderten Menschen spreche, beziehe ich mich auf eine soziale Kategorie, deren Bedeutung im alltäglichen Leben hergestellt und erfahren wird und betone mit dem Adjektiv «behindert» die Aspekte des kontextuellen *Behindert-Werdens* (anstatt eines individualisierenden «Behindert-Seins»). Ich folge damit der Argumentation der kultursoziologisch orientierten Disability Studies (Waldschmidt 2017; Waldschmidt 2020), dass *impairment* und *disability* eine zwar sozialpolitisch fruchtbare Differenz sein mag, die sozial- und kulturtheoretisch aber wenig haltbar ist, weil sie eine ahistorische, nicht-diskursive Vorgängigkeit der körperlichen Ebene (*impairment*) unterstellt, welcher die soziale Behinderung (*disability*) nur noch aufruht. Bei Kategorien von behinderten Menschen spreche ich von (genau genommen: zunächst zugeschriebenen) spezifischen Einschränkungen, ohne allerdings vorauszusetzen, dass Einschränkungen des alltäglichen Lebens vorliegen bzw. als dramatisch oder defizitär erlebt werden. Der Begriff der (Seh-)Einschränkung hebt vielmehr Vulnerabilität und Zugehörigkeit zu einer sozialen Risikogruppe hervor. Hinsichtlich einer notwendigen Differenzierung von Seheinschränkungen, etwa zur Diskussion des Forschungsstands, greife ich auf (nationale) Standardisierungen des funktionellen Sehens zurück: In Deutschland gelten Menschen als «sehbehindert» bei einem Visus von $\leq 30\%$ des Normwerts (100%), als «hochgradig sehbehindert» bei $\leq 5\%$ (beides hier zusammengefasst als «sehbeeinträchtigt», vgl. auch Lang und Heyl 2021, 21) und als «blind» bei $\leq 2\%$, jeweils bei Korrektur des besseren Auges. Beim Vergleich internationaler Studien ist zu bedenken, dass in anderen Ländern andere Klassifikationen vorliegen. So bedeutet *low vision* in den USA etwa einen Visus von $\leq 50\%$ des Normwerts (RKI 2017, 7). Anzumerken ist, dass auch bei einer Seheinschränkung, die keine visuellen Orientierungsmöglichkeiten zulässt (Blindheit), es eine Frage soziokultureller Organisation von Beziehungen und Infrastrukturen ist, ob eine *Behinderung* von Menschen vorliegt oder nicht.

Medieninszenierungen von Behinderungen werden generell besondere Prägekräfte zugesprochen, da durch «Separation in [...] Sondereinrichtungen» (Röhm 2016, 18) eher wenig Menschen in Kontakt mit behinderten Menschen kommen. Zudem gibt es vergleichsweise wenige jüngere behinderte Menschen, aber im Alter eine höhere Chance für geringere Mobilität, soziale Isolation sowie Formen des freiwilligen sozialen Rückzugs (insbesondere im Kontext von Seh-, aber auch Höreinschränkungen, vgl. Capovilla 2021, 165). Demgegenüber bestehen mit dem Aufkommen Sozialer Medien relativ neue Möglichkeiten zu Selbstdarstellung und Kommunikation. Entsprechend kann «Being able to represent one-self in digital public (or counter-public) spheres» (Ginsberg 2021, 121f.) als Förderung von Teilhabe und Autonomie von behinderten Menschen gesehen werden. Keineswegs ist aber davon auszugehen, dass eine Steigerung von Teilhabe durch Soziale Medien automatisch produziert wird (Ellis und Goggin 2014, 129; Trevisan 2017, 30), vielmehr bestehen auch Aspekte digitaler Spaltung.

Der «digital disability divide» (Haage 2020, 289) impliziert eine Spaltung erstens hinsichtlich des Besitzes der notwendigen Hard- und Software sowie zweitens in Bezug auf deren Barrierefreiheit, die durch Eigenproduktionen in Sozialen Medien häufig kaum gegeben ist (Ellis und Kent 2011, 6). Drittens besteht aufgrund unterschiedlicher (v.a. berufs- oder bildungsbedingter) Kompetenzen ein «second level digital divide» (Zaynel 2017, 85; Hargittai 2002), der jüngst in den Blick einer inklusiven Medienpädagogik und Medienbildung gerät (Bosse 2022). Vor diesem Hintergrund bedeuten Soziale Medien für marginalisierte Gruppen typischerweise ein komplexes Zurechtfinden zwischen technischen und kulturellen Barrieren, Risiken und Chancen (Witten 2021). Entsprechend hebt Ellcessor die «emotional, cultural and political dimension of access» hervor (Ellcessor 2016, 180) und versteht «digital media accessibility» (Ellcessor 2020, 250) über die Frage nach Zugänglichkeit hinaus als «deeply personal experience» (ebd.). Angesichts dieser Überlegungen ist es erstaunlich, dass die soziomedialen Praktiken der Partizipation behinderter Menschen in Sozialen Medien bislang kaum untersucht wurden (so auch: Ellis und Goggin 2014, 140; Furr, Carreiro, und McArthur 2016, 1366; Zaynel 2017, 52). Vor allem «Analysen der Selbstrepräsentation [...] sind weitgehend ein Desiderat» (Haage 2020, 293). Dies gilt in besonderem Masse für Menschen

mit Seheinschränkungen, die in Sozialen Medien zudem auf gesteigerte Herausforderungen treffen. So ermöglicht zwar die Digitalisierung der Schwarzschrift neue Zugänglichkeiten (Ellis und Goggin 2014, 128), zugleich stellen das Internet und besonders Soziale Medien stark auf visuelle Kommunikation ab (Bosse und Haasebrink 2016, 67).

2. Soziomediale Partizipation und Seheinschränkungen

Trotz der gesteigerten Herausforderungen zeigen vorliegende Studien keineswegs, dass etwa Menschen mit Seheinschränkungen Soziale Medien und auch ihre visuellen Kommunikationsmöglichkeiten nicht nutzen. Die umfassendste quantitative Studie zur Nutzung Sozialer Medien durch Menschen mit Seheinschränkungen (Wu und Adamic 2014) mit über 50.000 Befragten (v.a. aus Nordamerika und Europa) kann nachweisen, dass Facebook-Nutzer:innen, welche alle auf die Plattform mittels des iPhone von Apple zugreifen – Informationen zur «history and severity of their impairment» (ebd., 3141) fehlen allerdings –, Facebook so häufig besuchen wie der Bevölkerungsdurchschnitt (Kontrollgruppe von 160.000 Personen). Dabei erhalten sie etwas mehr Rückmeldungen auf ihre Beiträge, beispielsweise in Form von Kommentaren (ebd.). Die Nutzer:innen teilen zwar etwas weniger Fotos, aber mit einer erstaunlich kleinen Lücke zur Kontrollgruppe, wie die Autor:innen hervorheben (ebd., 3136). Weitere internationale qualitative Interview-Studien, in denen allerdings Formen der Seheinschränkung ebenfalls meist nicht systematisch unterschieden werden, können diese Ergebnisse bestärken (vgl. z. B. Líbera und Jurberg 2017).

Dass mit Formen der Seheinschränkung durchaus verschiedene Nutzungsweisen einhergehen können, zeigen auch frühe Erhebungen zu Nutzungsprofilen des Internets durch behinderte Menschen in Deutschland (Berger et al. 2010, n=124/sehbeeinträchtigt bzw. 133/blind): Personen mit Sehbeeinträchtigungen erweisen sich unter allen Gruppen von behinderten Menschen als am stärksten an visuellen Angeboten orientiert (ebd., 49), während blinde Nutzer:innen die geringsten entsprechenden Interessen hatten (ebd., 51; vgl. auch Bennett et al. 2018). Bosse und Hasebrink können

in einer quantitativen Studie (Bosse und Hasebrink 2016; n=61/sehbeeinträchtigt bzw. 91/blind) nachweisen, dass 42% aller blinden Befragten das Internet schlicht gar nicht nutzten.

In Gesprächen mit Expert:innen wurden die Bedeutsamkeit bildbasierter Kommunikationsformen und die mangelnde bzw. verspätete Anpassung von Screen Readern an Updates als Gründe für die geringe Nutzung ausgemacht (ebd., 67). Auch in einer amerikanischen Interview-Studie von Voykinska et al. (2016, 1584; n=11) zur Interaktion mit spezifisch visuellen Inhalten von Sozialen Medien, deren Teilnehmende durch «little to no functional vision» bezeichnet wurden, erwiesen sich «pervasive visual elements, complicated page structure, and infinitely scrolling feeds» (ebd., 1593) als erhebliche Barrieren, die sich anhand unterschiedlicher Strategien bearbeiten liessen: Es wurden verschiedene Endgeräte, Mobilversionen von Interfaces oder auditive Beschreibungen und interaktive Bezugnahmen anderer Nutzer:innen auf visuelle Inhalte genutzt. Zudem wurden etwa «trusted individuals, close friends, and family members» (ebd.) befragt. Letztere Praxis führt, wie Quainoo et al. (2021) zeigen, zu einem «serious dilemma» (ebd., 29), weil entsprechende Nachfragen die «privacy and independency» (ebd.) erheblich reduzieren. Demgegenüber können auch Hill et al. (2022, 1072) in Analysen anhand von Telefon-Interviews zur Frage «how VI [visually impaired, A.G.] individuals experience their use of SM [social media, AG.]» widerstreitende Erfahrungen herausarbeiten, die einerseits auf Entlastungen von Herausforderungen der Offline-Interaktion verweisen (v.a. durch Formen der Informationskontrolle, ebd., 1080). Andererseits besteht ein «negative social comparison» (ebd.), der durch Verständnis- und Navigationsprobleme entsteht, deren Untersuchung die Autor:innen anderen Studien überantworten (ebd., 1079). Hinweise zur Entstehung von lebendigen Blind-Online-Communities können hingegen weitere Interviewstudien (Saerberg 2017; Llouquet 2017) geben, indem sie aufzeigen, dass eine lose Organisation in Netzwerken zunehmend das klassische Vereinswesen ablöst (Saerberg 2017, 229) und sich mitunter stark nachgefragte Internet-Selbsthilfegruppen formieren (Llouquet 2017, 122).

Neben der zumindest teils widersprüchlichen Datenlage sowie der oft unzureichenden Unterscheidung auditiv/taktiler und visueller Orientierungsmöglichkeiten, die mit Formen der Seheinschränkung einhergehen,

und der zumeist fehlenden Reflexion von Unterschieden hinsichtlich des Zeitpunkts des Erwerbs einer Seheinschränkung wie ebenso soziokultureller Kontexte (etwa Bildungsmilieu) ist vor allem problematisch, dass der Forschungsstand festhält, was genutzt wird, also welche Funktionen benutzt werden, aber nicht oder nur rudimentär, wie Soziale Medien genutzt werden. Noch in einer Studie speziell zu YouTuber:innen mit Seheinschränkungen (Seo und Jung 2021, n=10, «blind or visually impaired»; ebd., 33) wird anhand von Interviews lediglich deutlich, dass Letztere andere Rezipierende «about blindness or visual impairment by sharing their stories through videos» (ebd., 42) aufklären sowie Hilfestellungen bieten und selbst aus YouTube-Videos «tips for overcoming accessibility issues in their daily lives» (ebd.) beziehen. Aber auch in dieser Studie wird nicht die Eigenlogik der Nutzungspraxis untersucht; keine der zitierten Arbeiten nimmt in detaillierten Analysen darauf Bezug, welche Bilder oder Videos produziert und geteilt werden. Zudem lässt sich gerade anhand der zuletzt genannten Studie annehmen, dass die YouTuber:innen durchaus intensive Lern- und Bildungserfahrungen machen und andere daran teilhaben lassen. Ohne eine detaillierte Analyse der Videos selbst lassen sich diese Erfahrungen aber nur bruchstückhaft beschreiben. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Weg zur Rekonstruktion von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen vorgeschlagen, der anhand von (YouTube-) Videoanalysen mittels der Dokumentarischen Methode illustriert wird.

3. Auf dem Weg zu einer Analyse der alltäglichen Bedeutung und biografischen Relevanz der Nutzung Sozialer Medien am Beispiel von YouTube-Videos

Aus der Perspektive der qualitativen Forschung lassen sich drei wesentliche Analysedimensionen ausmachen, die zur Rekonstruktion der Erfahrungen mit, Orientierungen gegenüber und Praktiken in Sozialen Medien grundsätzlich fruchtbar erscheinen (vgl. Geimer 2022): erstens die Analyse der Interfaces, zweitens die Analyse ihres situativen Gebrauchs (sowie der entsprechenden Hardware) hinsichtlich der Herstellung von user generated content (und die Analyse der Kaskaden der Produktion und Rezeption desselben) sowie drittens die Rekonstruktion der Relevanz dieser

Erfahrungen in alltäglichen Kontexten für biografische Verläufe und Orientierungen. Eine entsprechend umfassende Untersuchung ist eher gross angelegten Projekten vorbehalten und kann hier nicht vorgenommen werden; im weiteren Verlauf dieses Beitrags präsentiere ich Vorarbeiten zu einem solchen Projekt, indem ich mich (vgl. die oben dargestellten Lücken im Forschungsstand) der Dimension der Analyse des user generated content von Menschen mit Seheinschränkungen annehme. Diesen möchte ich vor dem Hintergrund von drei theoretischen Bezugsrahmen reflektieren: Bildung, Subjektivierung und Inklusion.

3.1 *Anschlüsse an die Konzepte der Bildung, Subjektivierung, Inklusion*

Unter Bildung verstehe ich gemäss der transformatorischen Bildungstheorie (Koller 2010) die Wandlung grundlegender Formen des Verhältnisses zu sich selbst sowie zur Welt. Im Unterschied zum Lernen als Akkumulation oder Differenzierung eines Verfügungs- und Anwendungswissens in einem gegebenen Orientierungsrahmen bezeichnet Bildung (vgl. Marotzki 1990) die Modifikation solcher Rahmen, also die Ausbildung eines Orientierungswissens. Die normativen Bezugspunkte dieser Transformationen werden verschieden diskutiert, fallen jedoch gegenstandsbezogen möglichst schwach aus. Marotzki (1990) z. B. sprach von der Steigerung von Reflexionspotenzialen; Nohl (2006) von Wachstum, es geht um Transformationen, die weitere Transformationen ermöglichen; Koller (1999) von dem Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. einem Finden neuer Diskursarten. In jüngerer Zeit wurden Bildung und das Konzept der Subjektivierung, um einen zweiten Grundbegriff einzuführen, aufeinander bezogen (Ricken, Casale, und Thompson 2019); wobei mit Subjektivierung im Anschluss vor allem an Foucault und Butler die Entstehung von Handlungsfähigkeit durch die ‹Unterwerfung› von Akteur:innen unter normative Ordnungen gemeint ist. Dies kann einerseits die Analyse von unterschiedlichen Bildungsprogrammen oder -konzepten hinsichtlich ihrer Subjektivierungseffekte implizieren, was ich hier vernachlässige, da es im Folgenden nicht um formale Bildungskontexte geht. Andererseits finden sich Arbeiten, die in alltäglichen – auch soziomedialen – Subjektivierungsprozessen ein

transformatorisches Potenzial im Sinne von Bildung ausmachen, vgl. etwa die Arbeiten von Jörissen (2018) oder auch Bettinger (2021; 2022). Begreift man Bildung und Subjektivierung als unterschiedliche Perspektiven auf Transformationen (Geimer 2020), kann in den Blick geraten, dass durch spezifische Prozesse der Subjektivierung Bildung mehr oder weniger wahrscheinlich wird (s.u.) sowie dass sich Ambivalenzen und Paradoxien der Subjektivierung abzeichnen, auf die ich im Weiteren insbesondere mit Blick auf Fragen der Inklusion zu sprechen kommen möchte.

Neben *Bildung* und *Subjektivierung* möchte ich also den Begriff der *Inklusion* aufgreifen und diesen als normativen Begriff mit hohem Konkretisierungsspielraum verstehen, der bekanntlich verschieden gefüllt wird. Ich beziehe mich auf eine breite Fassung (vgl. Kamin und Hester 2015; Lindmeier und Lütje-Klose 2015; Bosse et al. 2019; Zorn, Schluchter, und Bosse 2019), die eine gleichberechtigte Teilhabe an kulturellen Prozessen von Personen verschiedener sozialer Kategorien und Zugehörigkeiten einfordert und einen besonderen Blick auf vulnerable Gruppen wirft. Die zentrale Anforderung zur Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe besteht in der Ermöglichung von Anerkennungsrelationen, also der Anerkennung von Verschiedenheiten. Im Bereich der Medienpädagogik und im Kontext der bereits skizzierten Grundbegriffe bedeutet dies auch die gleichberechtigte Chance für die Erfahrung von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen. Also gleichberechtigte Chancen für Formen der Bildung und Subjektivierung durch erstens mediale Repräsentationen und deren Rezeption, durch zweitens den produktiven, möglichst barrierefreien Gebrauch von Medien sowie durch drittens die Anerkennung von medialen Performanzen und damit verbundenen Interessen, Praktiken und Orientierungen (vgl. die Unterscheidungen zur Teilhabe *an*, *in* und *durch* Medien in: Bosse 2016). Im Weiteren beziehe ich mich insbesondere auf die beiden letzten Dimensionen der Teilhabe (*in*) und (*durch*) Medien, indem es mir – in Bezug auf den oben skizzierten Forschungsstand – um user generated content von Menschen mit Sehenschränkungen in Sozialen Medien (am Beispiel von YouTube) geht.

3.2 *Anschlüsse an eigene Vorarbeiten und die Genres der Selbst-Thematisierung auf YouTube*

Die methodologischen Grundlagen meiner Untersuchungen, insbesondere der Videoanalysen mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2011), kann ich hier nur umreißen. Zentral ist zunächst, dass ich an eigenen Studien mittels der Dokumentarischen Methode anschliesse, in denen YouTube-Genres der Selbst-Thematisierung untersucht wurden. Darunter werden hier nutzergenerierte Beiträge verstanden, in denen das genretypische Format der Darstellung – Inhalt, Setting, Bewegtbild(post)produktion – wahrscheinlich macht, dass sich die Nutzer:innen als ›Persönlichkeiten‹ vor dem Hintergrund von Normen der Anerkennung und Zugehörigkeit inszenieren. Bei einigen Typen von Videos ist dies offensichtlich und sehr explizit der Fall, etwa Lifestyle- oder Transformationsvideos (Geimer und Burghardt 2017; Geimer und Burghardt 2019; Geimer 2021), die in hohem Masse eine Ästhetisierung und Spektakularisierung der Lebensführung ausdrücken. Entsprechend führte Richard (2014, 49) bereits die Kategorie des «egoclips» ein, welche der «exzessiven narzisstischen Selbstdarstellung» (ebd.) dienen. Mit dem Begriff der (vielfältigen) Genres der Selbst-Thematisierung soll allerdings das Potenzial zur Inszenierung des Selbst auch in solchen Videos markiert werden, die nicht explizit und vorrangig zu diesem Zweck erstellt wurden, in denen (scheinbar) auch beiläufig Aushandlungen von Identität oder nebenbei Protokollierungen von Lebensorientierungen stattfinden (etwa Tutorials oder Let's Play, s.u.). Es handelt sich meines Erachtens um besonders wichtige Genres, da in diesen mitunter Ideale des Jugendlich-Seins und Erwachsen-Werdens nicht nur von Jugendlichen rezipiert, sondern in Eigenproduktionen mehr oder weniger explizit repräsentiert, teils auch offensiv propagiert werden. Junge Menschen schaffen sich so gewissermassen selbst die medialen Umwelten der eigenen Sozialisation (Geimer 2022). Während also das Verhältnis Jugendlicher zu Medienangeboten einst eine Funktion von Generationsverhältnissen darstellte und hinsichtlich solcher Mainstream-Medien wie des Kino-Films auch noch ist (was bedeutet, dass eher ältere Menschen produzieren und eher jüngere Menschen vor allem rezipieren), so nimmt im Bereich der Sozialen Medien «die heranwachsende Generation [...] Kommunikationsräume in Besitz und produziert sich im wahrsten Sinne selbst» (Theunert und Schorb 2010, 244).

In detaillierten Video-Analysen – insbesondere von «Transformationsvideos» (Geimer und Burghardt 2017; Geimer und Burghardt 2019; vgl. zum «Transformationsbild» auf Instagram: Maleyka 2019, 203) – konnte ich mit Burghardt zeigen, dass in Kaskaden von Videos, die sich aufeinander beziehen, *Lebensveränderungen als Lebensgestaltungen* inszeniert werden, die auf Prozesse der Selbstoptimierung zurückgehen. Soziomediale Partizipation bedeutet dabei ganz wesentlich ein Engagement des mimetischen Nachahmens (bis in Details körperlicher Gesten und visueller Inszenierung) und dient der Mobilisierung und Aktivierung von Zuschauer:innen, sich zu kontrollieren, optimieren, disziplinieren. Man kann von einer Nachahmung von Selbst-Vermarktungen sprechen, also einer Vermarktung persönlicher Erfahrungen und von (mehr oder weniger «eigenen») Entwicklungen. In diesem Sinne hält auch Reichert fest, dass

«mit der Kommerzialisierung der Aufmerksamkeitsmärkte [...] das Web 2.0 mittlerweile einen globalen Markt des Erzählens etabliert [hat], der die Präsentationsformen des Selbst im Netz in ökonomische Verwertungszusammenhänge transformiert.» (Reichert 2013, 119)

In dem «Selbsterzählungsmarkt» der Transformationsvideos wird durch die Weitergabe von (etwa körperbezogenen Schönheits- und Fitness-)Normen eine Reproduktionskette von Stereotypen in Gang gehalten, welche persönliche Entwicklungen zwar adressieren, aber sich zugleich – jene standardisierend – von diesen lösen. Bildung als grundlegende Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird durch ein solches Sendungsbewusstsein höchst unwahrscheinlich bzw. geradezu verhindert, denn Reflexionsräume werden erheblich enggeführt auf die wechselseitige Kontrolle der Anpassung an identitätsbezogene Sollwerte.

Aus diesen Analysen entstand das Sample für weitere Untersuchungen zu user generated content von Menschen mit Sehenschränkungen: Es wurden erstens Videos gesucht, die Genres der Selbst-Thematisierung entsprechen, wobei der Blick zweitens auf Gebrauchsformen Sozialer Medien gerichtet wird, in denen sich – implizit oder explizit – Erfahrungen der In- oder Exklusion dokumentieren, die in Bezug auf Prozesse der Bildung oder Subjektivierung analysiert werden. Die Vorgehensweise der

Dokumentarischen Methode (in der Text- und Videoanalyse) zur Rekonstruktion eines impliziten habituellen Orientierungswissens wird dabei erweitert um die Rekonstruktion normativer Ordnungen, deren handlungsleitende Relevanz empirisch zu berücksichtigen ist (vgl. zur dokumentarischen Subjektivierungsforschung: Geimer 2020 und zur Analyse von Identitätsnormen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie: Bohnsack 2017).

4. Youtuber:innen mit Seheinschränkungen - Analysen zu Genres der Selbst-Thematisierung

4.1 Selbstbehauptungsvideos

Einen starken Kontrast (in der Gemeinsamkeit) zu den Disziplinierungs- und Optimierungsvideos, die Transformationsprozesse porträtieren, stellen Videos dar, die man Selbstbehauptungsvideos nennen könnte. Sie adressieren ebenfalls einschneidende biografische Herausforderungen und Transformationen und finden sich häufig auf Kanälen von YouTuber:innen mit Seheinschränkungen. Auch in diesem (Sub)Genre bilden sich Rezeptions- und Produktionskaskaden aus, die Nachahmungen implizieren, die jedoch weniger im Kopieren von körperlichen Gesten und Inszenierungsverfahren liegen – stattdessen wird ein gemeinsamer Bezugspunkt immer wieder hervorgehoben: die Thematisierung von Diskriminierung, Stigmatisierung, Othering und Marginalisierung in verschiedenen Kontexten, insbesondere auch durch Formen der Behandlung und Hilfe. Molly Burke, eine der erfolgreichsten YouTuber:innen mit Seheinschränkung, bezieht sich vielfach auf die transformatorische Kraft der Einsicht in die unterdrückende Struktur des «medical model of disability» (Molly Burke 2021). Das Akzeptieren des social models als «belief system» (ebd., Minute 3:11), das sich mehrfach (auch in anderen Videos, etwa zusammen mit ihrer Therapeutin) als existenzielle, orientierungsformende Einsicht darstellt, ist als Bildungsprozess zu verstehen, an dessen vorläufigem Ende die Erkenntnis steht: «I'm not broken and I don't need to be fixed, society does» (Molly Burke 2017, Minute 5:16). Im Sinne Foucaults (1992, 12) findet ein Prozess

der Entsubjektivierung statt; die Macht von hegemonialen Subjektnormen wird benannt und zurückgewiesen. Ähnliche Videos finden sich auch bei Ypsilon (2020a) oder Lucy Edwards (2021) sowie Joy Ross (2014). Im Verweishorizont ihrer Videos und Kanäle, welchen die YouTuber:innen nicht nur durch Zitationen, sondern auch gegenseitige Auftritte (Molly Burke 2022; Joy Ross 2022), gemeinsame Challenges (Tommy Edison Experience 2016) und öffentliche Geschenke (Lucy Edwards 2016) initiieren (teils auch in Zusammenarbeit mit YouTuber:innen mit anderen Behinderungen), zeigt sich eine Verkettung von Praktiken und Haltungen der Kritik und Selbstbestimmung sowie ein entsprechendes Empowerment, das die Szene der YouTuber:innen mit Seheinschränkungen kennzeichnet. Die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft scheint so erheblich herausgefordert und zugleich die eigene Verletzlichkeit betont; etwa wenn es um Mobbing-Themen geht. Letzteres betrifft in YouTube auch das Anerkennen der eigenen Blindheit durch andere Nutzer:innen, die angesichts der Videoleistungen und Selbstdarstellungsweisen Fakes vermuten, was etwa Molly Burke (2018) dazu veranlasst, einen Lügendetektortest vor der Kamera durchzuführen (auch Ypsilon hat 2020b ein Video zur Fake-Frage veröffentlicht).

Es lässt sich also zeigen, dass durch die gegenseitigen Verweise eine Szene der YouTuber:innen mit Seheinschränkungen besteht, die in hohem Masse eine eigensinnige Selbstdarstellung fordert bzw. selbst produziert, dabei die Interessen von Menschen in ähnlichen Lebenslagen artikuliert und die Mehrheitsgesellschaft über die Herausforderungen des ‹Blindseins› informiert. Dass die Produzent:innen von Selbstbehauptungsvideos sich kritisch mit Subjekt- und Fähigkeitsnormen und ihrer Biografie auseinandersetzen, bedeutet keineswegs einen Ausstieg aus Subjektivierungsprozessen. Auf den jeweiligen Kanälen finden sich auch Videos, die hegemoniale Subjektnormen und entsprechende Leistungsfähigkeiten inszenieren – hier kurz illustriert anhand von Videos aus Burkes YouTube-Kanal (Videoübersicht durch Thumbnails), in dem Inszenierungen von Geschlechter-Normen gemäss einem *Lookism* (den man als Variante eines

Ableism² verstehen kann) eine ganz erhebliche Rolle spielen, indem sich Molly Burke klassischen Posen und typischen Kontexten der Inszenierung von Geschlecht bedient (vgl. die Abbildungen 1 bis 3).



Abb. 1: Thumbnail zum Video «I Tried Shaving My Legs for the First Time! (and I'm blind...)».



Abb. 2: Thumbnail zum Video «Why I Don't Wear Push-Up Bras...».



Abb. 3: Thumbnail zum Video «This is my body in a swimsuit... (Instagram Challenge)».

Etwas provokant könnte man von einem *Undoing Disability by Doing Gender* sprechen, einer Relativierung und Kritik behinderungsbezogener Subjektnormen durch die Inszenierung von geschlechtsbezogenen Subjektnormen. Zwar lässt sich zusammenfassen, dass Molly Burke in Bezug auf (Seh-)Behinderung Kritik ausübt; und zwar in Form der «Kunst, nicht dermassen regiert zu werden» (Foucault 1992, 12), etwa von den Stereotypen der unbeholfenen Blinden. Zugleich fügt sie sich den Schönheitsnormen einer «to-be-looked-at-ness» (Mulvey 1975, 11), wie sie Mulvey in Bezug auf filmische Repräsentationen des weiblichen Geschlechts ausarbeitete, die implizieren, dass der Mann der Träger des Blicks und die Frau das Objekt dieses Blicks zu sein hat. Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden: Die Orientierung an Gender-Normen ermöglicht eine Loslösung von der Kategorie des Behindert-Seins, indem man sich fähig zeigt (wie andere auch), sich als (besonders) attraktiv zu inszenieren. In diesem Sinne hat bereits Barten (2017, 38) festgehalten, dass die

2 Ich folge im Weiteren einer Bestimmung von Ableism, die nicht spezifisch Behindertenfeindlichkeit adressiert, sondern bezeichne damit im Anschluss an Buchner, Pfahl und Traue (2015) «all jene sozialen, soziotechnischen und technischen Prozesse, die Individuen, Gruppen oder Dingen Fähigkeiten und Begabungen zuschreiben, sei es in auf- oder abwertender Weise» (ebd., o.S.). Die normativen Ordnungen (Regime) des Ableism können sich entsprechend auf unterschiedliche soziale Kategorien und Merkmale beziehen (Alter, Aussehen, Geschlecht etc.).

«Annahme von Behinderung gesellschaftlich so stark mit Bildern von als hässlich kategorisierten Körpereigenschaften verknüpft ist, [dass] die Annäherung an Schönheitsideale als erfolgsversprechender Weg [erscheint], das Stigma der Behinderung zu überwinden» (vgl. auch Raab 2012, 73; 2007, 140).

Der Lookism als Variante eines Ableism (vgl. Maskos 2015; Buchner, Pfahl, und Traue 2015), also hier die Fähigkeit, sich als attraktive Frau (bzw. leistungsfähiges Subjekt gemäss den Normen einer sozialen Kategorie) her- und darzustellen, wird von Molly Burke zwar durchaus partiell reflektiert, etwa wenn sie in Videos die BH-Industrie kritisiert und über «body confidence» (2020, Minute 0:58) spricht. Dennoch wird der normative Normalitätshorizont des stereotypen Wissens um geschlechtsbezogene Körpernormen lediglich modifiziert im Sinne einer Anpassung, die durch verschiedene «body types» (ebd.) notwendig erscheint. Vor diesem Hintergrund ähnelt Molly Burke keineswegs dem von Garland-Thomson (2002, 60-61) identifizierten «stereotype of the supercrip, who amazes and inspires the viewer by performing feats that the nondisabled viewer cannot imagine doing». Der:die supercrip steht als ausseralltägliche Held:in ausserhalb oder (über) sozialen Kategorien (in einer eigenen Liga) und vermag so zu begeistern. Hier wird der Voyeurismus von einer sozialen Kategorie (Behinderung) gewissermassen auf eine andere (Geschlecht) übertragen und damit erstere Kategorie (jene der Behinderung) überschattet. Diese Form der Selbstinszenierung kann insbesondere als unsensibel und exkludierend für Personen verstanden werden, die geschlechtsbezogenen Leistungs- und Fähigkeitsnormen nicht nachkommen können oder wollen. Freilich ist auch zu bedenken, dass hier nicht das Recht auf eine selbstbestimmte (vermeintlich «normale» und typische bzw. stereotypische) Selbstdarstellung infrage gestellt werden kann und soll. Dessen Inanspruchnahme und die Form des Doing Gender soll vielmehr kritisch reflektiert werden – eben weil «es kaum positive Identifikationsmöglichkeiten für behinderte Frauen und gerade auch für behinderte Mädchen gibt» (Geifrig 2003: 13). Ein entsprechender Ableism kann zudem auch auf andere soziale Kategorien bezogen werden; entsprechend wird Molly Burke etwa von der

Youtuberin Joy Hu - in ihrem Video mit dem Titel «Why Molly Burke Does Not Represent Me as A Blind Individual» - Classism unterstellt, wenn sie feststellt:

«she's trying to show people how much money she has um and that may just be a product or like a result of her lifestyle um which is very very lavish and luxury and it just comes across as in i don't know it just comes across not as in (i'm trying to normalize blindness and be a normal blind person) but um it just comes off very insensitive especially since so many blind people struggle for employment.» (Joy Hu 2020, Minute 6:55)

Die Inszenierung eines eher luxuriösen Lifestyles ohne Reflexion der eigenen privilegierten Position und entsprechender Ressourcen steht in einem besonderen Spannungsverhältnis zur von Molly Burke explizit in Anspruch genommenen Vorbild-Funktion, deren Anliegen darin besteht, «helping people to create their change» (Aerie 2020, Minute 0:55). Vor diesem Hintergrund der Verschränkung von Prozessen der (Ent)Subjektivierung kann festgehalten werden, dass Bildung zwar als wesentliche Transformation eines Habitus zu verstehen ist, aber zugleich an Dimensionen desselben gebunden ist, also Menschen nicht in ihrer «Ganzheit» und «Eigentlichkeit» umfasst (sonst wäre Bildung ebenso wie ein Habitus nicht empirisch zugänglich). Inklusion stellt sich demgegenüber als Dimensionen von Erfahrungsräumen übergreifender Anspruch auf Teilhabe und Anerkennung dar, mithin als universelle Aufforderung zur Reflexion von Normen und Regeln der Zugehörigkeit und Anerkennbarkeit. Ein weiterer Inklusionsbegriff hängt also unmittelbar mit einem weiten Konzept des Ableism zusammen (vgl. auch Walgenbach 2021). Während das Unterlaufen des kritischen (Bildungs-)Potenzials von Selbstbehauptungsvideos durch andere Produktionen der gleichen YouTuber:innen insbesondere defizitäre Selbstwahrnehmungen anderer Nutzer:innen nahelegt, die inszenierten Subjektnormen weniger nachkommen können (ggf. dies auch nicht wollen) und somit (möglicherweise) exkludiert werden, stellt sich auch die Frage nach Formen der in eigenen Videos sich dokumentierenden defizitären Selbsterfahrung von YouTuber:innen, der ich an einem weiteren Beispiel nachgehen möchte.

4.2 *Let's Play*

Dass die mit normativen Erwartungen verbundenen Genres der Selbst-Thematisierung auch zu Defiziterfahrungen führen können, möchte ich anhand eines Videos einer jungen YouTuberin mit Sehheinschränkungen zeigen, die im Kontrast zu den bisher genannten kaum Anschlusskommunikation erzeugen kann.³ Es handelt sich um das (im August 2022) neueste Video einer minderjährigen Schülerin (anonymisiert als Florida) an einem Förderzentrum mit dem Schwerpunkt «Sehen». Das Video ist dem Typ des *Let's Play*-Genres (Geimer 2021) zuzuordnen, in welchem Selbstdarstellungen nicht unmittelbar im Vordergrund stehen. Man spricht in diesem Genre also weniger (wenngleich mitunter auch) über und von sich selbst, sondern kommentiert gewissermassen *live* das Spielen eines Computerspiels bzw. man präsentiert zumeist das gekonnte Führen einer selbstgespielten Spielfigur und inszeniert dabei die eigenen Fähigkeiten des Spielens, zeigt besondere Spielsituationen, kluge, schräge oder gewagte Lösungen und führt eine gelungene Orientierung in der Spielumwelt vor. Dennoch steht der:die Spielende erheblich im Fokus, denn in «*Let's Plays* geht es nämlich auch gerade darum, die individuellen Reaktionen der persönlichen Lieblings-YouTube-Persönlichkeit mitzuerleben» (USK o. J.). Florida erweist sich, auch in ihren anderen Videos, als sehr vertraut mit den Konventionen des Genres, wie etwa typische Begrüßungsfloskeln zu Beginn des Videos und immer wieder eingestreute Fachsprache (z. B. «glitchy») zeigen – insofern inszeniert sie sich erwartungsgetreu als Expertin, die jedoch nach wenigen Sekunden mit dem Einstellungsmenu nicht mehr zurecht kommt: «aber gerade bin ich zu dumm ,um diese Einstellung weg zu kriegen». Ich möchte hier zunächst (anstatt auf Barrieren des Spiels oder Kompetenzen der Spielenden einzugehen) den Widerspruch zwischen normativer Genre-Erwartung und Orientierungsproblemen festhalten, der sich im Weiteren der Aufnahme des Spiel(en)s steigert:

3 Aufmerksam wurde ich auf den Fall durch die von mir betreute Masterarbeit von Ulrike Hübner; das Video wird in ihrer Arbeit nicht analysiert. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wird hier der YouTube-Name der minderjährigen Nutzerin anonymisiert (Florida) und der Kanal und seine konkreten Inhalte nicht genannt.

«Ähm, wat? (2) So, wo ist diese Tasse? Die er gerne haben will, Dings. (5) Sie haben noch nichts gek-k, hä? (6) Maa::n. (3) Oh Leude, das ist doch voll unlogisch. (2) Dort ist es nicht mal. Ausserdem ist des Tutorial total im Weg. (4) Des steht dort nicht. Hää? (9) Okeeei. Ich bin grade hilflos. (2) Vor allem diese Taste ist hier nirgends. (1) Oder seht ihr die? (1) So ich tipp jetzt einfachmal überall rum. (2) Diese Taste ist aber niirgee:nds. Bin ich dumm oder die? (3) Also; ich seh diese Taste nirgends. Äh, ich mach mal kurz Pause.»

Trotz Ansätzen einer Kritik an der Spiellogik dokumentiert sich in den begleitenden Kommentaren eine in hohem Masse defizitäre Selbsterfahrung; insbesondere durch die Darstellung der Wahrnehmung des Interfaces und der Spielmechanik (aber auch der Hardware: Es werden an anderer Stelle im gleichen Video Schmerzen beim Spielen geäußert). Insofern implizieren die Kommentare erstens, dass die Genre-Konventionen anerkannt werden, aber ihnen nicht nachgekommen werden kann, was sich so auch in anderen Videos von Florida findet (etwa wenn als gespielter Charakter einer Beute lange nachgejagt wird). Zweitens wird in der Kommunikation der Hilflosigkeit deutlich, dass ein gewissermaßen gemeinschaftlicher Zugang zum Spielen gesucht wird, der jedoch (Views und Kommentare bleiben weitgehend aus) nicht gefunden wird. Drittens bietet die Präsentation der wiederholten Erfahrung einer Unzulänglichkeit Raum für diskriminierende Kommentare (die allerdings bislang ebenso ausbleiben wie andere Kommentare). Vor diesem Hintergrund ist von einer gesteigerten Vulnerabilität und in diesem Sinne risikobehafteten Praxis der YouTube-Nutzung zu sprechen.

Diesen Interpretationen und Schlüssen gegenüber liesse sich teils einwenden, dass die defizitäre Selbsterfahrung Floridas mit YouTube und seinen Genres nichts oder wenig zu tun hat, sondern lediglich oder vor allem ein Effekt des Spiels und der Affordanzen dessen Interfaces sei. Demgegenüber ist allerdings festzuhalten, dass in anderen YouTube-Videos Orientierungsschwierigkeiten in *sehr ähnlichen Spielsituationen* eben nicht zur Dokumentation von (gleichfalls stattgefundenen, erheblichen) Irritationen führen, sondern diese schlicht übergangen werden. Es handelt sich um das auf YouTube protokollierte gemeinsame Spielen mit einer Freundin,

insbesondere von Tiercharakteren, die etwa zum Verstecken spielen genutzt werden. Letzteres gestaltet sich schon deshalb schwierig, da Florida, um aufgrund ihrer Sehenschränkung den Tiercharakter ihrer Freundin zu finden, die Anzeige des Namens über diesem braucht, was ein Verstecken wiederum kaum ermöglicht und von beiden festgestellt und zugleich ignoriert wird. An dieser Stelle können diese Videos, die allerdings quantitativ als deutliche Ausnahmen auf Floridas Kanal zu finden sind, nicht weiter analysiert werden – diese Videos plausibilisieren jedoch durch ihre Abweichung (also durch die Irrelevanz von spielbezogenen Irritationen in der Veröffentlichung des gemeinsamen Spielens) die hier vorgenommenen Deutungen, dass (Erwartungs-)Erwartungen gemäss YouTube-Genres die Spielerfahrung sowie deren Darstellung in Floridas Let's Play-Produktionen entscheidend rahmen. Im Sinne der Dokumentarischen Methode lässt sich folgern, dass im Versuch der Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit dem antizipierten Publikum der Let's Plays Irritationen zu Unzulänglichkeiten werden und auf Defiziterfahrungen verweisen, während im konjunktiven Erfahrungsraum, der sich im gemeinsamen Spielen mit der Freundin zeigt, Irritationen übergangen werden (vgl. zukünftige Publikationen/Vorträge des Verfassers).

5. Ein (vorläufiges) Fazit

In der Zusammenschau der Analysen und Überlegungen lässt sich vorsichtig und vorläufig folgern, dass (mitunter bereits gut untersuchte) Chancen der soziomedialen Partizipation behinderter Menschen - vgl. z. B. die Arbeiten im Kontext der *Critical Access Studies* oder *Disability Media Studies*, etwa von Ellcessor (2016) - auch von Nutzer:innen mit Sehenschränkungen ergriffen werden. Dies betrifft vor allem die Teilhabe an Gemeinschaften und die Formierung alternativer Teil- oder auch Gegen-Öffentlichkeiten (Sweet et al. 2020, 7), deren biografische Bedeutung im Lebenslauf von Nutzer:innen Sozialer Medien bislang jedoch kaum ausgelotet wurde. Medienpädagogisch relevant erscheint mir hinsichtlich dieser Aktivitäten insbesondere die Mediatisierung von Bildung im Sinne der Transformation von Orientierungen durch die Zirkulation von Entsubjektivierungsprozessen. Dies bedeutet, den Blick auf Prozesse und Erfahrungen zu lenken,

in denen Akteur:innen sich der Zumutungen der Anforderungsprofile und Appellstrukturen hegemonialer Subjektnormen gewahr werden und sich diesen (wenngleich partiell und temporär reversibel) entziehen. Allerdings lassen sich auch Risiken der soziomedialen Partizipation ausmachen. Abhängig von den Genres der Selbst-Thematisierung finden sich Inszenierungen gemäss Subjekt- und Genrenormen, die ein Defiziterleben nahelegen; dies gilt für das Let's Play von Florida ebenso wie die eingangs genannten Transformationsvideos, die durchaus eine ähnliche Strukturlogik der Online-Kommunikation teilen: Es besteht ein öffentlicher, negativer Selbstvergleich (bin oder war ich zu dumm, zu dick, zu unfit?), den zu überwinden in ebenso öffentlichen Performances versucht wird, was eine ‹Dauer-Challenge› darstellt, die Bildungserfahrungen in hohem Masse unwahrscheinlich macht.

Vor diesem Hintergrund implizieren Anchlüsse an Konzepte inklusiver ‹Medienbildung für alle› (Bosse et al. 2019; vgl. auch Zorn, Schluchter, und Bosse 2019), die erstens gleichfalls ein ‹weites Inklusionsverständnis, jenseits einer Verengung auf Menschen mit Behinderungen vertreten› (Bosse et al. 2019, 207, Herv. i.O.) und zweitens ebenso die *Verzahnung von Bedingungen* ‹des sozialen Ausschlusses durch Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen› (ebd.) fokussieren, meines Erachtens ein *pädagogisches Engagement bei gleichzeitiger pädagogischer Bescheidenheit*. Bescheiden, denn es gälte demnach nicht, die ‹richtigen› Fähigkeiten und Kompetenzen medialer Selbstdarstellung zu bestimmen und zu trainieren, etwa gezielt für (seh-)behinderte (und blinde) Menschen. Demnach wäre also nicht - zumindest nicht vorrangig - weiter zu erforschen, ob nun die YouTuber:innen mit Seheinschränkungen mehr oder weniger inkludierbar (bzw. integrierbar) sind durch Praktiken der soziomedialen Partizipation. Diese Perspektive würde vielmehr Personen mit Seheinschränkungen besondern, um dann zu prüfen, ob mittels des vernünftigen Engagements in Sozialen Medien eben diese Besonderung geheilt und normalisiert werden kann. Insofern wäre ebenso nicht - vorrangig - darüber nachzudenken, ob Praktiken der soziomedialen Teilhabe ein Aspekt der Schulung von Menschen mit Seheinschränkungen im Bereich ihrer *Lebenspraktischen Fähigkeiten* sein sollten. Oder ob das bestehende spezifische Curriculum für Schüler:innen mit Seheinschränkungen im Bereich

Orientierung und Mobilität um soziodigitale Orientierung und Mobilität zu erweitern sein sollte (vgl. kritisch zu fremdbestimmten Definitionen von Formen der Selbstbestimmung und Autonomie: Staub 2021; Capovilla im Erscheinen). Im Sinne einer inklusiven Medienbildung stellen sich die Verhältnisse vielmehr umgekehrt dar, alle Heranwachsenden sollten zu einer kritischen Distanz zu Prozessen der Subjektivierung im Kontext sozialer Medien befähigt werden. Dies bedeutet meines Erachtens, Nutzer:innen in Kontakt zu bringen mit ihren eigenen social Media-Erfahrungen und den (ggf. potenziellen) Erfahrungen anderer Nutzer:innen jenseits affirmativer Anschlüsse, also Reflexionsräume zu schaffen für eine Sensibilität für Ein- und Ausschlüsse, nicht nur durch technologische Barrieren und mehr oder weniger gegebene individuelle Kompetenzen, sondern vor allem durch normative Adressierungen in soziomedialen Kulturen und Genres. Damit wären auch zwei (miteinander verbundene) weitere Fragen eröffnet: einerseits, wie sich ein solcher Kontakt zu eigenen Aneignungen und Aushandlungen medial vermittelter Subjektnormen herstellen lässt, andererseits, wie sich biografische Kontextuierung und Prozesshaftigkeit dieser Aneignungs- und Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen.

Zur Klärung dieser Fragen bedarf es auch weiterer Forschung zur Triangulation von Affordanzen (also Ermöglichungsleistungen) der Online-Umgebungen, der (hier fokussierten) Performanz in denselben, also des user generated content und der alltäglichen Erfahrungsräume (bzw. unter Berücksichtigung ihrer Dinglichkeit: Transaktionsräume, vgl. Nohl 2014) und biografischen Orientierungen und Verläufen (Geimer 2022). Schliesslich wissen wir etwa anhand der obigen Überlegungen noch nichts darüber, wie die offenbar bestehende, defizitäre Selbsterfahrung von Florida alltägliche Bedeutung erlangt und ihr biografische Relevanz zukommt. Entsprechend stellen zwar ohne Frage die medienpädagogischen Angebote der aktiv-praktischen Medienarbeit (Kamin, Schluchter, und Zaynel 2018) einen möglichen Zugang zu eigenen Erfahrungen durch Medienproduktionen dar, allerdings gilt es, diesen mit bildungsbezogenen und subjektivierungskritischen Perspektiven zu verzahnen. Eine Option, sich diesem Anliegen weiter anzunähern, sehe ich in der Nutzung von «Trace Interviews»

(Latzko-Toth, Bonneau, und Millette 2017, 203) sowohl für praktisch-pädagogische Zwecke wie für theoriegeleitete bzw. theoriegenerierende, wissenschaftliche Rekonstruktionen:

«Trace interviews are interviews in which users reflect on their own digital traces, therefore providing a metadiscourse about them. In a sense, they are a form of co-analysis of trace data by the researcher and the subject whose traces are examined.» (ebd.)

In Verbindung mit biografisch-narrativen Interviews können die produzierten Spuren in Onlinekommunikationen nicht nur den wissenschaftlichen Beobachter:innen Aufschluss darüber geben, was vor dem Hintergrund ihrer Lebenslage die Nutzer:innen fasziniert, sondern es können – im Sinne eines partizipativ-kritischen Forschungsstils – die Nutzer:innen auch sich selbst die Frage stellen, wie sie sich zu ihren Faszinationen verhalten können, indem man von der unmittelbaren affektiven Eingebundenheit zurücktritt in einer Meta-Kommunikation mit den Forschenden über die eigenen Kommunikationspraktiken, entsprechende Ideale und Antitypen, entwickelte Routinen und Praktiken.

Eine entsprechende Fremdheit sich selbst gegenüber zu fordern und fördern, bringt freilich einige Voraussetzungen mit sich, die hier nicht mehr im Detail diskutiert werden können. Zunächst müsste für experimentelle Forschungsdesigns ein Bedürfnis bestehen oder geweckt werden, sich kritisch mit Grundlagen der eigenen Subjektivität zu beschäftigen, da mit einem solchen partizipativ-kritischen Forschungsprozess Objektivierungen eines Habitus einhergehen, die nicht ungefragt den teilnehmenden Akteur:innen aufoktroiert werden dürfen. Vielmehr wären diese als Einladung zu formulieren, zu zögern, in der Produktion des eigenen Contents innezuhalten und die Kontingenz der Produktionsmöglichkeiten zu reflektieren, *um die eigenen Entscheidungen als anders möglich wahrzunehmen*. Es handelte sich also um keine avantgardistisch-kunstbasierte Pädagogik der Störung und Sprengung (vgl. Geimer 2015, 19), sondern Irritationen und Differenzerfahrungen beruhten eher auf Unterbrechungen und Zaudern.

Es ist also beachten, dass eine so gefasste inklusive, kritische Medienbildung im Sinne nicht nur der Rekonstruktion, sondern auch Produktion der (potenziellen) Transformation eines Habitus ethische Dimensionen

enthält. Wenn allerdings Medienkritik, deren relativer Bedeutungsverlust in theoretischer wie insbesondere in empirischer Hinsicht in jüngerer Zeit öfter konstatiert wurde (vgl. Dander und Münte-Goussar 2018; Bettinger 2020; Niesyto 2017), nicht eine intellektuelle Interpretationsübung der erfahrungsfernen Infragestellung von durch Medien (mit)bedingten Machtverhältnissen sein soll, sollten wir die persönliche Eingebundenheit in letztere zum Gegenstand sowohl wissenschaftlicher Reflexion wie alltagsnaher Erfahrungen machen. Mit diesem vorsichtigen und tentativen Plädoyer, das gerade im Bereich der aktiv-praktischen Medienarbeit (Demmler und Rösch 2014) an dieser Stelle nicht alle Anschlussfähigkeiten ausloten kann, möchte ich die Untersuchungen und Überlegungen dieses Beitrags schliessen.

Literatur

- Aerie. 2020. *Molly Burke, your 2020 #AerieREAL Role Model*. <https://www.youtube.com/watch?v=DKsiw8-ihu0>.
- Barten, Antje. 2017. «Ganz schön behindert – Behinderung, Lookismus und die eigene Identität.» In *Lookismus. Normierte Körper. Diskriminierende Mechanismen, (Self-)Empowerment.*, herausgegeben von Darla Diamond, Petra Pflaster, und Lea Schmid, 36–40. Münster: Unrast transparent.
- Bennett, Cynthia L., Jane E. Martez E. Mott, Edward Cutrell, und Meredith Ringel Morris. 2018. «How Teens with Visual Impairments Take, Edit, and Share Photos on Social Media». In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12. Montreal QC Canada: ACM. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173650>.
- Berger, Andrea, Tomas Caspers, Jutta Croll, Jörg Hofman, Herbert Kubicek, Ulrike Peter, Diana Ruth-Jannek, und Thilo Trump. 2010. «Web 2.0/barrierefrei». Bonn. https://medien.aktion-mensch.de/publikationen/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 234–50. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21289>.
- Bettinger, Patrick. 2021. «Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforchung». *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22 (1/2021): 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>.

- Bettinger, Patrick. 2022. «Digital Materiality and Subjectivation. Methodological Aspects of Hybrid Entanglements in Processes of Bildung». In *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation: Discourse, Power and Analysis*, herausgegeben von Patrick Bettinger, 109–31. Palgrave Studies in Educational Media. London: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84343-4>.
- Bohnsack, Ralf. 2011. *Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bosse, Ingo. 2016. «Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können». <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>.
- Bosse, Ingo. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 723–34. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_86.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan Schluchter. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 55: 207–19. Schriften zur Medienpädagogik. München: koepaed.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. «Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht». https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf.
- Brecht, Bertolt. 1967 [1932]. «Der Rundfunk als Kommunikationsapparat». In *Bertolt Brecht. Schriften zur Literatur und Kunst 1. 1920–1932*, herausgegeben von Werner Hecht, 132–40. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias, Lisa Pfahl, und Boris Traue. 2015. «Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen». *Zeitschrift für Inklusion*, Juni. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Burke, Molly. Reg. 2017. *Making the World Accessible Helps EVERYONE! (Molly burke public speaking)*. <https://www.youtube.com/watch?v=3klfwE4vJrI>.
- Burke, Molly. 2018. *Am I REALLY Blind?! (Lie Detector Test!!)*. <https://www.youtube.com/watch?v=IXXDpWMM-q4>.
- Burke, Molly. 2020. *Why I Don't Wear Push-Up Bras...* <https://www.youtube.com/watch?v=11E-ihZ6Dyg>.
- Burke, Molly. 2021. *Social Model vs. Medical Model of Disability (explained/my opinion)*. <https://www.youtube.com/watch?v=aPEuYrtuxEk>.

- Burke, Molly. 2022. *4 Blind Girls Hangout in Portland! (w/ Lucy Edwards, Joy Ross, & Gena Harper)*. <https://www.youtube.com/watch?v=KapnkjPhoRo>.
- Capovilla, Dino. 2021. *Behindertes Leben in der inklusiven Gesellschaft: ein Plädoyer für Selbstbestimmung*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Capovilla, Dino. in press «Soziale Kompetenz als Unterrichtsgegenstand im Förderschwerpunkt Sehen». In *Inklusion bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit*, herausgegeben von Sven Degenhardt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dander, Valentin, und Stephan Münte-Goussar. 2018. «Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 247–59. München: kopaed.
- Degenhardt, Sven, und Florian Hilgers. 2007. «Klara versus Elea. Die Darstellung behinderter Menschen im Kinder- und Jugendfilm». In *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche: Medien-pädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, herausgegeben von Helene Decke-Cornill und Renate Luca, 135–48. München: kopaed.
- Demmler, Kathrin, und Eike Rösch. 2014. «Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 191–207. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_11.
- Edwards, Lucy. Reg. 2016. *Molly Burke Sends Me Essential Blind Girl Gifts | Lucy Edwards and Molly Burke*. <https://www.youtube.com/watch?v=4AnenSc3IQM>.
- Edwards, Lucy. 2021. *How Society Views Me As A Blind Woman...*. <https://www.youtube.com/watch?v=NVXgOXX4rIM>.
- Ellessor, Elizabeth. 2016. *Restricted access: media, disability, and the politics of participation*. Postmillennial pop. New York: New York University Press.
- Ellessor, Elizabeth, 2020. «Digital Media Accessibility: An Evolving Infrastructure of Possibility». In *Routledge Companion to Disability and Media*, herausgegeben von Katie Ellis, Gerard Goggin, Beth Haller und Rosemary Curtis, 243–51. London: Routledge.
- Ellis, Katie, und Gerard Goggin. 2014. «Disability and Social Media». In *The Social Media Handbook*, herausgegeben von J. Hunsinger und T. Senft, 126–43. London: Routledge.
- Ellis, Katie, und Mike Kent. 2011. «Introduction. The Great Potential of Digital Technology». In *Disability and New Media*, herausgegeben von Dies, 1–10. London: Routledge.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Furr, June B., Alexis Carreiro, und John A. McArthur. 2016. «Strategic Approaches to Disability Disclosure on Social Media». *Disability & Society* 31 (10): 1353–68. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256272>.

- Garland-Thomson, Rosemarie. 2002. «The Politics of Staring. Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography». In *Disability Studies. Enabling the Humanities*, herausgegeben von Sharon L. Snyder, Brenda Jo Brueggemann und Rosemarie Garland-Thomson 56–75. New York: Modern Language.
- Geifrig, Renate. 2003. Frauen mit Behinderung gelten als geschlechtslos. Sexualität und Behinderung aus weiblicher Sicht. In *Schluss mit Lust und Liebe? Sexualität bei chronischen Krankheiten und Körperbehinderungen*, herausgegeben von Birgit Delisle, Gerhard Haselbacher und Nicolaus Weissenrieder, 12–20.
- Geimer, Alexander. 2015. «Varieties of »Sociological Enlightenment“: Critical Arts-Based Inquiry versus German Reconstructive Social Research». *International Journal of Qualitative Methods* 14 (1): 16–35. <https://doi.org/10.1177/160940691501400104>.
- Geimer, Alexander. 2020. «Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen». *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.70911>.
- Geimer, Alexander. 2021. «YouTube-Videos und ihre Genres». In *Handbuch der Filmsoziologie*, herausgegeben von Alexander Geimer, Carsten Heinze, und Rainer Winter, 1417–30. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_95.
- Geimer, Alexander. 2022. «Subjektivierung und Medienbildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – Theoretische und methodologische Überlegungen zu aktuellen Herausforderungen für die qualitative Forschung». In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*, herausgegeben von Olaf Dörner, Heike Ohlbrecht, Maria Kondratjuk, und Sandra Tiefel, 117–40. Opladen: Budrich.
- Geimer, Alexander, und Daniel Burghardt. 2017. «Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos». *Sozialer Sinn* 1: 27–56.
- Geimer, Alexander, und Daniel Burghardt. 2019. «Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung». In *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling, und Saša Bosančić, 235–57. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_11.
- Ginsberg, Faye 2021. «Disability in the digital age». In *Digital Anthropology*, herausgegeben von H. Geismar und H. Knox, 121–36. London: Routledge.
- Gioux, Henry A. 2004. «Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals». *Communication and Critical/Cultural Studies* 1 (1): 59–79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>.

- Haage, Anne 2020. «Soziale Medien und Netzwerke». In *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch*, herausgegeben von Susanne Hartwig, 289–96. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05738-9_52.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday* 7 (4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Hill, Kirsty, Paul Bennett und Rachael Hunter. 2022. «'It's social interaction...but it's not': A qualitative study investigating psycho-social experience of social media by individuals with a visual impairment». *Health Psychology* 27 (5): 1070–1083, <https://doi.org/10.1177/1359105321995949>.
- Hu, Joy. 2020. *Why Molly Burke Does Not Represent Me as A Blind Individual*. <https://www.youtube.com/watch?v=A3-yq7eNnjI>.
- Jörissen, Benjamin. 2018. «Subjektivation Und Ästhetische Bildung in Der Post-Digitalen Kultur». *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik* 94 (1): 51–70. <https://doi.org/10.30965/25890581-09401006>.
- Kamin, Anna-Marie, und T. Hester. 2015. «Medien – Behinderung – Inklusion. Ein Plädoyer für eine Inklusive Medienbildung». In *Lehrer. Bildung. Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule.*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Gómez Tutor und Christine Menzer, 185–96. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kamin, Anna-Maria, Jan-René Schluchter, und Nadja Zaynel. 2018. «Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis». In *Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte*, herausgegeben von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 15–42. Bad Oeynhausen: Kunst- und Werbedruck.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: W. Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2010. «Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse». In *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*, herausgegeben von Andrea Liesner und Ingrid Lohmann, 288–300. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang, Markus, und Vera Heyl. 2021. *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Latzko-Toth, Guillaume, Claudine Bonneau, und Melanie Millette. 2017. «Small Data, Thick Data: Thickening Strategies for Trace-based Social Media Research». In *Handbook of Social Media Research Methods*, herausgegeben von Luke Sloan und Anabel Quan-Haase, 199–214. London: Sage.
- Libera, Bianca Della, und Claudia Jurberg. 2017. «Teenagers with Visual Impairment and New Media: A World without Barriers». *British Journal of Visual Impairment* 35 (3): 247–56. <https://doi.org/10.1177/0264619617711732>.
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2015. «Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft». Herausgegeben von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26 (51): 7–16.

- Llouquet, Oliver. 2017. «Blind and Online. An Ethnographic Perspective on Everyday Participation Within Blind and Visually Impaired Online Communities». In *Digital Environments. Ethnographic Perspectives across Global Online and Offline Spaces*, herausgegeben von Urte Undine Frömming, Steffen Köhn, Samantha Fox, und Mike Terry, 117–126. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434970-009>.
- Maleyka, Laura. 2019. «Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?» Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites». In *Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära*, herausgegeben von Patrik Ettinger, Mark Eisenegger, Marlis Prinzing, und Blum, 191–210. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24052-3_11.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 3. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maskos, Rebecca. 2015. «Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft». *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2 (Juni). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>.
- Mulvey, Laura 1975. «Visual Pleasure and Narrative Cinema». *Screen* 16 (3): 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>.
- Niesyto, Horst. 2020. «Medienkritik und Medienpädagogik». Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Sonja Kröger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin): 23–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.02.X>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278039>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2014. «Bildung und konjunktive Transaktionsräume». In *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität*, herausgegeben von Florian von Rosenberg und Alexander Geimer, 27–40. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_3.
- Quainoo, Michael Asante, Michael Yao Wodui Serwornoo, und Christiana Hammond. 2021. «Facebook Experiences of Visually Impaired Students: A Deconstruction of the Challenges and Benefits». *British Journal of Visual Impairment*, September, 026461962110477. <https://doi.org/10.1177/02646196211047731>.
- Raab, Heike. 2007. «Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht». In *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*, herausgegeben von Anne Waldschmidt und Werner Schneider, 127–48. Bielefeld: transkript.

- Raab, Heike. 2012. «Doing Feminism: Zum Bedeutungshorizont von Geschlecht und Heteronormativität in den Disability Studies». In *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*, herausgegeben von Kerstin Rathgeb, 69–89. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_6.
- Reichert, Ramón. 2013. «Portfoliostrategie 2.0. «Biografiearbeit» und «Selbstnarration» im Social Net». In *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*, herausgegeben von Damian Miller und Benno Volk, 105–32. Münster: Waxmann.
- Richard, Birgit. 2014. «Vom Hipster zum Black Metal: True vs. Fake auf YouTube und flickr». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 45–67. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_3.
- Ricken, Norbert, Rita Casale, und Christiane Thompson, Hrsg. 2019. *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- RKI – Robert-Koch-Institut. 2017. «Gesundheitsberichterstattung des Bundes gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS. GBE-Themenheft Blindheit und Sehbehinderung» Robert-Koch-Institut. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsT/blindheit.pdf?__blob=publicationFile.
- Röhm, Alexander. 2016. «Destigmatisierung und soziale Medien. Selbstbestimmung, Empowerment und Inklusion?». *merz – Medien und Erziehung* 60 (3): 12–23.
- Röhm, Alexander. 2017. «Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen: Einfluss unterschiedlicher medialer Darstellungen auf Einstellungen und Handlungsintentionen». Dortmund: Technische Universität Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36164>.
- Ross, Joy. 2014. *Living With Blindness – My Story* By Joy Ross. <https://www.youtube.com/watch?v=y5I59tXdZXg>.
- Ross, Joy. 2022. *Blind Girls Discussing Dreams and More! Molly Burke, Lucy Edwards, Joy Ross, and Gena Harper*. https://www.youtube.com/watch?v=DUHC_Mynw7A.
- Saerberg, Siegfried. 2017. «Deaf Culture und Blind Community. Moderne Vergesellschaftungsformen von Behinderung». In *Blindheit in der Gesellschaft. Historischer Wandel und interdisziplinäre Zugänge*, herausgegeben von Alexa Klettner, und Gabriele Lingelbach, 207–239. Bielefeld: transcript.
- Schäper, Sabine. 2015. «Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses». In *Inklusion als Ideologie (Jahrbuch für Pädagogik)*, herausgegeben von Martin Dust, Sven Kluge, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Gerd Steffens, und Edgar Weiss, 77–89. Frankfurt a. M.: Lang.

- Schmidt, Jan-Hinrik. 2018. *Social Media*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19455-0>.
- Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22. <https://doi.org/10.25656/01:4497>.
- Seo, Woosuk, und Hyunggu Jung. 2021. «Understanding the Community of Blind or Visually Impaired Vloggers on YouTube». *Universal Access in the Information Society* 20 (1): 31–44. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00706-6>.
- Staub, Lee. 2021. «Time for the Tough Conversations: Ableism and Racism in the Field of Orientation and Mobility». *Journal of Visual Impairment & Blindness* 115 (5): 469–71. <https://doi.org/10.1177/0145482X2111047623>.
- Stewart, Kim, und Christina Spurgeon. 2020. «Researching Media Participation by Listening to People with Disability». *Media, Culture & Society* 42 (6): 969–86. <https://doi.org/10.1177/0163443719890536>.
- Sweet, Kayla S., Jennifer K. LeBlanc, Laura M. Stough, und Noelle W. Sweany. 2020. «Community Building and Knowledge Sharing by Individuals with Disabilities Using Social Media». *Journal of Computer Assisted Learning* 36 (1): 1–11. <https://doi.org/10.1111/jcal.12377>.
- The Tommy Edison Experience. 2016. *Who Can Walk A Straighter Line Blind? (feat. Molly Burke)*. <https://www.youtube.com/watch?v=XACldjL38Ts>.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann und Andreas Hepp, 243–54. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16.
- Trevisan, Filippo. 2017. *Disability rights advocacy online: voice, empowerment and global connectivity*. Routledge studies in global information, politics and society 13. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315726489>.
- USK. o. J. «Let's Play». *Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle* (blog). Zugegriffen 30. Juli 2023. <https://usk.de/alle-lexikonbegriffe/lets-play/>.
- Voykinska, Violeta, Shiri Azenkot, Shaomei Wu, und Gilly Leshed. 2016. «How Blind People Interact with Visual Content on Social Networking Services». In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, herausgegeben von Darren Gergle und Meredith Ringel Morris, 1584–95. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2818048.2820013>.
- Waldschmidt, Anne. 2017. «Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool». In *Culture – Theory – Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, Hanjo Berressem, und Moritz Ingwersen, 19–27. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, Anne. 2020. «Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze». In *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*, herausgegeben von David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsel, und Carla Wesselmann, 56–73. Weinheim: Beltz.

- Walgenbach, Katharina. 2021. «Digitaler Ableismus – ein Analysebegriff». *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3/2021 (Dezember). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>.
- Winter, Rainer. 2004. «Cultural Studies und kritische Pädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 8 (Beitrag der Cultural Studies): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/o8/2004.02.06.X>.
- Witten, Ulrike. 2021. «Barrierefrei im Digitalen? Behindertwerden sowie Möglichkeiten der Überwindung von Barrieren im Kontext des Digitalen». *Zeitschrift für Disability Studies* 1 (1): 1–13. https://doi.org/10.15203/ZDS_2021_1.03.
- Wu, Shaomei, und Lada Adamic. 2014. «Visually impaired users on an online social network». *researchgate.net*. 26. April 2014.
- Ypsilon. 2020a. *Meine MOBBING-GESCHICHTE* | by YPSILON. <https://www.youtube.com/watch?v=9ulaqI635dc>.
- Ypsilon. Reg. 2020b. *BIN ICH WIRKLICH BLIND?!* | by YPSILON. <https://www.youtube.com/watch?v=kuE-GVe9EOg>.
- Zacharias-Langhans, Garleff. 1977. *Bürgermedium Video. Ein Bericht über alternative Medienarbeit*. Berlin: Spiess.
- Zaynel, Nadja. 2017. *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17754-6>.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 16–33. München: Juventa.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft

Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung

René Breiwe¹ 

¹Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Die (zunehmende) Thematisierung und Umsetzung inklusiver Medienbildung vollzieht sich im Kontext widersprüchlicher gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Diese beziehen sich einerseits auf Diversifizierungsentwicklungen bzw. den Wandel zur Kultur der Diversität, die sich beispielsweise in entscheidenden (rechtlichen) Schritten wie der Verabschiedung der UN-BRK oder der Anerkennung des Dritten Geschlechts (vgl. §22 PStG) manifestieren. Andererseits erfolgen Mediatisierungsprozesse bzw. ein Wandel zur Kultur der Digitalität, die Alltagspraktiken fortlaufend (subtil) sowie auch Mechanismen der Inklusion (und Exklusion) verändern. Gleichzeitig sind die gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt von kapitalistischen bzw. neoliberalen Logiken und Strukturen und können als eine an Singularitäten ausgerichtete Gesellschaft der Spätmoderne verstanden werden. Diesen Umständen können sich schulische Inklusionsprozesse bzw. Formen inklusiver Medienbildung nicht entziehen. Vor dem Hintergrund der Diversifizierung (zu einer Kultur der Diversität) und Digitalisierung (zu einer Kultur der Digitalität) in kapitalistischen Verhältnissen der spätmodernen Gesellschaft wird Inklusive Medienbildung somit in den Kontext widersprüchlicher Verhält-

nisse gestellt und ein begrifflich-konzeptionelles Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung vorgenommen.

Diversity and Digitality in Late Modernity. Arguing for a Reflective Inclusion-Oriented Media Education

Abstract

The (increasing) discussion and implementation of inclusive media education is taking place in the context of contradictory social transformation processes. On the one hand, these refer to diversification developments or the shift towards a culture of diversity, which manifest themselves, for example, in decisive (legal) steps such as the adoption of the UN CRPD or the recognition of the third gender (§22 PStG). On the other hand, mediatization processes and a shift towards a culture of digitality are continuously (subtly) changing everyday practices as well as mechanisms of inclusion (and exclusion). At the same time, social relations are shaped by capitalist or neoliberal logics and structures and can be understood as a late modern society oriented towards singularityies. Forms of inclusive media education or processes of inclusion at school cannot ignore these circumstances. Against the background of this diversification (towards a culture of diversity) and digitalisation (towards a culture of digitality) in capitalist relations of late modernity, inclusive media education is placed in the context of contradictory relations and a conceptual argument is made for a reflexive inclusion-oriented media education.

1. Einleitung

Inklusion verspricht das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung und Chancengleichheit (UN-BRK §24). Inklusive Medienbildung fokussiert im Speziellen drei Felder der (medialen) Teilhabe: in Medien (Repräsentation), an Medien (Barrierefreiheit), durch Medien (Partizipation) (Bosse et al. 2019). Derartige Inklusion bzw. inklusive Medienbildung vollzieht sich in umkämpften gesellschaftlichen Verhältnissen. So werden im vorliegenden

Beitrag gesellschafts- bzw. kulturtheoretische Perspektiven in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit fokussiert und konzeptionell-begriffsbezogene Konsequenzen für die inklusive Medienbildung abgeleitet.

Als Merkmale der spätmodernen Gesellschaft werden für Inklusion bzw. inklusive Medienbildung zwei kultur- bzw. praxistheoretische Zugänge skizziert: Vor dem Hintergrund der grundlegenden Diversifizierung der Gesellschaft in Formen weltweiter Migration, Globalisierungsprozessen, der Vervielfältigung gesellschaftlicher Bewegungen und der (möglich gewordenen) Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensformen ist die spätmoderne Gesellschaft zum einen durch eine *Kultur der Diversität* geprägt. Diese Kultur der Diversität ist parallel zu diesen gesellschaftlichen Entwicklungen durch entsprechende, gleichwohl unterschiedliche (theoretische) Zugänge und Programmatiken gekennzeichnet, denen jedoch alle ein (neuer) Blick auf Vielfalt und Individualität zugrunde liegt (vgl. Abschnitt 2). Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere das poststrukturalistische Verständnis betont, nach dem Diversifizierungsprozesse mit Phänomenen der Intersektionalität, Hybridität bzw. Dekonstruktion verbunden sind (vgl. z. B. Budde 2021; Riegel 2016).

Es sind also sowohl wissenschaftlich-theoretische Perspektiven als auch gesellschaftliche Entwicklungen, die diese (*als*) Kultur kennzeichnen. Die Kultur der Diversität entsteht somit aus der Gesellschaft heraus und ist Merkmal gesellschaftlicher Prozesse und entsprechender wissenschaftlicher Perspektiven. Inklusion hingegen ist eine intentionale Umgangsform mit eben dieser kulturellen Entwicklung, z. B. in Form von Gesetzen oder schulischen Praktiken.

Inklusion als (geplante) pädagogische bzw. sozial-institutionelle ‹Umgangsform› mit einer derartigen (kulturellen) Diversität wird hier in einem weiten Sinn verstanden, wonach sich der Begriff nicht auf die Differenzmarkierung ‹Behinderung› bzw. ‹Sonderpädagogischer Förderbedarf› beschränkt:

«Eine ‹inklusive Schule› wird dem Inklusionsverständnis nach diversitätsreflexiv geprägt sein, während diversitätsreflexive Bildung ein inklusives, diskriminierungsfreies bzw. -kritisches Schulsystem anstrebt bzw. erfordert» (Breiwe 2020, 18; hinsichtlich des (pädagogischen) Verständnisses sowie des Forschungsstandes im Kontext von Inklusion sei auf Prengel 2022 und Budde et al. 2020 verwiesen).

Auf die derartige Verbreiterung der sozialen Basis kultureller Prozesse in den letzten Jahrzehnten im Sinne der Kultur der Diversität stösst zum anderen die *Kultur der Digitalität*, die sich im Wesentlichen in den drei Grundformen des Ordnens – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität – manifestiert (Stalder 2019).

Während *Digitalisierung* im engen Sinne für den eigentlichen Prozess der Überführung analoger Informationen und Techniken in digitale als Ausdruck für einen Wandel steht, bezeichnet *Digitalität* einen Zustand, in dem diese neuen Formen, Strukturen und Techniken etabliert und nicht mehr wegzudenkender Teil unserer kulturellen Praktiken sind, z. B. in Form der Kommunikation über E-Mail. Der Blick richtet sich dann in praxistheoretischer Perspektive auf das Subjekt sowie das soziale Verhältnis von Subjekten und Artefakten (Breiwe, Liegmann, und Racherbäumer 2022; Kutscher 2021). Mit Blick auf Schule kann hinsichtlich der Begriffe Digitalisierung und Digitalität festgestellt werden:

«Schulen befinden sich zurzeit noch überwiegend in der Phase der Digitalisierung, also in der Phase der Ausstattung mit digitaler Hard- und Software, deren Einsatz aber in eine ‹Kultur der Digitalität› münden muss und wird.» (Zentrum für digitale Bildung und Schule 2022, 4)

Dieser Prozess ist freilich aufgrund der pandemischen Verhältnisse seit Anfang 2020 gezwungenermassen beschleunigt worden, sowohl hinsichtlich der Ausstattung der Schulen bzw. der Schüler:innen und Lehrer:innen mit digitalen Medien (vgl. z. B. Ternès von Hattburg und Schäfer 2020) als auch mit Blick auf die Nutzungsweisen (vgl. z. B. Habicher und Lemke 2022; Sliwka und Klopsch 2020). Auch schulgesetzliche Vorgaben wurden in diesem Zuge digitalisierungsbezogen erweitert, z. B. in § 8 Abs. 2 SchulG NW.

In praxistheoretischer Perspektive sind die (kulturellen) Praktiken in der oben angesprochenen Kultur der Digitalität grundlegend mit einer «starke[n] Transformationsannahme» (Kutscher 2021, 2) verbunden, d. h. mit dem Potenzial bzw. dem Anspruch, Schule, Unterricht bzw. Lernen grundlegend zu verändern. Dabei sind Digitalisierungsprozesse als

Ausdruck eines Wandels und Digitalität als Ausdruck eines dadurch erreichten Zustands durch Gleichzeitigkeit geprägt. So gilt: je mehr die Digitalisierung voranschreitet, umso höher der Grad der Digitalität.

Zusammengefasst werden also die spätmodernen Erscheinungsformen der Kulturen der Diversität und der Digitalität als gesellschafts- bzw. kulturtheoretischer Hintergrund für Inklusion (als gegenwärtige, normativ geprägte (Reaktion) auf die Kultur der Diversität) sowie für Medienbildung, die sich in der gegenwärtigen Kultur der Digitalität formiert, verstanden.

Auf Basis dieser Zugänge werden im Beitrag *Widersprüche* markiert, die zum einen von dem Streben nach Singularität gemäss dem kulturtheoretischen Verständnis der Spätmoderne nach Reckwitz (2021) gekennzeichnet sind, und die zum anderen aufgrund kapitalistisch-neoliberaler gesellschaftlicher Logiken nach Mecheril (2020) als *Illusion der Inklusion* charakterisiert werden können.

In Konsequenz aus den angeführten widersprüchlichen Verhältnissen schliesst der Beitrag mit einem Plädoyer für eine begrifflich bzw. konzeptionell fokussierte *reflexive inklusionsorientierte Medienbildung*.

2. Kultur der Diversität

Im Folgenden wird zunächst dargelegt, was unter *Kultur der Diversität* programmatisch verstanden wird. Unter Kultur der Diversität werden zum einen gegenwärtige (wissenschaftlich-theoretische) *Analysen und Programmatiken* von Phänomenen der Vielfalt verstanden – z. B. die Kritik an heteronormativen Geschlechterordnungen. Zum anderen werden unter diesem Begriff entsprechende gesellschaftliche *Ausdrucksformen und (transformative) Praktiken* zusammengeführt – z. B. das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zur Einführung einer dritten Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität («divers»). Unter dem Begriff Kultur der Diversität werden demnach sowohl theoretische Perspektiven (auf Vielfalt) als auch die sich entsprechend gesellschaftlich vollziehenden Transformationsprozesse (der Diversifizierung) analytisch zusammengeführt.

2.1 Kultur der Diversität: Programmatik

Unter dem Begriff der Diversität werden zum einen theoretische Konzeptionen zusammengefasst, die die Entdeckung der Heterogenität weiterführen und in Bezug zu gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen setzen (vgl. z. B. Budde 2021; Breiwe 2020; Riegel 2016). So basiert Diversität programmatisch in dem hier vorliegenden Verständnis auf verschiedenen internationalen Konzepten, z. B. auf dem *Black Feminism* als Bewegung in den USA seit den 1960er-Jahren, der die Verbindung von Sexismus und Rassismus in den Blick nimmt, auf Auseinandersetzungen mit der Trias *Race, Class, Gender*, d. h. der Thematisierung von Verbindungen von rassistischen, klassistischen und sexistischen Strukturen, auf Konzepte der *Multicultural Education* als Ausdruck von Bewegungen multikultureller Erziehung in den USA, auf Antidiskriminierungsbewegungen sowie auf *Diversity*-bezogene Überlegungen (vgl. Breiwe 2020). Die Besonderheit dieser internationalen Bezüge liegt in den Verflechtungen von Diversität mit migrations- sowie geschlechtsbezogenen Aspekten im Sinne intersektionaler und strukturkritischer Ansätze. *Intersektionalität* ist anknüpfend an den *Black Feminism*, der gegen die Unterdrückung Schwarzer Frauen auf dem Arbeitsmarkt vorging, der US-amerikanischen feministischen Forschung v. a. von Crenshaw (1994, 1989) und Hill Collins (1993) in den Fokus geraten. Dabei wird – von den Aspekten *Race, Class* und *Gender* ausgehend – angenommen, dass alle Menschen durch Schnittpunkte (*Intersections*) bzw. Verwobenheiten der Differenzlinien geprägt sind (Walgenbach 2014). So wird in der Kultur der Diversität auch eine intersektionale Perspektive eingenommen. Wenn diese auch die Analyse von kategoriebasierten Differenzen in ihrer Wechselwirkung betrachtet und somit inter- und intrakategoriale Zugangsweisen aufweist, gibt es auch (gleichwohl verhältnismässig wenige) antikategoriale (poststrukturalistisch orientierte) Zugänge (vgl. Dietze, Haschemi, und Michaelis 2012; vgl. auch McCall 2001):

«In der Intersektionalitätsforschung hinterfragt man ab Mitte der 1990er-Jahre zunehmend die Metapher der Kreuzung. Es stehen nicht mehr so sehr ⟨intra- oder ⟨interkategoriale⟩ Fragstellungen im Fokus, sondern ⟨anti-kategoriale⟩ oder besser dekonstruktive [...]» (Bührmann 2020, 40)

Aber auch im Rahmen der inter- und intrakategorialen Zugänge geht es darum, beispielsweise Diskriminierungserfahrungen eben nicht additiv in verschiedenen Sozialstrukturkategorien zu analysieren, sondern in einer gewissen sozialstrukturkritischen Perspektive die Verwobenheiten dieser Kategorien in den Fokus zu nehmen und gerade in intrakategorialen Zugängen interkategoriale Kategorisierungen gewissermassen dekonstruktivistisch zu kritisieren (vgl. Bührmann 2020). Wie auch Boger (2014) im Trilemma der Inklusion Widersprüche im Blick auf kategoriale bzw. dekonstruierte Differenzverständnisse analysiert (s.u.), sind auch im Zuge intersektionaler Zugänge Spannungsfelder zu einer poststrukturalistisch verstandenen Kultur der Diversität zu markieren, wenn auch gerade die ungleichheitskritische Perspektiven Überschneidungen markieren: So «bezieht sich eine kritische Intersektionalitätsforschung vor allem auf die so genannten Achsen der Ungleichheit» (Bührmann 2020, 40).

Im deutschsprachigen Diskurs münden derartige Überlegungen in eine *ungleichheitskritische Strömung* (vgl. Breiwe 2020). Daneben ist in Anlehnung an die *diversity*-bezogenen Konzepte im internationalen wie auch im deutschsprachigen Raum zudem eine ökonomisch-utilitaristisch orientierte Strömung (Stichwort Diversity Management) zu markieren, die aus der hier vorgenommenen Perspektive auf Diversität kritisch betrachtet wird, da diese Strömung auf einer Verwertungslogik der Individuen (in ihrer Vielfalt) im Sinne des Humankapitals basiert (vgl. z. B. Schwarz-Wölzl und Maad 2004). In der ungleichheitskritischen Strömung wird Diversität hingegen struktur- bzw. machtkritisch verstanden. Machtkritische Diversitätsansätze sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus oder Sexismus und thematisieren deshalb die komplexen Verschränkungen derartiger Identitätskonstruktionen mit Strukturen sozialer Ungleichheit bzw. Machtverhältnissen, sind also rassistisch, sexismuskritisch etc. (vgl. Walgenbach 2014).

Die Kultur der Diversität ist mit Blick auf die theoretischen Programmatiken demnach primär von einem ungleichheitskritischen Verständnis geprägt, das mit den nachfolgend beschriebenen Merkmalen verbunden werden kann.

2.2 Kultur der Diversität: normativ-demokratisch und diskriminierungskritisch

Im Diskurs um Diversität ist im deutschsprachigen pädagogischen Kontext das Jahr 1993 bedeutsam, da mit den Schriften von Hinz (1993), Preuss-Lausitz (1993) und insbesondere mit dem Konzept der ‚egalitären Differenz‘ von Annedore Prengel (1993, 2001) unter Einbezug der Interkulturellen, Feministischen und Integrativen Pädagogik Elemente einer Pädagogik der Vielfalt – als Vorläufer des Diversitätsdiskurses – zugrunde gelegt wurden. Derartige Konzepte basieren auf einer *normativ-demokratischen* Konzeption von Diversität, die auf den Menschenrechten sowie Grundsätzen der Demokratie basieren. Von besonderer Bedeutung sind hierbei diskriminierungskritische – und somit auch ungleichheitskritische – Zielsetzungen, die auf Basis rechtlicher Antidiskriminierungsvorgaben sowohl international als auch national erfolgen. Als Beispiele können hier folgende Vorgaben angeführt werden: das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (Bundesgesetzblatt 1969), die EU-Menschenrechtskonvention §14 (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte 2002), die EU-Richtlinie 2000/43/EG (Antidiskriminierungsrichtlinie) (Rat der Europäischen Union 2000), das Grundgesetz Art. 3 Abs. 3 (Bundesgesetzblatt 2022) sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2022). Auch in den Schulgesetzen werden entsprechende Aussagen getätigt, z. B. §1 Abs. 1 SchulG NW (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022).

2.3 Kultur der Diversität: differenzkritisch

Den Kern der theoretischen Perspektiven auf Vielfalt in der Kultur der Diversität stellt der differenzkritische Charakter dar (vgl. Breiwe 2020). Der besondere Zugang von Diversität ist hierbei von *poststrukturalistischen* Elementen geprägt, indem grundlegende Kritik an bzw. die Auflösung von vermeintlich existierenden ‚Strukturen‘ erfolgt, hier v. a. in Bezug auf Differenzen. Dabei wird auch Sprache als machtwirksam verstanden, indem beispielsweise Differenzen als Ergebnisse (sprachlicher) Unterscheidungspraxen verstanden werden und das Gesprochene so zur sozialen Tatsache

wird (vgl. Mecheril und Melter 2010).¹ West und Fenstermaker (1995) bezeichnen derartige Konstruktionsprozesse in vergleichbarer Weise ethnomethodologisch als *Doing Difference*, als einen Vorgang, der Individuen kategorial in Zuschreibungen und normative Ordnungen fasst und somit Machtverhältnisse verstärkt. Hierauf reagiert Diversität programmatisch mit Prozessen der *Dekonstruktion*, die an kategorialen (gruppenbezogenen, binär bzw. biologistisch orientierten) Zuschreibungen und Differenzordnungen (z. B. ‹mit bzw. ohne Behinderung›) im Kontext von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen – d. h. ungleichheitskritisch – geübt wird. Ein Dilemma liegt darin, dass die Auseinandersetzung mit Differenz stets zwei Seiten umfasst: die Betonung der Differenz und den Versuch der Überwindung von Differenz. Differenzanerkennung im Sinne von Differenzmarkierungen ist für gesellschaftliche und schulische Kontexte sehr bedeutsam, da mit ihnen auch konkrete Handlungsmöglichkeiten, z. B. Ressourcenzuteilung aufgrund diagnostizierter Förderbedarfe, verbunden sind. Dieses ‹Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma› zeigt sich in der Schule z. B. durch Benennungspraxen (‹Willkommensklassen› etc.), verbunden mit der Kategorisierung ‹neu zugewanderter Kinder› z. B. als ‹DaZ-Kinder›, denen mit besonderen Massnahmen und Hilfestellungen begegnet wird, während die Strukturen des Bildungsregelsystems weitgehend unberührt bleiben (vgl. Georgi und Mecheril 2018). Demgegenüber – im Sinne eines Perspektivwechsels von den Schüler:innen hin zum System – betont Supik (2018):

«Auch hier ist ein Perspektivwechsel weg von der Frage des Status einer Person hin zu der Frage systematischer Normalitätserwartungen und Barrieren grundlegend. [...] Es ist das System, das die Förderressourcen und Kapazitäten benötigt, nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Ansätze der Abkehr vom Konzept der leistungs- und altershomogenen Schulklasse als Lerngruppe und Bezugsnorm zielen in die gleiche Richtung der Auflösung der Fiktion des Normschülers.» (ebd., 109)

1 Den Zusammenhang zwischen Sprache und Diversität verdeutlichen beispielsweise die Entwicklungen und Diskussionen um die Schreibweise von Personen, z. B. ‹Schüler› (auch als normorientierter Ausdruck im Rahmen hegemonialer Männlichkeit), ‹Schülerinnen und Schüler› (auch als Ausdruck eines binären Differenzverständnisses) und ‹Schüler:innen› (als Ausdruck der Kultur der Diversität).

Der differenzkritische, dekonstruktivistische Charakter der Kultur der Diversität soll im Folgenden konkretisiert werden.

2.4 Diversität konkret: aus 2 wird x

Gegenüber den binären Differenzordnungen stehen im Kontext der Differenz(en) die Aspekte Mehrdimensionalität und Hybridität, d. h. identitätsbezogene Vermischungen bzw. Zwischenwelten, in Zusammenhang mit Vorstellungen von Persönlichkeit bzw. Identität und der angeführten Kritik an etablierten Differenzordnungen (vgl. z. B. Budde 2021; Breiwe 2020; Riegel 2016).

Ausgehend von der (affirmativen) Darstellung der Dimensionen von Persönlichkeit nach Gardenswartz und Rowe (2003), die von Strukturkategorien (vgl. z. B. Hill Collins 1993) ausgehen, wird deutlich, inwiefern das Individuum von vielfältigen Teilidentitäten bzw. Persönlichkeitsmerkmalen geprägt ist.

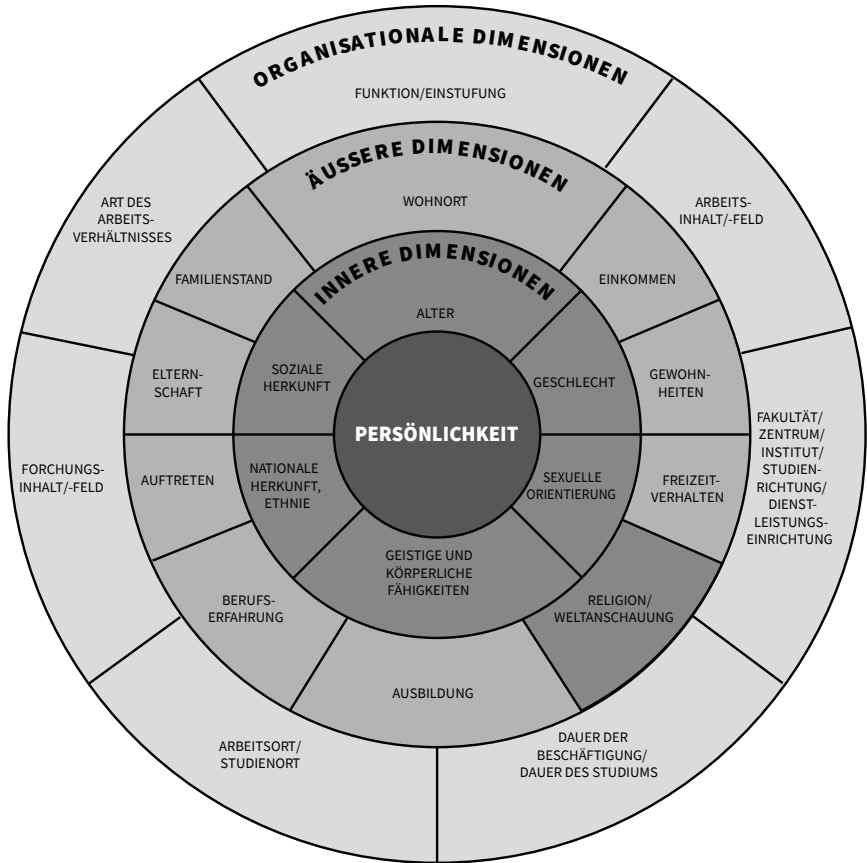


Abb. 1: Die Dimensionen von Diversität (Gardenswartz und Rowe 2003; n. Rosken 2010, 173).

Wenn auch hier eine strukturalogische Logik deutlich wird, ist die (intra)kategoriale Vielschichtigkeit und Verwobenheit eines Subjekts im Sinne der oben angeführten Problematik der Einteilung von Subjekten in Differenzkategorien erkennbar. So werden binäre Differenzzuweisungen der Vielschichtigkeit eines Subjekts nicht gerecht, zumal sie hierarchisch strukturiert sind. Die (normalisierte) bzw. dominante Position steht dabei über der – von der (Norm) abweichenden – dominierten Position. Dieses Muster der Privilegierung bzw. De-Privilegierung veranschaulicht das Modell der (Power-Flower).

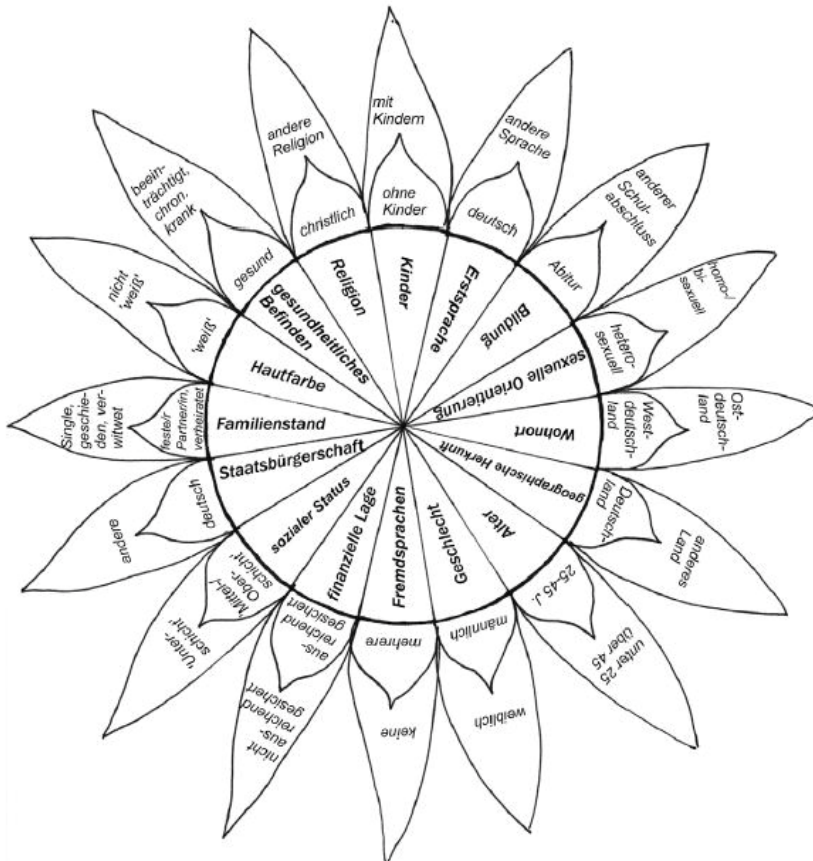


Abb. 2: Power-Flower-Modell (Eisele, Scharathow, und Winkelmann 2008, 22).

Diese grundlegende Kritik an der machtwirksamen binären Vorstellung von Differenz in der Kultur der Diversität soll im Folgenden in Verbindung zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden.

2.5 Beispiel 1: Queer-Diversität

Das erste Beispiel bezieht sich auf *geschlechts- und sexualitätsbezogene* Diversität. Traditionell etabliert sind hier die binären Strukturen (männlich-weiblich) bzw. (heterosexuell-nichtheterosexuell). Normen und Macht wirken hier z. B. in Form hegemonialer Männlichkeit bzw. Heteronormativität

(Vorstellung von zwei Geschlechtern sowie von Heterosexualität als Norm, verbunden mit Machtprivilegien für «Männer»). In einem ungleichheitskritischen Konzept von Diversität löst sich diese Struktur bzw. Ordnung auf, indem diese Binarität bzw. die beiden Geschlechter «Mann» und «Frau» als soziale Konstrukte – hierfür steht der Begriff Gender – verstanden werden. Demgegenüber wird im Konzept der Diversität geschlechts- und sexualitätsbezogen (*Queer-*)Diversität (Engel 2013; Ketelhut 2013), mathematisch ausgedrückt: Aus 2 wird ein unbestimmtes x . Und mit dieser Pluralität ist unmittelbar die Kritik an den mit Binarität und Normorientierungen verbundenen Machtstrukturen verbunden. Rechtlich hat sich diese Entwicklung im Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zu Einführung einer dritten, abweichenden Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität, die eben nicht «männlich» oder «weiblich» meint, sondern unbestimmt ist («divers»), manifestiert. Ein derartiges Verständnis von Geschlecht und Sexualität ist für Schule und Unterricht unmittelbar relevant. So stellen sich auch hier Fragen, wie mit geschlechtlichen Differenzierungen («Mädchen» vs. «Jungen») im Unterricht didaktisch und pädagogisch umgegangen wird oder wie Schultoiletten bzw. Umkleidekabinen in der Turnhalle gestaltet sind (vgl. z. B. Rendtorff 2015).

2.6 Beispiel 2: Neuro-Diversität

Beispiel 2 bezieht sich auf *körper- bzw. gesundheitsbezogene* Diversität. Traditionelle, binär ausgelegte Differenzordnungen unterscheiden zwischen «krank-gesund» bzw. «mit-ohne-Behinderung» etc. In der Kultur der Diversität liegt jedoch auch hier eine Pluralität vor, aus 2 wird x . Verdeutlicht werden soll dies am Ansatz der *Neuro-Diversität*, in der neurologische bzw. psychologische Aspekte, z. B. ADHS, als «normaler» sowie potenzialorientierter Ausdruck von Diversität angesehen und nicht pathologisiert werden (Armstrong 2010, 2012). In diesem Kontext wird also der konstruktivistische Charakter von «Behinderung» bzw. «Krankheit» betont. «Behinderung» und «Krankheit» werden somit als Produkte sozialer Prozesse angesehen und es wird kritisch mit körperlichen Normalitätsanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse umgegangen. Angestrebt wird eine möglichst barrierearme Teilhabe – auch an Schule und Unterricht, bei

der soziale Praxen und Ordnungen, z. B. in Form statusorientierter Diagnosepraktiken kritisch beleuchtet werden, die mit essentialisierender Etikettierungen verbunden sind (sonderpädagogischer Förderbedarf), durch die Menschen behindert bzw. diskriminiert werden.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen: Die spätmoderne Gesellschaft ist (auch) durch eine Kultur der Diversität geprägt, die sich einerseits in theoretischen Analysen und Programmatiken von Vielfalt, andererseits in entsprechenden gesellschaftlichen Praktiken bzw. Transformationsprozessen manifestiert. Diese Entwicklung ist im poststrukturalistischen Sinne mit den (z. T. auch widersprüchlichen) Aspekten Intersektionalität und Hybridität sowie Kritik und Dekonstruktion (bi-)kategorialer Differenzordnungen verbunden. Inklusion stellt hierbei eine gegenwärtig zentrale konzeptionelle Antwort auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse dar.

Im Folgenden werden die Grundelemente der Kultur der Digitalität skizziert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kultur der Diversität stehen.

3. Kultur der Digitalität

Die Kultur der Digitalität ist nach Stalder (2019) von diesen drei Grundformen (des Ordners) geprägt:

1. *Referentialität* (Bezugnahme auf etwas): Hiermit ist die (aktive) Einbindung in unendliche Referenzrahmen und Bezüge bzw. das Erstellen eines persönlichen Bezugssystems gemeint. So kann sich jede:r Einzelne in kulturelle Prozesse (als Rezipient:in) einschreiben und selbst – als Produzent:in – kulturell produktiv sein, z. B. in Form ständig aktualisierter Statusbilder oder -videos oder Selfies, mit denen die Produzierenden zeigen möchten, was sie für relevant erachten. Diese Möglichkeit nimmt offiziellen Kulturinstitutionen (z. B. Bibliotheken) Macht und gibt diese z. B. in Form von Twitter oder Instagram in die Hände des Publikums. Dabei ist jede Form des Auswählens bzw. jede Fokussierung der Aufmerksamkeit eine produktive Handlung, auch wenn die einzelne Handlung für sich noch so unwichtig erscheinen mag (ebd.). Stalder (ebd.) verweist hier auf die enorme Informationsflut im Internet. Diese Daten –als stetig wachsendes Ergebnis der Massenbeteiligung

– können beliebig unter Berücksichtigung des Datenschutzes geteilt, verlinkt, gespeichert oder weiterbearbeitet, d. h. allgemein gesagt (passiv-rezipierend als auch aktiv-produktiv) kann auf sie Bezug genommen werden. So führt Stalder aus, dass die bisherige Ordnung durch (traditionelle) Medien oder eben derartige Institutionen hergestellt wurde, indem sie Informationen filterten, aufbereiteten und so eine gewisse Übersichtlichkeit herstellten. Dabei konnten nur wenige Menschen publizieren, die meisten hingegen lediglich rezipieren (ebd.). Nunmehr – in der Kultur der Digitalität, die von einer gewissen Unordnung und Unübersichtlichkeit geprägt ist, kann jede:r selbst publizieren – weitestgehend ohne Filterung, denn es gibt keine ‹Internetredaktion›, die entscheidet, was publiziert wird, wodurch sich auch *Fake News* problemlos publizieren lassen (ebd.). Diese neue Struktur von Öffentlichkeit ist eine logische Begleiterscheinung zur Vervielfältigung der Gesellschaft in immer mehr Milieus oder Nischen (ebd.).

2. *Gemeinschaftlichkeit*: Hier spricht Stalder (ebd.) von (selbst gewählten, ordnenden) kollektiven Einbindungen in Form von gemeinschaftlichen Formationen und gleichzeitig von der Atomisierung der Gesellschaft bzw. einem vernetzten Individualismus. In der Kultur der Digitalität gibt es verschiedene Formen von Gemeinschaftlichkeit, z. B. Interessensgruppen in *Social Media* Kanälen oder politische Vereinigungen. Diese gemeinschaftlichen Formationen sind Zusammenschlüsse von gleichberechtigten Menschen, die ein gemeinsames Ziel im Auge haben (ebd.). Mit diesen neuen gesellschaftlichen Formationen entsteht auch ein neuer ageographischer, auch transnationaler und atemporaler Horizont: «Der raumzeitliche Horizont der digitalen Kommunikation ist eine globale, das heisst ortlose Dauergegenwart» (ebd., 147). Derartige kollektiv getragene (ort- und zeitlose) Bezugsrahmen stabilisieren Wahrnehmungen und Identitäten. Sie können eigene Werte und Vorstellungen schaffen, Zugang zu Ressourcen ermöglichen und existieren informell-fragil (so können Gruppen in sozialen Netzwerken jederzeit verlassen oder aufgelöst werden) und zugleich strukturiert-stabil

(Gruppen in sozialen Netzwerken können über Jahre bestehen und das alltägliche Leben eines Menschen begleiten). Dabei entstehen neue Formen der Partizipation.

3. *Algorithmizität*: Hierunter werden automatisierte Entscheidungsverfahren bzw. durch «Algorithmen generierte Ordnungen» (ebd., 182) als Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns verstanden. Algorithmen stellen einen definierten Rechenweg im Sinne einer Handlungsvorschrift bzw. eines Rezeptes dar, wonach feststehende Einzelschritte ausgeführt werden: Algorithmen ordnen, filtern, sortieren, gewichten im Hintergrund, quantifizieren qualitative Eingebungen – an das individuelle Nutzungsverhalten bzw. Profil angepasst – die oben skizzierte Informations- und Datenflut, die von Unübersichtlichkeit und Unordnung gekennzeichnet ist. Als offensichtlichste Beispiele sind hier die auf die jeweiligen Interessen abgestellte algorithmisch gesteuerte Werbung bzw. Kaufempfehlung oder die TikTok-Videos zu nennen, die (auf der *For-You-Page*) angezeigt werden. Formen Künstlicher Intelligenz (KI) basieren zwar auf derartigen Algorithmen, entwickeln diese und damit sich jedoch auf Basis der entstandenen Daten (als Wissensbasis für KI) stets weiter. Algorithmen besitzen demnach eine grosse Macht, der man sich kaum entziehen kann, schaffen Realitäten und entwickeln sich auf Basis des jeweiligen Nutzer:innenverhaltens stetig weiter.

Das Phänomen *Hashtag* ist ein gutes Beispiel, an dem sich diese drei Grundelemente der Kultur der Digitalität wiederfinden. Zum einen wird so Referentialität hergestellt, d. h. der Post/das Bild etc. wird sichtbar und es kann hierauf Bezug genommen werden. Gleichzeitig wird mit der Nutzung des Hashtags auf etwas Bezug genommen (z. B. auf einen Ort). Zum anderen wird Gemeinschaftlichkeit hergestellt, da man den Post/das Bild einer gemeinschaftlichen Formation zuordnet, die sich unter diesem Hashtag bildet. Letztlich werden auch die von uns verwendeten oder befolgten Hashtags Teil der durch Algorithmen generierten Ordnung unserer digitalen Welt (vgl. Kanwischer und Gryl 2022).

Hervorzuheben ist, dass Stalder (2019) einen expliziten Zusammenhang zwischen den Aspekten Diversität und Digitalität herstellt, indem er auf die Vervielfältigungsprozesse in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten eingeht. Diese zeigen sich beispielsweise in der Ausweitung geschlechtlicher Identitäten, die mit einer Vervielfältigung kultureller Praktiken (als Ausdruck der Kultur) und sozialer Rollen sowie der Selbstermächtigung marginalisierter Gruppen (hier Homo- oder Transsexueller) verbunden ist. Stalder verweist in diesem Kontext auch auf die fundamentale Kritik durch den Postkolonialismus: In dieser Strömung, die sich kritisch mit dem Kolonialismus und seinen Folgen auseinandersetzt, wird ein statisches Kulturverständnis – in dem Kultur als geschlossene, einheitliche und fest stehende Einheit verstanden wird – kritisiert, indem die Kategorien ›Westen‹ (als Zentrum) und ›Osten‹ (als Peripherie) als Erfindungen dekonstruiert werden. Mit dem Verständnis von Kategorien als solchen, die «wesentlich dazu beitragen, die Zustände hervorzubringen, die sie zu beschreiben vorgeben» (ebd., 50) wird der diskurstheoretische Konstruktions- bzw. Dekonstruktionsprozess deutlich. Dabei kommt der (personenbezogenen) Hybridität (als Mischzustand mit mehrfachen Identitätszugehörigkeiten) und der (digitalisierungsbezogenen) Hybridisierung (als Mischzustand zwischen analogen und digitalen Elementen) besondere Bedeutung zu. Im Sinne dieses Mischzustandes spricht Stalder von der *Präsenz der Digitalität jenseits der digitalen Medien* als Wesensmerkmal der Kultur der Digitalität, durch die eine grundlegende Zweiteilung in analog und digital aufgehoben wird.

Gleichwohl sind mit diesen kulturtheoretischen Perspektiven der Kulturen der Diversität und der Digitalität Widersprüche verbunden, auf die im Folgenden eingegangen wird.

4. Widersprüche in der Kultur der Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft

Die im Folgenden dargelegten Widersprüche im Rahmen der Kulturen der Diversität und Digitalität basieren auf unterschiedlichen Zugängen. Da, wie oben skizziert, Inklusion als pädagogische bzw. sozial-institutionelle ›Antwort‹ auf die theoretischen und gesellschaftlichen Perspektiven auf

die Phänomene der Kultur der Diversität gefasst wird, beziehen sich diese Spannungsfelder (zunächst) auf die Ebene der (inklusionsorientierten) ‹Umsetzung› und der damit verbundenen Widersprüche. So wird zunächst auf das Trilemma der Inklusion nach Boger (2014) sowie das Illusionäre der Inklusion in kapitalistischen Verhältnissen (vgl. Mecheril 2020, 2014; Becker 2016) eingegangen. Anschliessend wird die Bedeutung sozialer Ungleichheit in der Kultur der Digitalität dargelegt, ehe kulturtheoretische Perspektiven nach Reckwitz (2021) in Bezug auf die Kulturen der Diversität und Digitalität eingenommen werden. Die unmittelbaren Zusammenhänge zwischen den differenztheoretischen Annahmen im Sinne der skizzierten Kultur der Diversität und der Thematisierung bzw. Umsetzung von Inklusion werden hierbei deutlich.

4.1 Das Trilemma der Inklusion

Bogers (2014) Ausführungen zum *Trilemma der Inklusion* nehmen Anschluss an die vorgestellten Paradigmen der Kultur der Diversität. So sind nach Boger drei Aspekte für das Trilemma der Inklusion bedeutsam: der Aspekt der *Dekonstruktion* (z. B. von binären Differenzordnungen), der Aspekt der *Normalisierung* (alle Menschen sind in ihrer Unterschiedlichkeit Teil der Normalität) und der Aspekt des *Empowerments* (Ermächtigung marginalisierter Menschen). Das Trilemmatische besteht darin, dass ausschliesslich zwei Aspekte jeweils gleichzeitig zusammen gehen können: Beim Zusammenspiel von Normalisierung und Empowerment verweist Boger auf das Problem, dass beispielsweise Formen des Empowerments mitsamt der Forderung nach Gleichberechtigung bzw. Teilhabe auf einer dichotomen Einteilung basieren: ‹Die Kategorie ‹Behinderung› zu dekonstruieren, wenn ich für Behindertenrechte kämpfe, hiesse den Ast abzusägen, auf dem ich sitze.› (ebd., 55). Hier liesse sich auch der sonderpädagogische Zugang zu Inklusion verorten, der mit entsprechenden Diagnostiken (als konstruierte Differenzmerkmale) und den damit verbundenen Ressourcenzuteilungen verbunden ist. Anders ausgedrückt: Existiert eine neue (dekonstruierte) Normalität (d. h. es treffen Normalisierung und Dekonstruktion aufeinander), wird explizites Empowerment ausgeschlossen, da eben jegliches mögliches Differenzkonstrukt, das die Basis für Empowerment darstellen

könnte, dekonstruiert wäre. Verbinden sich hingegen die Aspekte der Dekonstruktion und des Empowerments in Form des Andersseins als (Selbst-) Abgrenzung, relativiert sich wiederum der Aspekt der Normalisierung.

4.2 Die Illusion der Inklusion in kapitalistischen, neoliberalen Verhältnissen

Schule bzw. das Schulsystem ist zudem nach wie von Logiken der klassischen Moderne geprägt, indem nach allgemein gültigen Lehrplänen und mit standardisierten Noten und formalen Abschlüssen auf Basis (implizierter) Homogenitätsvorstellungen im Sinne der klassischen etablierten Differenzordnungen qualifiziert wird. Auch die Umsetzung bzw. das Verständnis von Inklusion erfolgt in der Regel in einem engen Sinne, indem der Blick auf ‹Behinderung› bzw. ‹sonderpädagogischen Förderbedarf› (als Ausdruck für eine binäre Differenzordnung) gerichtet wird. Mit der Praxis der Umsetzung derartiger Inklusion, die auf diagnose- und ressourcenorientierten Kategorisierungen basiert und bei der es einen grundlegenden Ressourcenvorbehalt gibt, wird deutlich, dass Diversität nicht mit der Thematisierung von Benachteiligungen, sondern auch von Privilegien (z. B. für das Gymnasium) verbunden ist. Hier ist schliesslich zu fragen, wie viel Diversität tatsächlich erwünscht ist. Dies passt gewissermassen zu neoliberalen bzw. kapitalistischen Logiken, denen auch Schule unterworfen ist, z. B. in Form der Selektions- bzw. Allokationsfunktion (d. h. der Aufgabe von Schule, die nachwachsende Generation im Sinne der Sozialstruktur der Gesellschaft in Form unterschiedlicher Qualifikationen zu verteilen) sowie einem neoliberalen Leistungsverständnis, das sich im Konzept der Meritokratie als Herrschaftsordnung manifestiert, die auf Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen basiert. Hierauf haben bereits Bourdieu und Passeron (1971) mit dem Verweis auf die *Illusion der Chancengleichheit* aufmerksam gemacht. Anders ausgedrückt ist bzw. wäre mit Inklusion in der Schule unmittelbar eine Änderung des Systems verbunden, wie Becker (2016) verdeutlicht:

«Dass aber Inklusion in der Schule auch bedeutet, dass die Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung auf eine Änderung des Systems setzt und nicht das System seine leistungsfokussierte Bildungsstrategie mit einigen kleinen Aufmerksamkeitsumwegen fortsetzen kann, ist ebenso evident.» (ebd., 157)

Inklusion, so Mecheril (2020), verspricht demgegenüber, «zu einem gleichberechtigten Einbezug in und Teilhabe an gesellschaftliche(n) Teilbereiche(n) derer beizutragen, die aufgrund der Normalitätsannahmen und Anforderungen der Teilbereiche (z.B. Arbeitsmarkt) schlechter gestellt bleiben» (56). Die Politik tritt hierbei als «euphorische Inklusionsbefürworterin» (Becker 2016, 11) auf. Dabei werden jedoch ausgrenzende gesellschaftliche Dynamiken der Wirtschafts-, Steuer- und Arbeitsmarktpolitik ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund betont Mecheril (2020) den *illusionären Charakter von Inklusion*, die in einem konstitutiven Widerspruch zu nicht inklusiven gesamtgesellschaftlichen Bedingungen steht. Das Illusionäre der Inklusion liegt in der «für kapitalistische Verhältnisse konstitutiven Re-Produktion sozialer Ungleichheit durch und in Bildungssystemen sowie disziplinierenden und subjektivierenden Formierung der Individuen in formellen Bildungssystemen» (Mecheril 2014, 211). Letztlich kann Inklusion demnach als «Ausdruck eines Mythos der Bildungsgerechtigkeit» (Mecheril 2020, 56) verstanden werden, «dessen eigentliche Funktion in der Legitimierung von Ungleichheit bei fortwährendem Anspruch auf flexible Selbstführung der Subjekte besteht» (ebd.). Dies entspricht einer unreflektierten Programmatik von Inklusion. Ziel muss stattdessen sein, die «auf Leistung und Konkurrenz gründende Gesellschaftsorganisation» (Becker 2016, 17) zu hinterfragen bzw. kritisch zu reflektieren.

4.3 Soziale Ungleichheit in der Kultur der Digitalität

Soziale Ungleichheit ist in der Kultur der Digitalität ebenfalls durch widersprüchliche Aspekte gekennzeichnet. So lässt der Blick auf soziale Ungleichheit im Kontext von Digitalität bzw. Digitalisierungsprozessen einerseits eine digitale Kluft (*Digital Divide*) erkennen. Diese Spaltung zeigt sich z.B. in der tendenziellen Bevorzugung von vergnügungsbezogenen

und sozial-interaktiven Nutzungsweisen sowie deutlich geringeren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bei sozial benachteiligten Schüler:innen. Demgegenüber sind sozioökonomisch privilegiertere Schüler:innen besser mit digitalen Medien (Hard- und Software) ausgestattet (vgl. z. B. Drossel, Eickelmann, und Vennemann 2019; Senkbeil et al. 2019). Die Ungleichheit in den jeweiligen Medienpraxen stellt Kutscher (2019) in Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital: Ungleiche Nutzungsweisen digitaler Medien stehen somit in unmittelbarem Zusammenhang zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen. Schulen kommt somit «im Sinne der Schaffung bestmöglicher Bildungsgerechtigkeit die Aufgabe zu, einer Zunahme herkunftsbedingter Disparitäten in den (digitalen) Kompetenzen entgegenzuwirken oder diese sogar zu verringern» (Senkbeil et al. 2019, 329).

In diesem Sinne können digitale Medien andererseits zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und mehr sozialer Gleichheit beitragen (vgl. z. B. Schacht et al. 2019) sowie zu mehr Teilhabe im Sinne von Inklusion beitragen (vgl. z. B. Bosse et al. 2019; Bosse 2017; Schulz 2018). Auch mit Blick auf selbstständige, individualisierende bzw. differenzierende Lernprozesse können digitale Medien zu verbesserten Möglichkeiten führen (vgl. Breiwe 2022), da so Aufgaben und Lernumgebungen angeboten werden können, die Schüler:innen lebensnäher abholen und einfachere Zugänge zu Wissen und Lernen – insbesondere für «benachteiligte Lernende» (Heinen und Kerres 2015, 13) – ermöglichen sowie unterschiedliche Lerntempi bzw. Schwierigkeitsgrade aufweisen (vgl. ebd.). Gerard et al. (2015) haben in ihrer Metaanalyse gezeigt, dass adaptive Lernsoftware v. a. für Schüler:innen mit geringem Vorwissen sowie bei komplexeren Aufgaben individuell hilfreich sein kann. Assistive Technologien können schliesslich die Teilhabe an Bildungsprozessen vergrössern, nicht nur durch die technologische Beseitigung bestehender Barrieren, sondern auch durch räumlich und zeitlich uneingeschränkte Zugriffsmöglichkeiten (vgl. z. B. Bosse 2017).

4.4 Die Gesellschaft der Singularitäten

Aus kulturtheoretischer Perspektive erfolgt in der Gesellschaft der Singularitäten nach Reckwitz (2021) eine Inszenierung der Singularität, die damit im Sinne einer instrumentellen Selbstperfektionierung (Mecheril 2020, 2014) in Konkurrenz zu anderen auftritt. So spricht Reckwitz von einem differenziellen Liberalismus, in dem (auch) Diversität – insbesondere unter Slogans wie *Celebrate Diversity* – letztlich im Sinne eines ökonomisch-neoliberalen Ausdrucks der Singularisierung aufgefasst wird. Gleichzeitig grenzen sich (auf kultureller Ebene) Gemeinschaften als singuläre (eigene) Kollektive von anderen ab. Reckwitz spricht hier von Kulturessentialismus. Auf das Individuum in der Schule übertragen wird schulische Erziehungspraxis nach Reckwitz (2021) – durchaus auch in neoliberalen Sinne des ökonomisch orientierten Konkurrenzkampfes – zum «Singularisierungsprogramm des Kindes» (331), das sich möglichst autonom entfalten soll: «Was zählt, ist hingegen die Zielperspektive des Besonderen, des Einmaligen und latent Genialen.» (Becker 2016, 143). Relevant hierfür sind insbesondere digitalisierungsbezogene Kompetenzen, die nach Kutscher (2019) als Teil des kulturellen Kapitals angesehen werden können (s. o.). So kann auch die Kultur der Digitalität in Bezug zur kultursoziologischen Perspektive nach Reckwitz (2021) gestellt werden – insbesondere in Form der Inszenierungsorientierung der Singularitäten (in der Gemeinschaftlichkeit). Durch die Mischung aus Konsum und Produktionstätigkeit ergibt sich in Verbindung mit der Unendlichkeit an Kulturformaten (durch die Referentialität) ein Raum für vielfältige Singularisierungsformen. Es erfolgt die Komposition eines Profil-Subjekts in Form einer modularischen bzw. kompositorischen Singularität. Dieser Vorgang lebt von der Permanenz der Performanz des Neuen, die von Unverwechselbarkeit, performativer Authentizität und Sichtbarkeit geprägt ist, so Reckwitz (2021). Durch die gleichzeitig mitwirkende algorithmengesteuerte Ordnung wird parallel ein zweites Profil-Subjekt im Hintergrund erzeugt. Dabei besteht die Möglichkeit der Zementierung des Subjekt-Profiles in und durch *Filter Bubbles*. So sind derartige algorithmengestützte Ordnungen immer stärker darauf ausgerichtet, «dem individuellen Nutzer seine eigene, singuläre Welt zu schaffen» (ebd., 189). Dabei sollen «idealerweise [...] Fragen beantwortet werden, bevor sie gestellt werden» (ebd., 191). Mit diesen Singularisierungsprozessen

sind aufgrund der unterschiedlichen Mediennutzungsweisen (algorithmengestützte) Verstärkungen sozialer Ungleichheit verbunden (Vieth und Wagner 2017).

Übertragen auf Schule und Unterricht entstehen vor diesem Hintergrund gewisse Widersprüche: Diese bewegen sich zwischen einer (ich-bezogenen) Selbstverwirklichung in Abgrenzung zu den Anderen (im Sinne der Singularität), verbunden mit der gesellschaftlich ebenfalls geforderten *Herstellung sozialer Ungleichheit* auf der einen Seite und einer *solidarischen, gleichberechtigten Teilhabe aller* an (schulischen) Bildungsprozessen im Sinne der Inklusion, verbunden mit dem Anspruch, Ausprägungen sozialer Ungleichheit zu verringern bzw. diese zu beseitigen auf der anderen Seite.

5. Fazit und die Konsequenzen für inklusive Medienbildung

Es ist deutlich geworden, dass sich Inklusion bzw. inklusive Medienbildung in Schule und Unterricht in der spätmodernen Gesellschaft in widersprüchlichen Kontexten bewegt bzw. mit widersprüchlichen Ansprüchen konfrontiert wird. So ist die spätmoderne Gesellschaft einerseits geprägt von Diversifizierungs- und Singularisierungsprozessen, indem zeitgleich Bestrebungen nach individuell-konkurrenzorientierter Selbstentfaltung (Stichwort Profilierung) sowie zu gemeinsam-solidarischen Vorgehensweisen (Stichwort Inklusion) existieren. Im Sinne der Kultur der Diversität werden etablierte binäre Formen von Differenz zunehmend insbesondere aus ungleichheits- und machtkritischer Perspektive kritisiert und dekonstruiert, sodass vielfältigere, mehrdimensionale Formen von Vielfalt entstehen (aus 2 wird x), die auf Basis der Menschenrechte diskriminierungskritisch orientiert sind. In diesem Sinne fordert Stoltenhoff (2022) eine rekonstruktiv ausgerichtete Medienpädagogik, d. h. eine Medienpädagogik, die sich kritisch-reflexiv hinsichtlich der Herstellung und Reproduktion von Differenz(en) positioniert. Mit der Diversifizierung hängen jedoch auch Formen der Singularisierung zusammen, in denen sich Individuen möglichst einzigartig zu verwirklichen und (digital) zu inszenieren trachten. Mit diesen Formen der (auch wettbewerbsorientierten) Suche nach Singularität wird letztlich die Idee einer solidarisch, ungleichheitskritisch

angelegten Inklusion irritiert. Dabei vollziehen sich diese Prozesse insbesondere im digitalen Raum und sind dabei (auch) algorithmengesteuert, wodurch soziale Ungleichheit verstärkt wird.

Hinzu treten Widersprüche, die sich einerseits auf das normative Versprechen von Schule beziehen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, sich andererseits in gesellschaftlichen (kapitalistisch-neoliberalen) Logiken und Erwartungshaltungen bzgl. Schule zeigen: Indem Schule (auch) als Ort der Allokation und Selektion und somit als Ort der Herstellung bzw. Verfestigung sozialer Ungleichheit fungiert, kommt Inklusion ein illusionärer Charakter zu. Hiermit verbunden sind Homogenisierungs- und Standardisierungsorientierungen, z. B. in Form des gegliederten Schulsystems ab der Sekundarstufe oder der Orientierung an der Jahrgangsstufe und der Bewertungspraktik in Form von Noten, die v. a. auf Basis fachlicher und sozialer Bezugsnormen vergeben werden.

Wenn demnach normative Aussagen zum Anspruch von Schulen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, formuliert werden bzw. wenn in diesem Sinne von inklusiver Medienbildung gesprochen wird, sollten derart widersprüchliche Verhältnisse mitgedacht und explizit berücksichtigt werden, da diese sonst ausgeblendet bleiben und der Vorwurf einer unreflektierten bzw. illusionären Perspektive erhoben werden kann. So lassen sich schliesslich folgende konzept- bzw. begriffsbezogene Konsequenzen ableiten:

Wenn wirkliche Inklusion aufgrund dieser Verhältnisse eine Vision bzw. Utopie ist, geht es weniger um das Ziel, sondern um den Weg zum Ziel im Sinne eines anhaltenden Prozesses. Dies kann der Begriff der *Inklusionsorientierung* verdeutlichen, der nach Grummt (2019) eine «Annäherung an Inklusion» (26) ausdrücken soll. Dieser Begriff verdeutlicht die Botschaft, dass es um eine *Orientierung* an Inklusion im Sinne einer Zielsetzung geht, und tatsächliche Inklusion ein Ideal darstellt, das vor dem Hintergrund der Widersprüche nur bedingt erreicht werden kann:

«Inklusion kann damit als das menschenrechtsbasierte Streben nach maximaler Teilhabe und minimaler Diskriminierung verstanden werden, welches, wie Bogers Reflexionsfolie verdeutlicht, von grundlegenden Dilemmata begleitet wird.» (Grummt 2019, 26, Herv. R.B.)

Auf diesem Weg bzw. im Zuge der Inklusionsorientierung sind, wie Grummt anführt, die widersprüchlichen, auch trilemmatischen Verhältnisse zu berücksichtigen und zu *reflektieren*. Aus diesem Grund sollte der Ausdruck der Inklusionsorientierung um das Attribut reflexiv ergänzt werden. Die Formulierung *reflexive Inklusionsorientierung* soll im Gegensatz zu einem unreflektierten Inklusionsbegriff die aufgezeigten Komplexitäten verdeutlichen (zur reflexiven Inklusion in Bezug auf den Umgang mit Differenzen bzw. Kategorien vgl. auch Schildmann 2016; Budde und Hummrich 2013).

Übertragen auf Inklusive Medienbildung hiesse dies, entsprechend von einer *reflexiven, inklusionsorientierten Medienbildung* zu sprechen:

1. *Inklusionsorientiert* ist eine derartige Medienbildung, da sie die drei Felder der medialen Teilhabe nach Bosse et al. (2019) aufgreift – Teilhabe in Medien, an Medien und durch Medien – und so insgesamt zu mehr Teilhabe führt, wissend, dass es gesellschaftsbedingte Grenzen gibt – und somit immer nur bedingt tatsächlich inklusiv ist.
2. *Reflexiv*, da sie gesellschaftliche und schulische (widersprüchliche) Verhältnisse reflektiert, indem sie kritisch berücksichtigt,
 - was inklusionsorientierte Medienbildung tatsächlich leisten kann,
 - inwiefern sie zur singulären Selbstinszenierung bzw. Profilierung der Individuen beiträgt,
 - inwiefern sie zu mehr sozialer (Un-)Gleichheit führt,
 - inwiefern sie zu mehr Teilhabe im Sinne der Inklusionsorientierung führt,
 - in welchem Verhältnis sie zu schulischen Logiken der Standardisierung steht,
 - welche Rolle Algorithmizität mit Blick auf Diversität, die Herstellung von Differenzordnungen bzw. Diskriminierungsverhältnissen spielt.

Die hier skizzierend begründete Formulierung *reflexive inklusionsorientierte Medienbildung* kann somit im Anschluss an den Ausdruck der inklusiven Medienbildung verdeutlichen, dass eine derartige Medienbildung um die widersprüchlichen bis hin zu illusionären Charakteristiken inklusionsorientierter Praktiken weiss und diese begrifflich-konzeptionell explizit

markiert. Auf der Grundlage der vorgenommenen Empfehlungen wird es Aufgabe der Medienbildung bleiben, auf Basis empirischer Analysen eine entsprechend orientierte Auffassung begrifflich zu schärfen und zu diskutieren.

Mein abschliessender Dank gilt den beiden Gutachtenden im Double Open Review, Katharina Walgenbach und Alexander Geimer, die durch ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen ihren Beitrag zur Qualität des Textes geleistet haben.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 2022. «Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)». https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile.
- Armstrong, Thomas. 2010. *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Boston: Da Capo Lifelong.
- Armstrong, Thomas. 2012. *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Becker, Uwe. 2016. *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430569>.
- Boger, Mai-Anh. 2014. «Theorie der trilemmatischen Inklusion». In *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, herausgegeben von Irmtraud Schnell, 51–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, Ingo. 2017. «Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik». In *Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion*, von Friederike von Gross und Renate Röllecke, 19–30. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, Anne Haage, und Anna-Maria Kamin. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Schriften zur Medienpädagogik: Bd. 55. Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 207–19. München: kopaed.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Breiwe, René. 2020. *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>.
- Breiwe, René. 2022. «Kritische Perspektiven auf Chancen und Grenzen der Individualisierung im Rahmen digitalisierten Unterrichts». In *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. (Band 8 der Reihe *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik*), herausgegeben von Martin Stein, Martin Jungwirth, Nina Harsch, und Yvonne Noltensmeier, 189–95. Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.17>.
- Breiwe, René, Anke B. Liegmann, und Kathrin Racherbäumer. 2022. «Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität». In *Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar, 217–35. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1>.
- Budde, Jürgen. 2021. «Die Schule in intersektionaler Perspektive». In *Handbuch Schulforschung*, herausgegeben von Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, und Werner Helsper. Bd. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1.
- Budde, Jürgen, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm, und Monika Wagner-Willi. 2020. «Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Eine Einleitung». In *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, herausgegeben von Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm, und Monika Wagner-Willi, 7–18. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen, und Merle Hummrich. 2013. «Reflexive Inklusion», *Zeitschrift für Inklusion* 8 (4): o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/>.
- Bührmann, Andrea. 2020. «Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung». In *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, herausgegeben von Astrid Biele Mefebue, Andrea Bührmann, und Grenz, Sabine, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_2-1.
- Bundesgesetzblatt. 1969. *Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) vom 7. März 1966*.
- Bundesgesetzblatt. 2022. «Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung». 2022. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=%2F%2F%2A%5B%40attr_id=%27bgbl122s0968.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl122s0968.pdf%27%5D__1674579206976.

- Crenshaw, Kimberle. 1989. «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine». *University of Chicago Legal Forum* 8: 139–67.
- Crenshaw, Kimberle. 1994. «Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color». In *The public nature of private violence*, herausgegeben von Martha Albertson Fineman und Roxanne Mykitiuk, 93–118. New York: Routledge.
- Dietze, Gabriele, Yekani Elahe Haschemi, und Beatrice Michaelis. 2012. «Queer und Intersektionalität». <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/dietzehaschemimichaelis/>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 391–404. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>.
- Eisele, Elli, Wiebke Scharathow, und Anne Sophie Winkelmann. 2008. *ver-vielfältig-ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit*. Jena: GlauX.
- Engel, Antke. 2013. «Lust auf Komplexität. Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity». *Feministische Studien* 31 (1): 39–45.
- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte. 2002. *Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) in der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14 samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 4, 6, 7, 12 und 13*. Die Europäische Menschenrechtskonvention. Strassburg.
- Gardenswartz, Lee, und Anita Rowe. 2003. *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Georgi, Viola B., und Paul Mecheril. 2018. «(De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen». In *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, von Oliver Musenberg, Judith Riegert, und Teresa Sansour, 58–70. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerard, Libby, Camilia Matuk, Kevin McElhaney, und Marcia C. Linn. 2015. «Automated guidance for K-12 education». *Educational Research Review* 15: 41–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.001>.
- Grummt, Marek. 2019. *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Habicher, Alexandra, und Lisa Lemke. 2022. «Ausblick – Futures Literacy. Was haben wir in der Pandemie gelernt, was nutzen wir davon?» In *Zukunft Schule. Theoretische Ansätze und Praxisbeispiele zu neuen Lernwelten und Trends in der schulischen Bildung*, herausgegeben von Alexandra Habicher, Michael Schratz, und Axel Wagenit, 195–98. Münster et al.: Waxmann.
- Heinen, Richard, und Michael Kerres. 2015. *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Hill Collins, Patricia. 1993. «Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection», *Race, Sex and Class*, 1 (1): 25–45.
- Hinz, Andreas. 1993. *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Kanwischer, Detlef, und Inga Gryl. 2022. «Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion». *Die Deutsche Schule* 114 (1): 34–45. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.04>.
- Ketelhut, Klemens. 2013. «Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer-Theory». In *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, herausgegeben von Elke Kleinau und Barbara Rendtorff, 63–77. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0f80.7>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.25656/01.20607>.
- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 1–17. Wiesbaden: Springer VS.
- McCall, Leslie. 2001. *Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy*. New York, London: Routledge.
- Mecheril, Paul. 2014. «Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft». In *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*, von Bertelsmann Stiftung, 200–16. Gütersloh: Bertelsmann.
- Mecheril, Paul. 2020. «Illusion der Inklusion». In *Bildung für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*, herausgegeben von Irina Grünheid, Anna Nikolenko, und Bozzi Schmidt, 53–57. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. <https://doi.org/10.25366/2021.48>.
- Mecheril, Paul, und Claus Melter. 2010. «Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge». In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*, herausgegeben von Fabian Kessel und Melanie Plösser, 117–31. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_8.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. «Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)». 2022. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=1000000000000000524.
- Prenzel, Annedore. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>.
- Prenzel, Annedore. 2001. «Egalitäre Differenz in der Bildung». In *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Helma Lutz und Norbert Wenning, 93–107. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5.
- Prenzel, Annedore. 2022. *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

- Preuss-Lausitz, Ulf. 1993. *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim et al.: Beltz.
- Rat der Europäischen Union. 2000. «RICHTLINIE 2000/43/EG DES RATES vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft». Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 180/22. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0043&from=DE>.
- Reckwitz, Andreas. 2021. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.1007/s11616-018-0456-7>.
- Rendtorff, Barbara. 2015. «Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen?» In *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, herausgegeben von Juliette Wedl und Annette Bartsch, 35–46. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839428221-002>.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>.
- Rosken, Anne. 2010. «Diversity Management in Organisationen». *OSC* 27 (2): 167–80. <https://doi.org/10.1007/s11613-010-0183-z>.
- Schacht, Florian, Bärbel Barzel, Susanne Daum, Amelie Klinger, Marcel Klinger, Philipp Schröder, Alexandra Schüler, und Steffen Wardemann. 2019. «Das fachliche Lernen stärken. Zur Nutzung von Erklärvideos an Schulen in sozial herausfordernder Lage». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 435–55. <https://doi.org/10.31244/dd.s.2019.04.06>.
- Schildmann, Ulrike. 2016. «Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion. Ein Hürdenlauf der besonderen Art». In *Das Geschlecht der Inklusion*, herausgegeben von Jürgen Budde, Susanne Offen, und Anja Tervooren, 75–95. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Schulz, Lea. 2018. «Digitale Medien im Bereich Inklusion». In *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik*, herausgegeben von Lütje-Klose Birgit, Thomas Riecke-Baulecke, und Rolf Werning, 344–67. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schwarz-Wölzl, Maria, und Christa Maad. 2004. *Diversity und Managing Diversity. Teil 1: Theoretische Grundlagen*, herausgegeben von Zentrum für Soziale Innovation Wien: Zentrum für Soziale Innovation Wien.
- Senkbeil, Martin, Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich». In *ICILS 2018# Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 301–33. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>.

- Sliwka, Anne, und Britta Klopsch. 2020. «Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die ‹Grammatik der Schule› herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine ‹Schule ohne Wände› in der digitalen Wissensgesellschaft bieten». *Die Deutsche Schule* Beiheft 16: 216–29. <https://doi.org/10.25656/01:20240>.
- Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2022. «Diversität und Differenz in Schulpädagogik und Medienpädagogik. Impuls zum Umgang mit Ungleichheit und Differenz». In *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar, 541–50. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_27.
- Supik, Linda. 2018. «Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren». In *De-kategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, herausgegeben von Musenberg, Oliver, Riegert, Judith, und Teresa Sansour, 104–11. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ternès von Hattburg, Anabel, und Matthias Schäfer. 2020. *Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25530-5>.
- Vieth, Kilian, und Ben Wagner. 2017. *Teilhabe, ausgerechnet. Wie algorithmische Prozesse Teilhabechancen beeinflussen können*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Walgenbach, Katharina. 2014. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586700>.
- West, Candace, und Sarah Fenstermaker. 1995. «Doing Difference». *Gender & Society* 9 (1): 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- Zentrum für digitale Bildung und Schule. 2022. «Unser Bild einer guten digitalen Schule». https://www.digitale-schule-gt.de/fileadmin/files/dsg/Downloads/Unser_Bild_einer_guten_digitalen_Schule.pdf.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Ausgerechnet Algorithmen

Über die Erklärbarkeit automatischer Spracherkennung und die Konsequenzen für Theorie und Praxis der Inklusiven Medienbildung

Janne Stricker¹  und Dan Verständig¹ 

¹Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Systeme zur automatischen Spracherkennung können Teilhabebarrrieren senken und das Gefühl von Zugehörigkeit steigern. Sie können aber auch bestehende Barrieren verstärken und neue aufbauen. Der Beitrag stellt die Frage danach, wie Teilhabe im Kontext von TikTok und vor dem Hintergrund algorithmischer Systeme betrachtet werden kann. Dafür wird ein methodologischer Rahmen aufgespannt, der sich im Schnittfeld von Medienbildung, Inklusion und digitalen Technologien bewegt. Abschliessend werden mögliche Zugänge zu einer diversitätssensiblen Medienpädagogik diskutiert.



Calculated Voice. Understanding Automatic Speech Recognition and the Implications for Theory and Practice of Inclusive Media Education

Abstract

Automatic speech recognition systems can lower barriers to participation and increase the sense of belonging. But they can also reinforce existing barriers and create new ones. The paper asks how participation can be considered in the context of TikTok and against the background of algorithmic systems. For this purpose, a methodological framework is developed that is situated at the intersection of media education, inclusion and digital technologies. Finally, different approaches to inequality-sensitive media education are discussed.

1. Einleitung

Die öffentliche Debatte über Algorithmen und ihren Einfluss auf gesellschaftliche Teilhabe hat seit einiger Zeit an Momentum gewonnen (O'Neil 2016; Apprich et al. 2018; Eubanks 2018). Während Algorithmen gewissermaßen uns alle und in unterschiedlichen Lebenslagen betreffen, haben die meisten Nutzer:innen keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung und das Design algorithmischer Systeme. Hieraus ergibt sich eine Machtasymmetrie zwischen den Unternehmen und Organisationen, die für das Design, die Entwicklung, Verbreitung und den Einsatz dieser Systeme verantwortlich sind und den Menschen, die diese Technologien nutzen. Zudem sind die Berechnungen von algorithmischen Systemen inzwischen so komplex geworden, dass sie von vielen Menschen nicht mehr oder bestenfalls noch in Ansätzen nachvollzogen werden können.

Diese Problematik spitzt sich mit Blick auf lernende Systeme nochmals zu, da die Muster und Logiken hinter den Entscheidungsprozessen oftmals verborgen bleiben und nur mit einigem Aufwand von nur wenigen Menschen rekonstruiert und damit nachvollziehbar gemacht werden können. Automatisierte Entscheidungsprozesse sind jedoch insbesondere dann teilhaberelevant, wenn die Systeme die Menschen oder ihnen klar zugeordnete Eigenschaften und ihr Handeln bewerten. Diese Bewertung

kann sich direkt oder indirekt auf Teilhabe auswirken. Die Komplexität ergibt sich aus dem diffusen Zusammenspiel von Algorithmen, Daten und menschlichen Interaktionen, wobei es zu einer Entkoppelung zwischen dem Design der Architekturen und den sichtbaren Implikationen kommt. Dies hat weitreichende Konsequenzen, indem Diskriminierung aufgrund persönlicher Merkmale beispielsweise oft erst durch den Blick auf überindividueller Ebene sichtbar wird (Diakopoulos 2013; Criado-Perez 2020).

Soziale Medien machen es Menschen auf den ersten Blick leichter, gesellschaftlich zu partizipieren. Auf den zweiten Blick ist der Zugang zu Sozialen Medien durch Barrieren unterschiedlicher Tragweite geprägt. Einige können beispielsweise durch Funktionen wie die automatische Untertitelung neue Ebenen des Mitlesens eröffnen und somit (vermeintlich) Barrieren für Gehörlose senken, andere im Hintergrund laufende algorithmische Entscheidungen können hingegen zu Ausgrenzung führen. 2019 hat ein Whistleblower Informationen darüber geteilt, wie TikTok bestimmte Personengruppen wie Aktivist:innen der LGBTIQ+-Bewegung und deren Werte oder Menschen mit Behinderungen im Verborgenen ausblendet und die Inhalte gewissermassen zum selbst auferlegten Schutz der Community zensiert werden (Köver und Reuter 2019). Diese Aussagen stehen konträr zu den TikTok-Kampagnen, die Projekte für mehr körperliche Vielfalt und Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen fördern. Damit wird die Problematik der digitalen Teilhabe deutlich, woraus sich der Bedarf ergibt, die digitalen Technologien zu verstehen, um Barrieren im Zugang sowie der Nutzung abzubauen und um Teilhabe zu ermöglichen. Dies zeigt sich an der zunehmenden Berücksichtigung von Medienpädagogik und Inklusion im Kontext von Schule (Bosse 2012; Bosse et. al. 2019; Kamin und Meister 2012; Hartung et. al. 2021) und weiteren Auseinandersetzungen um ein erweitertes Inklusionsverständnis (Boger 2015; Boger 2017). Die Themen, die aufgegriffen werden, reichen vom Einsatz von Medien in Bildungseinrichtungen über zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit und -benachteiligung für unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen (Schimek et al. 2022).

Vor diesem Hintergrund lässt sich aus medienpädagogischer Perspektive die Frage stellen, inwiefern algorithmische Systeme und Plattformen einen zunächst unsichtbaren Einfluss auf soziale Aushandlungen in den Sozialen Medien und damit auf einzelne Menschen, aber auch ganze soziale

Gruppen haben. Daran anschliessend drängt sich die Problematik der Erklärbarkeit von algorithmischen Prozessen und den Konsequenzen für soziale Aushandlungen auf. Folgt man Chun (2021), so führen Umsetzungen und Konzepte rund um Big Data, nicht zu gemeinsamen Ideen, sondern zu einer Aufspaltung des Ideenaustauschs in gruppenbasierte Netzwerke, zur Segregation und zu minorisierten Gruppen (ebd., 243). Dabei geht es nicht nur um Datenpakete, sondern um hegemoniale Strukturen und ihre Logiken beziehungsweise die Umkehrung dieser Logiken durch Big Data und die Herausbildung von Vorurteilen und Diskriminierungsweisen. Chun schlägt vor, dass wir verstehen müssen, wie Machine Learning in menschliche Vorurteile und Diskriminierung eingebettet ist, und zwar nicht nur auf der Ebene der Daten, sondern auch auf den Ebenen von Verfahren, Vorhersagen und Logik (ebd., 16). Es geht also nicht nur um Vorurteile in den Daten selbst, sondern auch um die Art und Weise, wie spezifische Daten in welchen Kontexten verwendet werden und wann sie Aus- und Abgrenzungen produzieren. Daten sind nicht neutral, denn bereits in die Art, wie sie erhoben, wie sie dargestellt und in Kontexte eingebunden werden, sind bestimmte Logiken und Werte eingeschrieben. Das kann auch zu einer Einschreibung und Verstärkung von Vorurteilen auf Basis der Daten führen.

Diese Positionierung schliesst an die Übernahme einer medienpädagogischen Position an: Wie können nun diese zumeist undurchsichtigen und komplexen Prozesse transparent und systematisch aufbereitet werden? Wie können die Unsichtbarkeiten des Digitalen mit ihren vielfältigen Konsequenzen auf das Soziale in den Mittelpunkt rücken? Wir gehen diesen Fragen nach und zeigen am Beispiel der Plattform TikTok auf, inwiefern sich Diversität durch den Einsatz algorithmischer Prozesse –, wie die automatisierte Untertitelung, auch *auto caption* – und Selektion von Inhalten (nicht) abbildet. Unsere leitende Frage dabei ist, ob und inwieweit die automatisierte Untertitelung Barrieren in Sozialen Medien beziehungsweise TikTok bei der Überwindung von Barrieren helfen und Teilhabe ermöglichen kann. Wir nehmen *auto caption* als Möglichkeit für einen barriereärmeren Zugang zu Sozialen Medien in den Blick und zeigen die dahinter liegenden Strukturen auf. Welche Rolle spielen *auto captions* bei Menschen mit Gehörlosigkeit? Dabei gehen wir in vier Schritten vor: In einem *ersten Schritt* wird der Blick auf die Inklusive Medienbildung geworfen, wobei

neben der Komplexität eines eindeutigen Konzeptes der Fokus auf die Frage nach digitalen Strukturen gesetzt wird. Das heisst, es geht zunächst darum, grundlegend zu skizzieren, welches Umdenken durch algorithmische Systeme im Konzept einer Inklusiven Medienbildung erforderlich wird. Im *zweiten Schritt* wird ein methodologischer und methodischer Rahmen vorgestellt, in dem Algorithmen auf TikTok erforscht werden können, um darauf aufbauend unser empirisches Vorgehen vorzustellen. In einem *dritten Schritt* werden unsere Ergebnisse in die Frage eingeordnet, inwiefern Teilhabe durch TikTok ermöglicht werden kann. Im Zuge dessen wird, aufbauend auf unseren Erkenntnissen, ein Zugang vorgestellt und diskutiert, der die Arbeit mit und über Algorithmen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ermöglichen soll. Er kann dazu dienen, auch in der medienpädagogischen Praxis Lehr-Lernsettings zu entwickeln, um komplexe algorithmische Systeme in unterschiedlichen Stufen der Komplexitätsreduktion erklärbar und ein Stück weit nachvollziehbar zu machen. In einer abschliessenden Zusammenführung endet der Beitrag mit den gewonnenen Erkenntnissen und einem Ausblick auf die Konsequenzen für die Forschung. Der Forschungsgegenstand bewegt sich im Schnittfeld von Sozialen Medien, Algorithmen und Teilhabe.

2. Inklusive Medienbildung im Kontext von Digitalität

Der aktuelle Diskurs¹ um eine *Inklusive Medienbildung* umfasst unter anderem Problemstellungen, die sich über Diversitätsdimensionen von Sprache, Herkunft, aber auch Gender und Armut (Kremsner et al. 2022) erstrecken. Dabei spielen auch die technischen Möglichkeiten des Lernens mit digitalen Medien sowohl in Schule als auch in ausserschulischen Settings eine wichtige Rolle (Bartolles und Kamin 2022). Ferraro et al. (2021) widmen sich der medienpädagogischen Praxis vor dem Hintergrund von Inklusion und Digitalisierung. Sie heben dabei als Ambivalenz hervor, dass neben dem technischen Fortschritt, der die Anforderungsstrukturen für

1 Ein Abriss des aktuellen Diskurses wird ebenfalls durch den hiesigen Sammelband deutlich und die Projekte, die im Rahmen der Herbsttagung «Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld» der Sektion Medienpädagogik 2022 in Bielefeld vorgestellt worden sind.

pädagogisch Tätige beeinflusst, auch der Diskurs um diesen Fortschritt selbst die Anforderungsstrukturen stetig wandelt und wiederum beeinflusst (ebd., 5). Um dieser Ambivalenz entgegenzuwirken, fokussieren wir im Folgenden drei Bereiche, die für die Betrachtung einer Inklusiven Medienbildung im Kontext von Digitalität ausschlaggebend sind und die Anforderungsstrukturen abbilden: (1) der Bereich der Inklusiven Medienbildung selbst mit der Frage danach, wie Inklusion verstanden und im Spannungsfeld von Medien und Bildung eingeordnet werden kann, (2) die diesbezügliche Konturierung von Digitalität und algorithmischen Strukturen und (3) die sich aus der Verbindung daraus ergebenden Herausforderungen für eine diversitätssensible Medienpädagogik.

2.1 Inklusion und Medienbildung

Die Herausforderung bei der Beschreibung Inklusiver Medienbildung liegt darin, dass sowohl Inklusion als auch Medienbildung Begriffe sind, die auf unterschiedlichen Konzepten und Verständnissen basieren. Unserem Verständnis von Inklusiver Medienbildung liegt ein erweitertes Verständnis von Inklusion zugrunde, mit dem wir uns unter anderem an Boger (2015, 2017) orientieren. «Inklusiv zu sein» bedeutet in diesem Verständnis, dass wir sämtliche Diskriminierungsformen wie Ableismus, Klassismus, Rassismus und Sexismus aus der Perspektive marginalisierter Gruppen mitdenken, um für die medienpädagogische Praxis möglichst heterogene Zugänge zu berücksichtigen. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen formuliert Mai-Anh Boger (2019) mit der Theorie der trilemmatischen Inklusion, in der die Autorin unterschiedliche Verständnisse von Inklusion als emanzipatorisches Vorgehen gegen Unterdrückung und Diskriminierung kartiert. Dabei formulieren sich drei Sätze, die sich als Ziele und Vorstellungen im aktuellen Inklusionsdiskurs herauskristallisiert haben, wobei Inklusion immer dann stattfindet, wenn zwei dieser Sätze zutreffen. Inklusion lässt sich danach als (1) Empowerment (E), (2) Normalisierung (N) und (3) als Dekonstruktion (D) beschreiben. Empowerment beschreibt die Befähigung und Ermächtigung von Menschen, die von der gesellschaftlich dominierten Norm abweichen. Mit Normalisierung geht ein Verständnis einher, das das Anerkennen aller Menschen als unterschiedslos und somit

gleich voraussetzt. Dekonstruktion bezieht sich auf Ansätze, die mit der Auflösung und Umstrukturierung bestehender Systeme und gesellschaftlicher Strukturen einhergehen. Das Trilemma ergibt sich daraus, dass in keinem Fall alle drei Prozesse zusammen stattfinden können. Damit lassen sich aus diesem Trilemma die medienpädagogischen Anforderungen ableiten, da die Zielsetzung mit vielen unterschiedlichen Anforderungen und Ansprüchen einhergeht (Dander und Stricker 2022). Boger (2019) selbst formuliert, dass sich die Umsetzung dieser emanzipatorischen Ziele an eine engagierte Inklusionsforschung und im übertragenen Sinne auch an die Pädagogik richtet.

Spricht man von Medienbildung, zeigt sich ebenfalls eine hohe Ausdifferenzierung im Diskurs, die zugleich eine hohe Ambivalenz im Begriffsverständnis mit sich bringt. Jörissen (2011) skizziert dabei drei grundlegend unterschiedliche Perspektiven und Begriffsreichweiten im Hinblick auf Medienbildung als (a) die output-orientierte Messbarkeit im bildungspolitischen Bereich, (b) als individuelles Ergebnis oder Ziel von Lernprozessen oder (c) als transformatorisches Prozessgeschehen. Im letzteren Fall wird Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltbild verstanden. Vor allem diese Perspektive ist für unsere Überlegungen interessant: Einerseits betrachten wir im Besonderen ausserschulische Settings und informelle Lern- und Bildungsräume. Andererseits werden durch das Konzept der *Strukturalen Medienbildung* (Jörissen und Marotzki 2009) ebenfalls qualitativ-empirische Untersuchungen und Fragen der *Menschwerdung durch mediale Strukturen* möglich. Dabei orientieren wir uns daran, dass «menschliches Sein immer medial geprägt» ist (Ferraro et al. 2021, 5). Lern- und Bildungs-, aber auch Subjektivierungsprozesse vollziehen sich somit in, über und durch Medien.

Es zeichnet sich ein Forschungsfeld ab, in dem Medien und deren eingeschriebene Bildungspotenziale hinsichtlich der Inklusivität auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden können. Es wird also deutlich, dass es nicht nur *eine* inklusive Medienbildung, sondern verschiedene Perspektiven auf den Topos der Inklusion in Verbindung zu Medien und medialen Praktiken gibt. Neben den vordergründigen Zugangs- und den barrierearmen Nutzungsmöglichkeiten der Plattformen Sozialer Medien können ebenfalls die Hintergründe – also die dahinterliegenden digitalen

Strukturen – dahingehend befragt werden, inwiefern durch den Einsatz digitaler Technologien in medienpädagogischen Konzepten die Bedingungen und Forderungen des Empowerments, der Normalisierung und/oder der Dekonstruktion umgesetzt werden können. Wenngleich die Debatte um eine inklusive Medienbildung in den vergangenen Jahren an Fahrt aufgenommen hat, stellt die tiefergehende Auseinandersetzung mit Algorithmen und digitalen Technologien bislang ein Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung dar.

2.2 Inklusion und Digitalität

Digitalität meint mehr als nur das Digitale, das Technische oder das Programmierte und doch sind eben diese digitalen, technischen und algorithmischen Strukturen ein wesentlicher Bestandteil des Digitalen. Sie formen unser kulturelles Miteinander massgeblich. Stalder (2016) formuliert in seiner Abhandlung über die Kultur der Digitalität drei Merkmale, die für ihn massgebend sind: (1) Referenzialität, (2) Gemeinschaftlichkeit und (3) Algorithmizität. Unter Referenzialität wird «[...] die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion [...] als zentrale Eigenschaft vieler Verfahren, mit denen sich Menschen in kulturelle Prozesse einschreiben», verstanden (ebd., 13). Dazu zählt ein bewusstes In-Referenz-Treten mit digitalen Materialien, welches auf einer selbstbestimmten Zuschreibung von Bedeutungsproduktion und Selbstkonstitution basiert. Gemeinschaftlichkeit wird verstanden «als geteilte soziale Bedeutung» (ebd., 95), die durch eine gemeinsame Sinnstiftung aufgrund von Interaktionen und sozialen Aushandlungen entsteht. Aufgrund der Gemeinschaftlichkeit werden kollektive Rahmen der Interpretation geschaffen. Die Voraussetzung dafür sei aber, dass die vorhandenen Ressourcen und kulturellen Güter für alle zugänglich und erreichbar sind. Dementsprechend ist Gemeinschaftlichkeit insbesondere im Hinblick auf Inklusion auch ein Differenzkriterium, denn wo Zugehörigkeit entsteht, wird auch die Unterscheidung zu dem Anderen hervorgehoben. Gemeinschaftlichkeit ist auch in einer Metaperspektive keineswegs als holistisches Konzept zu begreifen, sondern bildet die gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen ab.

Algorithmizität meint schliesslich, dass die automatisierten Entscheidungsverfahren,

«die den Informationsfluss reduzieren und formen, so dass sich aus den von Maschinen produzierten Datenmengen Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können» (ebd., 13).

Ohne die Algorithmen könnten wir uns in der Digitalität nicht mehr orientieren, sie sind nach Stalder (2016) die Bedingung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Seine Formulierung, dass wir ohne Algorithmen «blind» seien, fokussiert nicht nur die visuelle Kultur in der wir leben, sie steht grundlegend für die Undurchsichtigkeit der algorithmischen Systeme, wie schon durch Pasquale (2015) mit der *Black Box Gesellschaft* auf den Punkt gebracht. Gleichzeitig sind wir aber auch ohne das Wissen über die Funktionsweisen und Implikationen der Algorithmen und Big Data (handlungs-) ohnmächtig (Verständig und Stricker 2022). Daraus ergeben sich Barrieren, die sich nicht nur im digitalen Raum, sondern auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge auswirken, wie auch schon Eubanks (2018) kritisch entlang der US-amerikanischen Entwicklungen hervorgehoben hat und wie auch Bridle (2018) an verschiedenen internationalen Beispielen aufzeigt und diagnostiziert. In den Überlegungen von Stalder (2016) sind die algorithmischen Strukturen die Grundlage für Handlungsfähigkeit und folglich eine der Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe.

Aus unserer Perspektive stellt sich die Frage, ob und inwieweit Algorithmen Teilhabe ermöglichen oder ob sie diese gerade verhindern, indem sie Barrieren aufbauen, soziale Ungleichheiten verschärfen und somit Machtasymmetrien verstärken. Wir können algorithmische Strukturen entlang von mindestens drei unterschiedlichen Momenta betrachten. Zunächst sind es (a) die Algorithmen als Gegenstand an sich, die für uns relevant sind. Wie sieht der Programmcode aus, wie funktioniert er und wie werden Algorithmen in Software und in welcher Form in Benutzeroberflächen eingebettet? Dabei ist es (b) nicht unwesentlich, wer etwas unter welchen Bedingungen programmiert hat. Dies berücksichtigt sogleich die Frage nach der Diversität des Entwicklungsteams (Verständig 2019).

Schliesslich sind für uns (c) die Daten relevant, mit denen der Algorithmus arbeitet, die eingespeist und produziert werden. Hieran schliesst eine Perspektivierung dahingehend an, dass Daten in unterschiedlichen Kontexten bewusst und unbewusst produziert werden und dass Auswertung und Analyse abermals losgelöst erfolgen. Aus medienpädagogischer Perspektive erscheint naheliegend, die algorithmischen Strukturen zu betrachten, zu verstehen und womöglich auch spielerisch-kreativ zu dekonstruieren, um den Einfluss der Algorithmen nachzuzeichnen und auf die Implikationen hinzudeuten. Wie das konkret aussehen könnte, werden wir im weiteren Verlauf des Beitrags betrachten, indem wir diese drei Perspektiven gegenstandsbezogen erläutern. Hieraus ergeben sich sowohl für die Forschung als auch für die Praxis einer Inklusiven Medienbildung einige Herausforderungen. Massgebend ist dabei der Anspruch, dass man bestehende algorithmische Strukturen auch in medienpädagogischen Kontexten barrierearm und zielgruppenorientiert besprechen kann. Wenngleich wir alltäglich von algorithmischen Systemen umgeben sind, sind wir längst nicht alle Expert:innen, die ihre Wirkweisen durchdringen.

Unter Rückbezug auf Seaver (2017, 2022) werden wir dabei von *algorithmischen Systemen* sprechen, die auch die Menschen und ihre Sozialbeziehungen in Entwicklung, Nutzung und Produktion auf ganz unterschiedlichen Ebenen einbeziehen. Es wäre also zu kurz gegriffen, diese intersektionale Problemlage allein über die Menschen, Algorithmen oder Daten zu beschreiben. Wir schauen dabei nicht in erster Linie auf das diskriminierende Verhalten von Menschen und betrachten dabei keine Phänomene wie das Deplatforming (Ali et al. 2021). Wir interessieren uns auch nicht primär für offensichtliche Zugangsbarrieren wie das bewegte Bild oder audiovisuelle Kommunikation im Anschluss an die digitalen Technologien. Uns interessieren die impliziten Verflechtungen von Technologie und Mensch im konkreten Zusammenhang zu Daten und algorithmischen Strukturen. Dazu zählen Assistenzsysteme wie automatisierte Spracherkennung, aber auch unsichtbare Eingriffe in die Dynamiken der Aushandlungen und Diskurse auf den Plattformen durch automatisierte oder manuelle Moderation von Inhalten.

2.3 **Konsequenzen für eine diversitätssensible Medienpädagogik**

Aus dem Verhältnis von Inklusion, Medienbildung und Digitalität ergeben sich einige Konsequenzen für eine diversitätssensible Medienpädagogik, die sich entlang von Perspektive und Betroffenheit sowie Machtasymmetrien und der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten entfalten lassen. Daraus können anerkennungstheoretische Problemstellungen als zentraler Topos im Hinblick auf eine inklusive Medienbildung und eine diversitätssensible Medienpädagogik benannt werden.

2.3.1 **Perspektive und Betroffenheit**

Die Perspektive eines Menschen auf ein bestimmtes Thema oder Themenfeld hängt immer vom Grad der eigenen oder kollektiven Betroffenheit ab. Neben der Perspektive von Betroffenheit in der Entwicklung von Software geht es auch um die Frage, aus welcher Perspektive medienpädagogische Konzepte im Anschluss an Software erarbeitet und durchgeführt werden. Dabei geht es einfach gesagt um die Produzent:innen und Konsument:innen medienpädagogischer Arbeit. Im Spannungsfeld von universeller Pädagogik und Inklusion kommt es zu konfligierenden Ansprüchen (Lindmeier 2019, 32). Dieses angespannte Verhältnis ergibt sich durch die Asymmetrie der Anerkennung und der Frage, *wen* wir als *was* anerkennen (Boger 2020). Die Autorin betrachtet dabei den schwankenden ontologischen Status von Andersheit*² anhand von drei Schritten. Dabei formuliert die Autorin in der Theoriesprache des Trilemmas, dass es um die Anerkennung von (1) der Differenz (EN) oder (2) der Individualität des einzelnen Menschen (ND) oder (3) der fundamentalen Andersheit (DE) geht. Im Hinblick auf die Frage der Betroffenheit geht es also erstens darum, dass Menschen in ihrer Betroffenheit und Abgrenzung zu nicht Betroffenen gesehen und anerkannt werden (E), ohne dass diese Differenz dabei infrage gestellt wird (N). Zweitens kann aber auch die Individualität als solche in den Vordergrund gerückt werden (N), woraufhin die Betroffenheit zu einer gesamtgesellschaftlichen Betroffenheit wird, weg von der Differenz

2 Um die unterschiedlichen ontologischen Betrachtungen von Andersheit* hervorzuheben, nutzt Mai-Anh Boger (2020) ein Sternchen.

(D). Im dritten Moment geht es um die Anerkennung der fundamentalen Betroffenheit (E), die sich entzieht, und damit einhergehend auch um die Anerkennung dieser Grenze (D). Deutlich wird, dass die Ansprüche und Ziele einer Inklusiven Medienbildung variieren und teilweise in Konflikt miteinander stehen, denn je nachdem, welcher Inklusionsansatz verfolgt wird, spielen Betroffenheit und Perspektive in der Theorie eine über- oder untergeordnete Rolle. Wir rücken damit die Frage in den Fokus, was algorithmische Systeme leisten können, um diesen Ansätzen nicht zusätzlich im Weg zu stehen, sondern tatsächlich Barrieren abzubauen.

Wir sprechen also von Betroffenheit und stellen dabei die Frage in den Mittelpunkt, wer unter welchen Bedingungen Inhalte produziert und wie diese anerkannt oder ausgeblendet werden. Geht es um Partizipation im Digitalen, ist für uns ebenfalls die Frage im Fokus, wie sich Menschen selbst zeigen beziehungsweise gezeigt werden. Was Aktaş und Waldmann (2017) mit dem «zur Sprache kommen deprivilegierter Subjektivität in der digital medialen Kultur» beschreiben, beziehen wir allgemein hin auf die *Herstellung von Sichtbarkeit* und das Unterfangen, sich mit den eigenen Anliegen Gehör zu verschaffen. Es geht keineswegs nur auf eine selbstbestimmte Entscheidung zurück, sich selbst zu artikulieren und an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können, sondern ist auch durch die algorithmischen Strukturen bedingt. In unserer Arbeit liegt der Fokus auf der Darstellung von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen, wobei wir eine Folie darauf entfalten, wie digitale Strukturen Barrieren senken und Räume öffnen können – oder eben nicht. Es geht um soziale Arenen, die durch Aushandlungen herausgebildet werden, um Erfahrungsaustausch, um Gemeinschaftsbildung und damit einhergehend um die Grenzen im Sinne eines Voice Divides (Klein 2007). Dabei geht es um die partizipativen Unterschiede der aktiven Interessensbekundung und -vertretung bestimmter User:innen im Digitalen. Für uns ist diese Überlegung und Konzeption wertvoll, da sich der Voice Divide auch durch die algorithmischen Strukturen ergibt. Plattformen, die aufgrund ihrer technischen Merkmale, beispielsweise einer automatischen Spracherkennung, in erster Linie barrierearme Zugänge versprechen geben schliesslich privilegierten Gruppen andere Möglichkeiten der Partizipation. Gleichzeitig reduzieren diese nicht automatisch Barrieren, da die Software auf Basis der Trainingsdaten

und des Modells die gesprochene Sprache (limitiert und je nach Klarheit der Aussprache) übersetzt und beispielsweise gar keine Gebärdensprache erkennt.

Das ist für den aktuellen Diskurs um Inklusive Medienbildung relevant, da

«[d]ie aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen eine Fähigkeit zu *Artikulationen* des eigenen Selbst bedingt, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen.» (Jörissen und Marotzki 2009, 38 Herv. i.O.)

2.3.2 *Machtasymmetrien und Ungleichheit*

Algorithmische Systeme sind von einer hohen Komplexität geprägt und sind längst nicht nur als bestehende Produkte zu sehen. Vielmehr lassen sie als Teil eines Geflechts von sozialen Aushandlungen, technischer Umsetzung und konvergenter Verwicklungen beschreiben, die somit eine hohe Dynamik hinsichtlich der Betrachtung von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen aufweisen. Diese Dynamik ergibt sich einerseits aus den in die Technologien eingeschriebenen Möglichkeiten, andererseits aus den produzierten und zirkulierenden Daten sowie den sozialen Interaktionen. Vor dem Hintergrund einer Inklusiven Medienpädagogik lässt sich diese Dynamik auf Teilhabeoptionen und Betroffenheitsfragen zuspitzen und danach fragen, wie sich Machtasymmetrien ausprägen. Machtasymmetrien betreffen dabei zunächst das Verhältnis von User:innen und Plattformen, indem das Verhältnis zwischen Nutzung, Inhalteproduktion und Gestaltung von Rahmenbedingungen in den Blick genommen wird. Die Entwicklung und Bereitstellung von Plattformen durch Unternehmen führt unweigerlich dazu, dass Mitgestaltungspotenziale eher gering ausgeprägt sind oder zumeist implizit bleiben und über die Währung der Interaktionen und der Zeit definiert sind, die die User:innen auf der Plattform verbringen. Machtasymmetrien ergeben sich daher nicht nur aus ökonomischen Aspekten, sondern auch aus der Vorstrukturiertheit der digitalen Medien und ihrer technologischen Rahmenbedingungen, also dem Programmcode, der Oberfläche und den Entwicklungsprozessen. Zudem

spielen regulatorische Aspekte eine wichtige Rolle bei der Problematisierung von Machtasymmetrien zwischen User:innen und Plattformbetreibern, denn in letzter Instanz entscheiden die Unternehmen, welche produzierten Inhalte sichtbar gemacht werden und welche nicht.

Neben dieser Relation von User:innen und Plattformbetreibern ergeben sich auch innerhalb der mehr oder weniger gemeinschaftlichen Aushandlungen Machtasymmetrien, die sich zwischen den User:innen beschreiben lassen. Sie sind ebenfalls bedingt durch die technologischen Rahmenbedingungen, jedoch erstrecken sie sich vor allem auf die sozialen Aushandlungsprozesse und beziehen damit Anerkennungstheoretische Problemstellungen mit ein. Während das Verhältnis von User:innen und Plattformen im Sinne vertikaler Machtasymmetrien verstanden werden kann, können die Aushandlungen zwischen den User:innen als hierzu horizontal verortet werden. Grundlegend haben die User:innen gleiche Voraussetzungen, an den Aushandlungen zu partizipieren, doch hinsichtlich der individuellen Bedarfe ergeben sich Unterscheidungen, die nur bedingt eingeholt werden können. Daneben gibt es im Sinne des Voice Divides (Klein 2007) Differenzlinien zwischen jenen, die sich Gehör verschaffen können und denen, die mit ihren Anliegen ungehört bleiben. Vor dem Hintergrund der Inklusion erstreckt sich dieser Zusammenhang nicht nur über subjektive Erfahrungen, sondern bezieht auch normative Dimensionen der Teilhabechancen ein. Sowohl die manuelle, aber vor allem die automatisierte Regulierung und Unsichtbarmachung von TikToker:innen mit Behinderung bringt Machtasymmetrien hervor, die sich als medienpädagogisches Handlungsfeld abzeichnen.

3. Forschungsdesign

Eine Betrachtung des Gegenstands, wie sie hier dargestellt wurde, erfordert die Berücksichtigung verschiedener methodischer Zugänge im Forschungsdesign. Einerseits lässt sich die Interpretation von Handlungen und die Auslegung von Differenzlinien im Kontext der Sozialen Medien nur schwer ohne ihre Beschaffenheit betrachten, da hier verschiedene Mechanismen bereits über die Software und Umgebungen vorstrukturiert sind. Die Plattformen arbeiten mit grossen Datenmengen, die hochgradig

heterogen und dynamisch sein können. Damit rücken die Metriken auf Plattformen und die Logik der Quantifizierung in den Blick, die den Zugang über standardisierte Verfahren in der Analyse suggerieren. Andererseits genügt es nicht, die technischen Implementationen und ihre Wirkweisen allein und losgelöst voneinander zu betrachten. Dementsprechend wird hier grundlegend ein ethnografisches Verfahren in Verbindung zu digitalen Methoden der Strukturierung und Auswertung angewendet. Christin (2020) geht bei der Betrachtung einer ethnografischen Algorithmenforschung davon aus, dass nicht jeder:r Forscher:in programmieren kann und können muss und es eher um das grössere Bild gehe, denn «even if we could read and decipher lines of codes, we may not be able to understand how algorithms make decisions» (Christin 2020, 899f.). Dadurch wird es notwendig, weitere bzw. neue Zugänge zu entwickeln. Zum aktuellen Diskurs um Zugänge zur Forschung in algorithmischen Umgebungen, der sich häufig um die Problematik der Herstellung von Transparenz vs. Opazität der algorithmischen Systeme bewegt, hält Christin (2020) unter anderem mit Bezug auf Ananny und Crawford (2016) und Seaver (2017) fest, dass Algorithmen eben nicht nur als technische Objekte gesehen werden können, sondern vielmehr eingebettet in Kultur seien und es hinsichtlich ihrer komplexen soziokulturellen Verwicklungen zu einer Öffnung in der Betrachtung der Zusammenhänge kommen müsse (Christin 2020, 899). Um diesen Vorannahmen Rechnung zu tragen und um unseren Gegenstandsbereich einzugrenzen, umfasst unsere Betrachtung also (a) den Einsatz von Algorithmen zur Reduzierung von Barrieren, (b) eine inhaltlich-semanticische Analyse und (c) eine Erforschung der technologischen Rahmenbedingungen. Im Zuge der Datenerhebung haben wir zunächst die Aspekte (a) und (b) erschlossen. In Anlehnung an das online-ethnografische Vorgehen nach Pink (2013), Pink et al. (2016) und Caliandro (2017) wurden von Februar bis Dezember 2022 verschiedene TikTok-Videos und Profile mit inhaltlichen Bezügen zu Diversität und im Besonderen Gehörlosigkeit beziehungsweise Hörbeeinträchtigung betrachtet, die auto captions, also automatisierte Untertitel, bewusst einsetzen. Die Beobachtungen sind dementsprechend einerseits eng mit sozialen Praktiken des Zeigens und Deutens verbunden und in direkter Abhängigkeit zu den technologischen Rahmenbedingungen zu verstehen, denn der Verwendung von auto captions bei TikTok geht beispielsweise die Entscheidung dafür voraus.

wie folgt darstellen: Intention, Grad an Betroffenheit, Nutzung von auto caption und mediale Gestaltung des Inhalts (mit Ton/ohne Ton, mit Untertiteln, Gebärdensprache oder gesprochen).

Weiterhin haben wir uns in Anlehnung an die Überlegungen bei Verständig und Holze (2020) mit den technologischen Rahmenbedingungen befasst, um die Grenzen und Reichweiten automatisierter Verfahren der Spracherkennung kritisch zu diskutieren. Wir haben uns dafür mit den Diensten, der Software und dem Code sogenannter *Speech-to-Text*-Anwendungen auseinandergesetzt, um zu sehen, wie die Praktiken des Zeigens und Deutens im Zusammenhang zu den generierten Untertiteln stehen. Wie sieht die Passung zwischen automatisierter Übersetzung und medialer Inszenierung aus? Wir wollen schliesslich verstehen, wie die beobachteten Diskurse aufgebaut sind und wie sich die hegemonialen Zusammenhänge im Hinblick auf Inklusion beschreiben lassen. Im Zuge der ethnografischen Feldforschung wurden auch Stellenanzeigen und Anforderungsprofile für Entwickler:innen der Plattform TikTok herangezogen, die an der Entwicklung von Spracherkennungssoftware mitarbeiten sollen. So soll neben den öffentlich verfügbaren Materialien über die zum Einsatz kommenden Daten, Frameworks und Algorithmen eine Eingrenzung der technologischen Reichweiten einerseits, eine Bestimmung der Zielgruppe für die Entwickler:innen andererseits erfolgen. Obwohl dieser Aspekt für die Deutungsanalyse nachrangig ist, spielt er für die Reflexion über die Grenzen und Reichweiten der eingesetzten Softwarelösungen eine wichtige Rolle.

Mit Blick auf die ausgeschriebenen Positionen bei TikTok ist hervorzuheben, dass regelmässig nach Kompetenzen und Kenntnissen über Frameworks wie Kaldi ASR, das SRI Language Modeling Toolkit (SRILM), Recurrent Neural Network Language Modeling Toolkit (RNNLM) gesucht wurde. In diesem Sinne ist auch bemerkenswert, dass das Unternehmen neben praktischen Entwicklungen im Sinne des Engineerings auch wissenschaftliche Positionen für eigene Forschungsbestrebungen ausgeschrieben hat. Dies ist nicht unüblich, verweist aber auf eine nach wie vor existente Gatekeeperstruktur des Unternehmens. Die Informationen über die Technologien geben neben der faktischen Implementierung eine wertvolle Orientierung für die technologischen Rahmenbedingungen und können in

der medienpädagogischen Reflexion eingebracht werden, indem der Programmcode analysiert und den Implementierungen auf Basis der technologischen Grenzen und Reichweiten nachgegangen wird. Ausgehend von den durch TikTok eingesetzten Modellen und Frameworks konnte somit trotz geringer Transparenz über den tatsächlichen Einsatz der Technologien zurückverfolgt werden, wie auto captions auf TikTok prinzipiell arbeiten. Wir haben uns konzeptionell und explorativ der Nachbildung von auto captions und ihrer Erklärbarkeit gewidmet.

4. Teilhabe durch TikTok? Einordnung der Ergebnisse

Ausgehend von den Ergebnissen fragen wir nach den Teilhabemöglichkeiten, die sich durch und über die Plattform TikTok ergeben und wie sich algorithmische Strukturen hierbei einschreiben. Die Position des Unternehmens TikTok ist ambivalent und teils auch widersprüchlich. Zwar können die TikTok-Algorithmen als Grund dafür gelten, warum die Plattform so viele Menschen fasziniert. TikTok hat laut Forbes inzwischen eine Milliarde Nutzer:innen, das hat das Unternehmen zur weltweit beliebtesten Domain im Jahr 2021 gemacht. Der strategische Einsatz von Machine Learning bei der Selektion und Darstellung der Inhalte für die so genannte foryoupage (fyp) hat sicherlich zu dieser Prominenz und Beliebtheit beigetragen. Nicht zuletzt darum hat Instagram einige Features aus TikTok übernommen. Dennoch kann beim Einsatz von datenbasierten Algorithmen nach wie vor der Eindruck von Undurchsichtigkeit und Manipulation entstehen. An dieser Stelle muss die Datenqualität betrachtet werden: Es sollte hinterfragt werden, wie die Datenbasis zustande kommt und welche Werte beispielsweise in den Trainingsdaten für Systeme des Machine Learnings bereits eingeschrieben sind und welche nicht. Bei TikTok entspricht dieses Bild denjenigen daten-dominanten Menschen, die Zugang zu TikTok haben und die Plattform aktiv nutzen. Befinden sich also in den Trainingsdaten bereits Unterschiede, Ausblendungen oder Ausgrenzungen, werden diese reproduziert, sodass das Gesellschaftsbild einerseits sichtbar, andererseits aber auch verzerrt werden kann. Es geht auf algorithmischer Ebene dann um Ableismus, Rassismus, Sexismus und Klassismus als unterschiedliche Diskriminierungsformen von Menschen, die nicht den dominierenden

gesellschaftlichen, kulturellen und datenbasierten Werten entsprechen und somit von Algorithmen herausgerechnet und damit aus dem sozialen Gefüge ausgeblendet werden.

Neben verschiedenen Massnahmen zur Sichtbarmachung, beispielsweise über Kampagnen, die sich um #disabilitypride versammeln, gibt es auch technische Implementierungen, die insbesondere Menschen mit Hörbeeinträchtigungen die Teilhabe an der Plattform ermöglichen sollen. Eine Massnahme sind die bereits erwähnten auto captions. Durch automatisierte Spracherkennung werden Videos mal mehr und mal weniger gut Untertitelt.

In der Untersuchung hat sich ergeben, dass Menschen mit Gehörverlust viel bewusster mit dem Einsatz von auto captions agieren und teilweise sogar kreative Praktiken einer eigenen Untertitelung von beispielsweise Songs in Form der Gebärdensprache einbringen. Abbildung 2 zeigt exemplarisch, dass sich am steigenden Grad der Betroffenheit ein komplexerer und vor allem reflektierterer Umgang mit auto captions feststellen lässt. Dazu zählt auch die Korrektur fehlerhafter auto captions. Deutlich geworden ist, dass in der Nutzung dieser Technik hörende Menschen ohne direkte Betroffenheit zu gehörlosen Menschen die automatische Untertitelung weniger häufig korrigieren. Die These, dass die auto captions von hörenden Menschen, ohne einen Grad an Betroffenheit zu haben, weniger reflexiv be- und genutzt werden, zeigt sich beispielsweise an der fehlenden Korrektur der automatischen Untertitelung. Eine signifikante Vielfalt im Medienhandeln zeigt sich bei gehörlosen Menschen mit Cochlea-Implantat.⁵ Die Videos sind sowohl mit Gebärdensprache, Ton (gesprochener Sprache sowie Musik), als auch mit Gebärdensprache ohne auto captions, aber mit Ton produziert. Es zeigten sich auch Profile, die dezidiert und reflexiv die Anwendung von auto captions thematisiert haben. Hervorzuheben ist hier der Aufruf danach, mehr auto captions zu verwenden, um Barrieren zu senken.

⁵ Das Cochlea-Implantat ist eine Hörprothese, die mit dem Hörnerv verbunden wird und somit die Hörfähigkeit gehörloser Menschen steigert. Nicht jeder gehörlose Mensch kann diese Hörprothese nutzen und auch nach der Operation steigt die Hörfähigkeit nicht auf 100 %.



Abb. 2: Übersicht der Nutzungspraktiken von auto captions (Darstellung: Josephine Katharina Gross).

Verhandelte Themen waren Beiträge über Zugänglichkeit und die Auseinandersetzung mit den auto captions. Die Auswertung der Daten erfolgte manuell, aber auch computergestützt. Prinzipiell sind manuelle

Verfahren für die Auswertung umfangreicher und detaillierter Daten in sozialen Netzwerken – wie das Kodieren einzelner TikTok-Postings, Beschreibungen oder Instagram-Reels – nicht praktikabel beziehungsweise nur unter grossem Aufwand realisierbar. Computergestützte Verfahren, wie automatisierte Inhaltsanalysen oder semantische Analysen, die dann über Wortwolken repräsentiert werden, bieten hier zusätzlichen Handlungsspielraum, um sich einen grundlegenden Überblick über das Feld zu verschaffen.

4.1 Teilhabebarrrieren und die Grenzen technologischer Entwicklungen

Friedman und Nissenbaum (1996) haben schon früh auf die Herausforderungen durch Einschränkungen in rechenbasierten Systemen hingewiesen. Dabei haben sie in der Entwicklung eines Frameworks zur Betrachtung von Vorurteilen und Verzerrungen im Kontext der Entwicklung von rechenbasierten Systemen zwischen einem bereits existierenden, einem technischen und einem emergenten Bias unterschieden. Der Fokus der Diskussion um Teilhabebarrrieren kann niemals nur auf technologische Rahmenbedingungen reduziert werden, da Technologien von Menschen für Menschen entwickelt werden. Der Anthropologe Nick Seaver (2022) weist darauf hin, dass auch bei algorithmischen Systemen, die massgeblich durch Automatisierung charakterisiert sind, nach der Rolle des Menschen gefragt werden müsse, um möglichen Schief lagen über Daten oder Prozesse und in die Technologien eingeschriebene Werte auf dem Grund zu gehen.

Automatisierte Untertitel können Zugangsbarrieren senken und das Gefühl von Zugehörigkeit steigern. Sie können dem aber auch entgegenwirken und Menschen weiter abhängen. Die technischen Schranken, die sich an einer Implementierung durch auto captions ergeben, stehen im engen Zusammenspiel zu den Nutzungsweisen und den teilweise subversiven Möglichkeiten zur Überwindung der Grenzen und Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums. Dabei spielt auch die Perspektive der Betroffenheit (siehe Abb. 2) eine wichtige Rolle, wenn es um die differenzierte Betrachtung von Handlungsweisen geht. Beispielsweise integrieren

User:innen, die sich unter den Hashtags versammeln, ihre Untertitel durch andere Anwendungen in das produzierte Video. Daneben haben die Hashtags selbst eine strukturierende Funktion, da sie Ordnungen entstehen lassen und so Durchlässigkeit im Netzwerk erlauben. Für die User:innen ergeben sich so unterschiedliche Wege der Artikulation und Auseinandersetzung mit den Themen und Strukturen. Auch aus Sicht der Unternehmen beziehungsweise Plattformbetreibenden ergeben sich hieraus einige Konsequenzen, denn qualitativ schlechte auto captions führen mitunter zur Ablehnung bei der Produktion und womöglich zu höheren Abbruchraten beim Anschauen der Videos. Sie können aber auch zur Kommunikation über falsche Informationen führen und dementsprechend ein Katalysator für Missverständlichkeit oder Manipulation sein.

In Anbetracht der hier beleuchteten verschiedenartigen Problemstellungen bleibt eine kritische Hinwendung zu den Trainingsdaten, die als Grundlage für die Modelle dienen und täglich im Einsatz sind, oftmals unberücksichtigt. Koenecke et al. (2020) zeigen entlang der Analyse von fünf gängigen kommerziellen Systemen der automatischen Spracherkennung und eines umfangreichen Korpus von soziolinguistischen Interviews mit weissen und afroamerikanischen Sprecher:innen auf, dass es grosse Unterschiede in der Leistung dieser Systeme gibt. Die Ergebnisse verweisen auf Hürden, mit denen Afroamerikaner:innen bei der Nutzung der zunehmend verbreiteten Assistenztechnologien konfrontiert sind. Begründet wird dies über die Trainingsdaten. Die Untersuchung verdeutlicht die Notwendigkeit einer Prüfung von Modellen des maschinellen Lernens und lernenden Systemen hinsichtlich ihrer Inklusionspotenziale und Exklusionsgefahren. Es wird aber auch deutlich, dass neben den Modellen auch die zugrundeliegenden Daten kritisch reflektiert werden sollten, wenn es um die Austarierung von Machtasymmetrien geht.

Eine konkrete Herausforderung stellt die Abbildung und Fehlertoleranz bei der Klassifikation, Erfassung und Differenzierung von Phonemen dar (⟨know⟩ – ⟨no⟩ /nəʊ/ bzw. ⟨Meer⟩ – ⟨mehr⟩ /me:ɐ̯/). Hier gibt das gesichtete Material einige Einblicke in fehlerhafte Erfassungen auf Basis einer geringen Passung von Trainingsdaten, Eingabe und Sprache. Diese technische Herausforderung kann jedoch gewinnbringend für medienpädagogische Anlässe eingebracht werden, beispielsweise dann, wenn man

die Falschdarstellung von Wortlauten oder Ersetzungen ganzer Wortgruppen in ein Skript implementiert und so die technischen Grenzen der medialen Artikulation deutlich macht und auf spielerische Weise über Implementierungslogiken nachdenkt. Software kann Zugänge ermöglichen, aber auch Teilhabebarrrieren verstärken. Software ist heute jedoch stark von den Daten abhängig, mit denen gearbeitet wird. Dementsprechend gilt es, verschiedene Bestandteile in die Betrachtung einzubeziehen. Wir haben hier einige Aspekte versammelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, jedoch einen geeigneten Zugang bieten, um Machtasymmetrien und Wertekonfigurationen differenzierter in den Blick nehmen zu können.

4.2 Mismatch der Werte und Machtasymmetrien

Es zeigt sich, dass die automatisierte Übersetzung gerade nur dann funktioniert, wenn die Eingabedaten der Norm entsprechen. Interessant bei TikTok: Man kann nicht *nicht interagieren*. TikTok fordert mit und durch unterschiedliche implizite Mechanismen dazu auf, dass man reagiert und mit dem Video interagiert.

Es gibt einen Mismatch zwischen den Werten, die TikTok kommuniziert, und denen, die die Plattform praktiziert:

«Our goal at TikTok is to be accessible to all people, and we're committed to doing the work long-term. We're currently undertaking an accessibility assessment to identify additional areas for improvement, and we're increasing our outreach to organizations and communities with disabilities on TikTok to uplift their voices and make changes that better serve us all. By working with organizations like The Deaf Collective, we aim to increase awareness towards the range of diversity, talent, and conversations being had in Deaf communities.» (TikTok 2021)

Es reproduzieren sich Logiken und Muster der Leistungssteigerung. Software dient oft der gesteigerten individuellen Produktivität (Ferraro et al. 2021, 10). Wir sehen Hierarchien, die de facto gesetzt sind, da sie im Programmcode eingeschrieben sind und zudem reproduziert werden, da die Software im Anschluss an die Einschreibungen genutzt wird. Die auto

captions funktionieren häufig nur dann halbwegs gut, wenn man (a) ein klares auditives Setting der Aufnahme sichergestellt und (b) die Sprache eben auch vom System inhaltlich erkannt wird. Die kritische Reflexion durch die Thematisierung von Betroffenen und die teils appellativen Artikulationen zur Verbesserung der Technologien, wie sie von uns beobachtet wurden, zeigen den Wunsch nach einer weiteren Sensibilisierung der Thematik.

Die hier dargestellten Probleme und Herausforderungen kann man in medienpädagogischen Settings adressieren und zielgruppenspezifisch bearbeiten. Dabei ist eine teilhabe- und diversitätssensible Betrachtung besonders wichtig, die darauf ausgelegt ist, Sichtbarkeit zu ermöglichen und eine *deprivilegierte Subjektivität* (Aktaş und Waldmann 2017) im Sinne eines medienpädagogischen Praxistransfers ernst zu nehmen. Dabei plädieren wir für eine verstärkte Hinwendung zum aktiven Umgang mit Algorithmen und Daten, um Einblicke in die komplexen kulturellen Zusammenhänge zu gewinnen (D'Ignazio 2017; D'Ignazio und Klein 2020) und datenbasierte algorithmische Systeme sichtbar zu machen, sie zu verstehen und in ihren Wirkweisen kritisch-kreativ zu reflektieren. Ein kritisches Verständnis über die impliziten Prozesse algorithmischer Systeme kann durch gezielte medienpädagogische Interventionen und Angebote auch ohne tiefgehendes technisches Know-How vermittelt werden. Gleichzeitig erlaubt das kreative Spiel mit digitalen Technologien einen offenen Zugang, der losgelöst von produktiven Zwängen die Exploration – egal in welchem Alter – ermöglicht (Ahlborn et al. 2021).

Uns geht es um die Ermächtigung von marginalisierten Gruppen, nicht um die Ermächtigung jener, die von den Machtstrukturen ohnehin bereits privilegiert sind. Um Machtasymmetrien zu verdeutlichen, kann und sollte daher die Sichtbarmachung von privilegierter Subjektivität im Schnittfeld zu medienpädagogischer Arbeit ebenso verortet werden wie die Ausblendung deprivilegierter Subjektivität. Die kritische Auseinandersetzung mit diesen Rahmenbedingungen erfordert aus unserer Sicht eine mehrdimensionale Herangehensweise, die sich einerseits durch Aufklärung, der kritischen Reflexion, aber auch der Kooperation mit Vereinen, Interessenverbänden sowie den Tech-Unternehmen selbst auszeichnet. Daraus lassen sich auch direkt medienpädagogische Strategien ableiten,

um das Feld zu bearbeiten. Die Aufklärung über die technologischen Abhängigkeiten kann allgemein durch Erfahrungen, über Narrative und die Sichtbarmachung von Schief lagen bei Multiplikator:innen erfolgen. Die Thematisierung von Problemstellungen der Exklusion sowie Andersheit lässt sich kritisch-kreativ thematisch erfassen, indem die beobachtbaren medialen Praktiken einerseits aufgegriffen, andererseits in technologische Zusammenhänge gebracht werden, in denen andere Parameter gewählt werden, um Fremdheitserfahrungen zu adressieren und Perspektivübernahmen zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit den von Boger (2015, 2017) hergeleiteten Sätzen zur Inklusion wird deutlich, dass die algorithmischen Systeme nicht immer nur dekonstruiert werden müssen. Einerseits stellen die eingespeisten Daten einen wesentlichen Teil des Problems dar. Andererseits stellt sich die Teilhabefrage erst gar nicht, wenn auto captions eher als Tool dienen, um bereits hörenden, deutlich sprechenden Menschen die Möglichkeit des Mitlesens zu geben, um beispielsweise auch Inhalte rezipieren zu können, in Situationen, in denen Ton unangebracht ist. Für die Entwicklung solcher Systeme ist allerdings die Perspektive im Entwicklungsteam und in den Trainingsdaten ausschlaggebend, um bereits in der Entstehung von Software Inklusion mitzudenken. Durch die bereits angesprochenen Ausblendungen von Menschen mit Beeinträchtigungen beziehungsweise Behinderungen ist grundlegend eine Dekonstruktion von bestehenden algorithmischen Systemen sinnvoll. Gleichzeitig wird deutlich, dass Software nicht losgelöst von ihrer Anwendung inklusiv sein kann, da sie durch die Nutzung aktiv mitgestaltet wird. An dieser Stelle wird die medienpädagogische Relevanz für inklusivere Zugänge deutlich. Was wir mit der Dekonstruktion von Software meinen, kann im Hinblick auf Boger nur inklusiv sein, wenn wir Empowerment oder Normalisierung mitdenken. Solche inklusiven medienpädagogischen Zugänge können beispielsweise durch die aktive Nutzung erreicht werden, indem Software dekonstruiert wird, um alle Formen von Andersheit* zu empowern – durch beispielsweise die aktive Nutzung und das Bewusstwerden der digitalen Strukturen.

4.3 Wirkweisen rekonstruieren und Programmcode dekonstruieren

Das Zusammenspiel von Teilhabebarrrieren auf technischer Ebene, dem Einfluss von Plattformen und den sozialen Aushandlungen fordert die Medienpädagogik heraus. Die Komplexität, der sich abzeichnenden Problemstellungen lässt sich zwar analytisch auf Intersektionalität beziehen, damit jedoch nicht einfach in mediendidaktische Settings giessen, bei denen die abstrakten Wirkmechanismen auch wirklich greifbar werden.

Am Gegenstand der auto captions lässt sich ein Zugang zum besseren Verständnis von automatisierten Prozessen verfolgen, der Programmcode direkt in die Kommunikation der Phänomene einbezieht und auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen verdeutlicht, wie die Prozesse der Automatisierung zumindest technisch ablaufen. Auf Basis der vorliegenden Informationen und Ergebnisse, insbesondere hinsichtlich der Stellenbeschreibungen, haben wir uns auf ein dreistufiges Vorgehen geeinigt, um die Komplexität der algorithmischen Strukturen zu rekonstruieren und für medienpädagogische Settings aufzuarbeiten. Das Phänomen der *Speech Recognition* kann mit der Skriptsprache Python (1) grundlegend mit einem einfachen Skript und unter Rückgriff auf die Bibliothek `speech_recognition` dargestellt werden. Damit muss kein Machine Learning integriert sein, sondern lediglich das Prinzip, wie Spracherkennung auf einem Gerät mit persönlicher Eingabe auch offline funktioniert. Aufbauend darauf lässt sich (2) eine komplexere Form der Spracherkennung modellieren, die über Schnittstellen auf andere Dienste zugreift und so die Spracherkennung verbessert. Schliesslich kann das komplexere Skript (3) ausgebaut und kommentiert werden, um so einerseits die Dokumentation sicherzustellen, andererseits auch eine Besprechungsgrundlage im Sinne der *Critical Code Studies* (Marino 2020) zu ermöglichen und so den Programmcode

als Text auch für Menschen zugänglich zu machen, die keine hohe Affinität zum Programmieren haben.⁶ Für die medienpädagogische Reflexion ist die Verfügbarmachung des Programmcodes eine entscheidende Grundlage.

Ein Zugang zu den Technologien und medialen Praktiken über kreative Auseinandersetzungen kann zudem über die gemeinsame Auseinandersetzung mit Programmcode selbst erfolgen (Ahlborn et al. 2021): beispielsweise dann, wenn man eine mit der Skriptsprache Python geschriebene Installation eines Speech-to-Text-Setups so gestaltet, dass sie gerade nicht so funktioniert, wie sie sollte, und damit Irritationen auslöst und Anlass zur kritischen Auseinandersetzung bietet. Wir alle gestalten Software mit, da dies über die produzierten Daten und die Art und Weise der Nutzung geschieht. Wir sind damit fester Teil der algorithmischen Systeme. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen individueller und kollektiver Ermächtigung hier und Ohnmacht da. Der Anspruch der medienpädagogischen Arbeit wäre dann, daraus hervorgehende Unsichtbarkeiten zu überwinden. Wir können jeden Tag tausende Videos und Reels von Menschen, Katzen oder Ereignissen auf der Welt sehen. Verborgenen bleibt das Nicht-Gezeigte. Uns bleibt das verborgen, was durch algorithmische Selektion, inhaltliche Regulierung von den Plattformen ausgenommen wird. Insbesondere wenn Pluralität und Diversität unter dem Anspruch von Inklusion in den Mittelpunkt gestellt werden, ergeben sich nicht nur für die User Herausforderungen in der Herstellung von Orientierung (Verständig und Stricker 2022), sondern auch für die Plattformbetreibenden regulatorische Herausforderungen (Schünemann 2022) im Umgang mit der Bewertung von Inhalten.

Neben dieser technischen Grundlage bedarf es der Konzeption eines medienpädagogischen Settings, um die unterschiedlichen Komplexitätsstufen von automated speech recognition und auto captions zu besprechen und eine kreative Auseinandersetzung damit zu ermöglichen. Der kreative Umgang mit digitalen Technologien ist für uns dabei ein leitendes

6 Wir haben auf <https://github.com/danvers/medienpaed-asr> ein kurzes Python-Tutorial erstellt. In diesem wird erklärt, wie mit unterschiedlichen Komplexitätsstufen automatischer Spracherkennung umgegangen werden kann. Es zeigt, wie man gemeinsam in medienpädagogischen Settings einen ersten Zugang zu den algorithmischen Strukturen gewinnen und in vertiefenden Auseinandersetzungen sehen kann, welche Schritte nötig sind, um live Spracherkennung umzusetzen.

Paradigma. Kreativität setzt Grundkompetenzen voraus. Ein kreativer Umgang mit den Problemlagen kann über das Decodieren, Produzieren und Teilen von Memes passieren. Beispielsweise können Diskurse medienpädagogisch aufgearbeitet und strukturiert werden. Welche Hashtags werden wie genutzt, welchen Hashtags kann man folgen, um ihnen mehr Gewicht zu verleihen, wie kann man Hashtags kapern (Rambukka 2015).

5. Fazit & Ausblick

Ausgehend von einer Verortung der Inklusiven Medienbildung im Kontext von Digitalität wurde eine Fokussierung auf den Gegenstandsbereich der automatischen Spracherkennung und den damit einhergehenden Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven von Betroffenen rekonstruiert und dabei dargestellt, inwiefern sich deutliche Limitierungen entlang der intendierten Umsetzung und faktischen Auswirkung von automatisierten Verfahren feststellen lassen. Der Beitrag hat explorativ eine komplexe Problemlage in den Blick genommen und dabei einige Leerstellen lediglich identifizieren können. Diese lassen sich grob in den nachfolgenden drei Aspekten zusammenfassen:

1. *Accountverknüpfungen und Datensätze*: Es zeigt sich, dass netzwerkförmige Strukturen der Accounts von den Sichtbarmachungen über die Plattformbetreibenden profitieren. Dennoch ist unklar, inwiefern Datensätze miteinander verknüpft werden. Wenn beispielsweise bei TikTok auto captions laufen, dann werden auch weiterhin Daten produziert, von denen nicht klar ist, wie sie weiter genutzt und bearbeitet werden.
2. *Beobachtungen und Strukturanalysen*: Die Unternehmen, welche die Sozialen Medien betreiben, ändern ihre Geschäftsbedingungen, sie veröffentlichen neue Features und schalten andere ab. Es zeigt sich bei den Interventionen, dass medienkulturelle Entwicklungen nur zu einem bestimmten Mass aufgenommen werden können und damit eine unterkomplexe Einflussnahme auf die Betroffenen rekonstruierbar ist. Es bleibt zu klären, inwiefern nachhaltige Perspektiven auf den Umgang mit den Problemstellungen der Inklusion und Zugänglichkeit eröffnet werden können.

3. *Deprivilegierung und Kritik:* Gerade vor dem Hintergrund von sozialen Erfahrungen und Begegnungen spielt die in diesem Beitrag hervorgehobene Problematik der deprivilegierten Subjektivität eine wichtige Rolle. Aber auch der Umgang mit dem Fremden, wie ihn Friebertshäuser (2016) als pädagogische Problemstellung beschreibt, lässt sich in diesem Zusammenhang als weiteres Desiderat hervorheben, welches den Un-/Sichtbarkeiten des Digitalen eingeschrieben ist.

Die hier diskutierten Problemstellungen machen einerseits deutlich, dass es noch immer grundlegende Herausforderungen bei der Gestaltung von Inklusion und Teilhabe durch digitale Technologien gibt. Sie zeigen andererseits auf, dass die Diskussion um algorithmische Systeme aus medienpädagogischer Sicht weitergeführt werden muss, um zu verstehen, wie die digitalen Technologien funktionieren und wie das Verständnis darüber zur Befähigung für einen selbstbestimmten Umgang in der medienpädagogischen Praxis erfolgen kann. Die kritisch-kreative Auseinandersetzung mit den Technologien ist für die medienpädagogische Praxis heute so wichtig, wie es die Dekonstruktion massenmedialer Strukturen in den frühen 1990er-Jahren war. Der hier dargestellte Zugang eröffnet ausgehend von einer Perspektive der Medienbildung einen interdisziplinären Anknüpfungspunkt für die Theoriebildung. Damit bieten sich insbesondere für eine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Medienforschung weitere Anknüpfungspunkte an, um die Komplexität digitaler Medien und Bildung in den Blick zu nehmen. Dabei haben wir einen methodologischen Rahmen aufgespannt, der sich im Schnittfeld von Sozialen Medien, Algorithmen und Teilhabefragen bewegt. Wir haben gezeigt, welche neuen Ebenen der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung durch die Fokussierung auf dieses Schnittfeld möglich sind. Dabei haben wir unseren Blick in erster Linie auf kommerzielle Plattformen gerichtet. Es ist anzunehmen, dass sich soziale Aushandlungen beispielsweise im Fediverse (La Cava et al. 2021) unter anderen Vorzeichen durch Commons und gleichberechtigte(re) Peerstrukturen (Benkler 2006) in anderer Form und mit anderen machttheoretischen Implikationen vollziehen. Davon sind auch Produktionsverhältnisse durch Daten betroffen. Insofern lässt sich nochmals der bereits angesprochene Aspekt hervorheben, dass wir alle

Software und die dahinterliegenden algorithmischen Systeme durch die Nutzung und Produktion von Daten mitgestalten und somit auch verändern können – auch ohne Programmierkenntnisse. Dazu zählen zum Beispiel das Folgen von Profilen von Menschen mit Behinderungen, das Teilen und Liken von Beiträgen aus marginalisierten Gruppen und natürlich auch die Verwendung und Korrektur von auto captions. Gleichzeitig haben wir einen medienpädagogischen Zugang zur Reflexion über die Technologien mit dem Programmcode vorgeschlagen, um die Black Boxes der Algorithmen zu öffnen.

Wir haben mit unserem Ansatz explorativ die medialen Artikulationen und Praktiken betrachtet, die sich bei Menschen mit Hörbeeinträchtigung oder Gehörlosigkeit im Umgang mit automatisierten Untertitelungen vollziehen. Die Rekonstruktion von Sinndeutungen und Umgangsweisen ist durch die Komplexität der vielschichtigen Betrachtungen von Praktiken, Programmcode und sozialen Aushandlungen jedoch limitiert. Ergänzend zu den Ergebnissen würden sich qualitative Interviews anbieten, um nach weiteren Sinndeutungen zu fragen und Motive sowie Motivationen zu rekonstruieren.

Literatur

- Ahlborn, Juliane, Dan Verständig, und Janne Stricker. 2021. «Embracing Unfinishedness: Kreative Zugänge zu Data Literacy». *Medienimpulse* 59 (3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-18>.
- Aktaş, Ulaş, und Maximilian Waldmann. 2017. «Das Zur Sprache Kommen deprivilegierter Subjektivität in der digital medialen Kultur. Inklusionstheoretische Perspektiven der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 19–37. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.04.26.X>.
- Ali, Shiza, Mohammad Hammas Saeed, Esraa Aldreabi, Jeremy Blackburn, Emiliano De Cristofaro, Savvas Zannettou, und Gianluca Stringhini. 2021. «Understanding the Effect of Deplatforming on Social Networks». In *13th ACM Web Science Conference 2021*: 187–95. Virtual Event United Kingdom: ACM. <https://doi.org/10.1145/3447535.3462637>.
- Ananny, Mike, und Kate Crawford. 2018. «Seeing without Knowing: Limitations of the Transparency Ideal and Its Application to Algorithmic Accountability». *New Media & Society* 20 (3): 973–89. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>.
- Apprich, Clemens, Wendy Hui Kyong Chun, Florian Cramer, und Hito Steyerl. 2018. *Pattern Discrimination*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Bartolles, Maureen, und Anna-Maria Kamin. 2021. *Virtual Reality basierte Digital Reusable Learning Objects in der Pflegeausbildung – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedarfe aus medienpädagogischer Perspektive*. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/2954329>.
- Benkler, Yochai. 2006. *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press.
- Boger, Mai-Anh. 2015. «Theorie der trilemmatischen Inklusion». In *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, herausgegeben von I. Schnell, 51–63. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, Mai-Anh. 2017. «Theorien der Inklusion – eine Übersicht». *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, Mai-Anh. 2019. «Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie». *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42 (3): 4–10.
- Boger, Mai-Anh. 2020. «Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion». *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553>.
- Bosse, Ingo. 2012. «Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderungen in der Schule». *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 15/2012, 1–6. <https://doi.org/10.21240/lbzm/15/02>.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, Hrsg. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bridle, James. 2018. *New dark age: Technology, knowledge and the end of the future*. London: Verso.
- Caliandro, Alessandro. 2017. «Digital Methods for Ethnography: Analytical Concepts for Ethnographers Exploring Social Media Environments». *Journal of Contemporary Ethnography* 089124161770296. <https://doi.org/10.1177/0891241617702960>.
- Christin, Angèle. 2020. «The ethnographer and the algorithm: Beyond the black box». *Theory and Society* 49 (5–6): 897–918. <https://doi.org/10.1007/s11186-020-09411-3>.
- Chun, Wendy Hui Kyong. 2021. «The Space between Us: Network Gaps, Racism, and the Possibilities of Living in/Difference». *Catalyst: Feminism, Theory, Technology* 7 (2). <https://doi.org/10.28968/cftt.v7i2.34903>.
- Criado-Perez, Caroline. 2020. *Invisible Women: Exposing Data Bias in a World Designed for Men*. London: Vintage.
- Dander, Valentin, und Janne Stricker. 2022. *Politische Medienbildung und Rassismuskritik in postmigrantischen Gesellschaften. Abschlussbericht der Begleitforschung über die Konzeption der Bildungsplattform für das Archiv der Flucht. bib[Forschungsbericht]. mediale pfade*. <https://medialepfade.org/wp-content/uploads/2022/11/Dander-Stricker-AbschlussberichtBegleitforschungAdF2022-09-26.pdf>.

- Diakopoulos, Nicholas. 2013. «Algorithmic Accountability Reporting: On the Investigation of Black Boxes». <https://doi.org/10.7916/D8ZK5TW2>.
- D'Ignazio, Catherine. 2017. «Creative data literacy: Bridging the gap between the data-haves and data-have nots». *Information Design Journal* 23 (1): 6–18. <https://doi.org/10.1075/idj.23.1.03dig>.
- D'Ignazio, Catherine, und Lauren F. Klein. 2020. *Data feminism. Strong ideas series*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Eubanks, Virginia. 2018. *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. First Edition. New York, NY: St. Martin's Press.
- Ferraro, Estella, Julia Gasterstädt, und Johannes Wahl. 2021. «Anforderungsstrukturen inklusiv-medialen pädagogischen Handelns». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41: 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.01.X>.
- Friebertshäuser, Barbara. 2016. «Fremde und Fremdes forschend verstehen: Herausforderungen qualitativer Forschung». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, J. Holze, und R. Biermann, 7–42. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_2.
- Friedman, Batya, und Helen Nissenbaum. 1996. «Bias in Computer Systems». *ACM Transactions on Information Systems* 14 (3): 330–47. <https://doi.org/10.1145/230538.230561>.
- Hartung, Julia, Elsa Zschoch, und Michael Wahl. 2021. «Inklusion und Digitalisierung in der Schule: Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41: 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und -reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 211–35. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2012. «Bildungschancen eröffnen durch inklusive Medienbildung. Das Paderborner Recycling-Projekt (pb.re.pc)». *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 15 (Januar):1-7. <https://doi.org/10.21240/lbzm/15/04>.
- Klein, Alex. 2007. *Soziales Kapital online: Soziale Unterstützung im Internet; eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit*. Dissertation, Universität Bielefeld. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-12601>.
- Koenecke, Allison, Andrew Nam, Emily Lake, Joe Nudell, Minnie Quartey, Zion Mengesha, Connor Toups, John R. Rickford, Dan Jurafsky, und Sharad Goel. 2020. «Racial Disparities in Automated Speech Recognition». *Proceedings of the National Academy of Sciences* 117 (14): 7684–89. <https://doi.org/10.1073/pnas.1915768117>.




- Köver, Chris, und Markus Reuter. 2019. «Diskriminierende Moderationsregeln: TikToks Obergrenze für Behinderungen». *netzpolitik.org*. 2. Dezember 2019. <https://netzpolitik.org/2019/tiktoks-obergrenze-fuer-behinderungen/>.
- Kremsner, Gertraud, Bernhard Schimek, und Michelle Proyer. 2022. «Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung». In *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung*, herausgegeben von Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine Paudel, und Regina Grubich-Müller, 11–26. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- La Cava, Lucio, Sergio Greco, und Andrea Tagarelli. 2021. «Understanding the Growth of the Fediverse through the Lens of Mastodon». *Applied Network Science* 6 (1): 64. <https://doi.org/10.1007/s41109-021-00392-5>.
- Lindmeier, Christian. 2019. *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung: Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marino, Mark C. 2020. *Critical code studies: initial methods*. Software studies. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- O’Neil, Cathy. 2016. *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. First edition. New York: Crown.
- Pasquale, Frank. 2015. *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pink, Sarah. 2013. *Doing visual ethnography*. 3rd edition. Los Angeles: SAGE.
- Pink, Sarah, Heather A. Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis, und Jo Tacchi, Hrsg. 2016. *Digital ethnography: principles and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Rambukkana, Nathan, Hrsg. 2015. *Hashtag publics: the power and politics of discursive networks*. *Digital formations* 103. New York: Peter Lang.
- Schimek, Bernhard, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine Paudel, und Regina Grubich-Müller, Hrsg. 2022. *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schünemann, Wolf J. 2022. «Wehrhaft oder wahrhaft? – Politische Ansätze und normative Paradoxien der Regulierung von Internetinhalten in liberalen Demokratien». In *Algorithmen und Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Datenpraktiken*, herausgegeben von Dan Verständig, Christina Kast, Janne Stricker, und Andreas Nürnberger, 147–61. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2xh53x1.11>.
- Seaver, Nick. 2017. «Algorithms as Culture: Some Tactics for the Ethnography of Algorithmic Systems». *Big Data & Society* 4 (2): 205395171773810. <https://doi.org/10.1177/2053951717738104>.
- Seaver, Nick. 2022. *Computing taste: algorithms and the makers of music recommendation*. Chicago: University of Chicago Press.

- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Originalausgabe, Erste Auflage. Bd. 2679. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.
- TikTok. 2019. «Introducing Auto Captions». Newsroom | TikTok. 16. August 2019. <https://newsroom.tiktok.com/en-us/introducing-auto-captions>.
- Verständig, Dan. 2019. «Zwischen Bias und Diversität – Bildung und Diversity im Kontext algorithmischer Strukturen». In *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, und David Kergel, 61–82. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_5.
- Verständig, Dan, und Jens Holze. 2020. «Understanding Digital Media: 10 Thesen zu ethnografischen Verfahren im Hinblick auf die Online-Forschung». Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietrass, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Jahrbuch Medienpädagogik): 121–45. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.06.X>.
- Verständig, Dan, und Janne Stricker. 2022. «Berechnete Unbestimmtheit: Paradoxien der Freiheit im digitalen Zeitalter». In *Algorithmen und Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Selbstbestimmung und Datenpraktiken*, herausgegeben von Dan Verständig, C. Kast, Janne Stricker, und A. Nürnberger, 25–48. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2xh53x1.4>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Verbindung digitaler Spiele, digitaler Teilhabe und Medienbildung

Angela Tillmann¹ , Bastian Krupp¹ , Susanne Eggert² , Michael Gurt², Nils Astrath², Johanna Maria Fink¹  und Franziska Schäfer¹ 

¹ Technische Hochschule Köln

² JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Zusammenfassung

Davon ausgehend, dass auf der einen Seite digitales Spiel und digitale Spielkultur hochbedeutsam für Teilhabe- und Partizipationsprozesse junger Menschen sind, auf der anderen Seite insbesondere junge Menschen mit Behinderung nicht in dem Mass daran teilhaben (können) wie Gleichaltrige ohne Beeinträchtigung, setzt sich das Projekt InGame im Rahmen einer qualitativen Studie mit entsprechenden Potenzialen und Hürden des digitalen Spiels auseinander. Ziel des Projekts ist die Entwicklung von pädagogisch-praktischen Spielsettings sowie eines Leitfadens für den pädagogischen Einsatz des digitalen Spiels in der Kinder- und Jugendhilfe. Im Beitrag werden zunächst die dem Projekt zugrunde liegenden Verständnisse von Inklusion sowie von Behinderung dargelegt. Darauf aufbauend werden mit einem Rückbezug auf die Spiele- und Jugendmedienforschung

die sozial-integrativen sowie die peer- und jugendkulturell relevanten Potenziale des digitalen Spiel(en)s herausgearbeitet und erläutert. Diese bieten den Hintergrund für die Entwicklung der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen des Projekts zur Erforschung der Potenziale einer handlungsorientierten Medienbildung im Feld des digitalen Spiels. Den Abschluss des Beitrags bildet eine skizzenhafte Beschreibung der Limitationen des Projekts.

Inclusive Media Education with Digital Games. Theoretical-Conceptual Considerations on the Connection between Digital Games, Digital Participation and Media Education

Abstract

Based on the assumption that, on the one hand, digital games and digital game culture are highly significant for participation processes of young people, and on the other hand, young people with disabilities in particular do not (or cannot) participate in digital games and digital gaming to the same extent as their peers without disabilities, the project InGame is dealing with the corresponding potentials and obstacles of digital games within the framework of a qualitative study. The aim of the project is to develop pedagogical-practical game settings as well as a guideline for the pedagogical use of digital games in child and youth welfare. The article first explains the project's underlying understandings of inclusion and disability. Based on this, the socially integrative as well as the peer- and youth-culturally relevant potentials of digital games are elaborated and explained with reference to games and youth media research. These provide the background for the development of the theoretical-conceptual considerations of the project for researching the potentials of action-oriented media education in the field of digital games. The article concludes with an outline of the limitations of the project.

1. Einführung

Digitale Spiele sind heute ein fester Bestandteil im Alltag von jungen Menschen. Das Spiel(e)spektrum ist umfangreich; es reicht vom einfachen Spielen auf dem Smartphone bis hin zu aufwendig programmierten und hochkomplexen Spielen für Einzelpersonen oder Gruppen. Drei Viertel der Zwölf- bis 19-Jährigen (76 %) spielten im Jahr 2022 regelmässig digitale Spiele, mit steigender Tendenz (2019: 63 %, 2020: 68 %, 2021: 72 %) (MPFS 2022, 49). Unterstützt wird diese Entwicklung durch den anhaltenden Trend zum mobilen Spielen. So wird bereits jetzt ein Grossteil der im Durchschnitt verwendeten Spielzeit (109 Minuten pro Tag) vor allem auf das Spiel am Smartphone verwendet (2021: 56 %), weiterhin gespielt wird an Konsole (2021: 28 %), PC (2021: 27 %) und Tablet (18 %) (MPFS 2021, 58).

Nachdem digitale Spiele in der Öffentlichkeit und Forschung lange Zeit kritisch vor allem bezogen auf damit einhergehende Risiken wie Spielsucht oder gefährdende Gewaltdarstellungen und -handlungen betrachtet wurden, werden von pädagogischer Seite seit einigen Jahren verstärkt die ihre entwicklungs- und lernförderlichen Potenziale des digitalen Spiels hervorgehoben. Neben Möglichkeiten bei der zur Bearbeitung von Entwicklungsthemen und Identitätsaspekten (Vogelgesang 2000; Vollbrecht 2008; Misoch 2010; Groen und Tillmann 2019), werden vor allem auch Lern- und Bildungsoptionen (Fehr und Fritz 19973; Fromme 2006; Fromme et al. 2010; Breuer 2010; Demmler, Lutz, und Ring 2014; Fromme und Könitz 2014; Boyle et al. 2016; Tillmann und Weßel 2018; Fromme und Hartig 2019) und sowie Möglichkeiten zur Entwicklung der Medienkompetenzentwicklung über das digitale Spiel in den Blick genommen (Fritz 2010; Gebel et al. 2005). Damit werden digitale Spiele zunehmend auch für Schule und Unterricht (Zielinski et al. 2017; Baetge und Ganguin 2018) sowie auch die Soziale Arbeit (Kohring und Sindermann 2018; Nölp 2019; Witting 2022) interessant. Über die Lern- und Bildungsmöglichkeiten hinaus, wird weiterhin die Faszinationskraft digitaler Spiele betont. Diese besteht unter anderem darin, dass diese vielfältige Motive bedienen: lebensweltliche, leistungs- (z. B. Wettbewerb) und erlebnisbezogene (z. B. Fantasie, Spass), personale (z. B. Identitätsbildung), kompensatorische (z. B. Eskapismus, Ausübung von Macht, Stress- und Aggressionsabbau) und soziale (z. B. Geselligkeit) (Ganguin 2010, 245). Ergänzend dazu eröffnen digitale Spiele auch

Möglichkeiten zur Partizipation und Vergemeinschaftung: Unter Gleichgesinnten wird sich per Messenger und Chat («Discord», «Teamspeak»), in Spielgemeinschaften («Clans», «Gilden») und in der Spiele-Community ausgetauscht; weiterhin werden Spielerfahrungen und Let's Plays, Walkthroughs oder Mods geteilt und entwickelt (Schott und Burn 2004; Illing 2006; Biermann, Fromme, und Unger 2010; Behr 2008; Kuhn 2010; Unger 2014; Ackermann 2016). Aktuell ergänzt der E-Sport die digitale Spielekultur um neue Facetten von Event-, Clan- und Fankultur (Groen et al. 2020).

Nutzungszahlen, Motive, soziale und kulturelle Praktiken liefern damit vielfältige Hinweise darauf, dass das digitale Spiel und die digitale Spielekultur für die Teilhabe und Partizipation junger Menschen heute hochbedeutsam sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass weiterhin nicht alle Menschen gleichermassen teilhaben (können). Neben der Differenzkategorie Geschlecht (Jenson und de Castell 2007; Krause 2010; Cote 2015; Groen und Tillmann 2019; Groen 2020) nimmt insbesondere auch die Kategorie Behinderung Einfluss darauf, ob und in welcher Weise Menschen an digitalen Welten und insbesondere Spielwelten partizipieren können (Bosse und Hasebrink 2016; Schliekmann et al. 2017; Austin-Cliff et al. 2022). Wir haben uns daher die Frage gestellt, wie inklusiv sich sowohl die digitalen Spielwelten als auch die Medienbildung bezogen auf das digitale Spiel präsentieren bzw. in welcher Weise insbesondere Menschen mit Behinderung unge-/behindert und diskriminierungsfrei an der digitalen Spielekultur teilhaben, sie mitgestalten können und welche Perspektiven das digitale Spiel auch «für die Analyse, Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von Medien(angeboten, -inhalten und medialer Infrastruktur sowie medienpädagogischen Angebotsformen in Richtung Inklusion» eröffnet (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019, 46).

Diesen Fragen gehen wir im Projekt «InGame – Medienbildung inklusiv mit digitalen Spielen» nach: einem Projekt, das seit Mitte 2022 und bis Ende 2023 von der *Stiftung Deutsche Jugendmarke* gefördert und vom IMM – *Institut für Medienforschung und Medienpädagogik* der TH Köln und dem JFF – *Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* München durchgeführt wird. Im Mittelpunkt des Projekts InGame stehen die inklusiven Potenziale digitaler Spiele und Spielwelten, die für die medienpädagogische Praxis fruchtbar gemacht werden sollen. Ziel ist, auf der Grundlage

von (1) Einzel- und Gruppeninterviews mit Menschen mit Behinderung, der (2) Entwicklung und Erprobung inklusiver Spielsettings und Methoden in Forschungswerkstätten wie auch im engen Austausch mit einem wissenschaftlichen Beirat (3) Leitlinien zur Ermöglichung inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen zu entwickeln.

Im Folgenden wollen wir – anknüpfend an Überlegungen sowohl der Medienpädagogik zur inklusiven Medienbildung, der Disability Studies zum Behinderungsverständnis als auch an Erkenntnisse der Digital Divide- sowie Spiele- und Jugendmedienforschung – die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zur Verbindung von Inklusion, digitaler Teilhabe und digitalen Spielen darlegen.

Unser Fokus liegt auf dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, in dem planmässig ab 2028 unter dem Dach des SGB VIII alle Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gebündelt und inklusiv gestaltet werden sollen (Art. 1 Nr. 10 und 12 iVm Art. 10 Abs. 3 Kinder- und Jugendstärkungsgesetz v. 3.6.2021 Bundesgesetzblatt 2021, N. 29, 1446–1464). Dies bedeutet nicht nur, dass die Kinder- und Jugendhilfe an alle Kinder- und Jugendlichen mit Behinderung Eingliederungshilfe erbringen muss, sondern dass sie alle ihre Angebote diskriminierungsfrei anzubieten hat, sodass diese immer auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zugänglich und nutzbar sind (§§ 9 Nr. 4, 79a SGB VIII). Der Bereich der digitalen Spiele liefert aus unserer Sicht hier ein vielversprechendes Reflexions- und Handlungsfeld.

2. Digitales Spielen als Ansatz und Methode zur Reflexion und Förderung inklusiver Medienbildung

Zur Beantwortung der Frage, in welcher Weise digitale Spiele eine hilfreiche Perspektive für die Analyse, Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von inklusiven medienpädagogischen Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe liefern, ist es notwendig, zunächst das dem Projekt zugrunde liegende Inklusionsverständnis zu klären. Ergänzend dazu wird anknüpfend an die Zielgruppe des Projekts das Verständnis von Behinderung in Verbindung auch mit digitalen Spielen reflektiert, um mit Rückgriff auf die Spiele- und Jugendmedienforschung im Weiteren die sozial-integrativen und auch

peer- und jugendkulturell relevanten Potenziale des digitalen Spiels darzulegen. Am Ende werden die theoretisch-konzeptuellen Überlegungen zusammengefasst, das weitere Vorgehen im Projekt dargelegt und auch Limitationen des Projekts aufgezeigt.

2.1 Inklusion und digitale Spielewelten

In der Medienpädagogik zeichnet sich in Anknüpfung insbesondere an Kronauer (2013) ein eher breites Verständnis von Inklusion ab, wonach sich diese nicht als Herausforderung mit Blick auf einzelne Gruppen, sondern als gesellschaftspolitische Aufgabe darstellt und

«die (Weiter-)Entwicklung von Gesellschaft nicht ausschliesslich um die Lebensverhältnisse und Bedingungen einzelner Gruppen wie Menschen mit Behinderung kreist, sondern um gesellschaftliche Strukturen und Prozesse der Benachteiligung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen (vgl. Kronauer 2013, 24).» (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019, 37)

Berücksichtigt wird, dass die zu ermöglichende Teilhabe aller Menschen heute in einer mediatisierten Gesellschaft erfolgt, Medien und mediale Infrastrukturen alle Alltags- und Lebensbereiche durchdringen, deren Strukturen mitbestimmen und das soziale Miteinander, Denken und Handeln der Menschen mit beeinflussen (Krotz 2007, 25–50), sodass der heute gesellschaftlich geforderte Anspruch an Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden ist (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019, 37). Gleichzeitig wird auf ein Paradoxon hingewiesen, da das ursprüngliche Ziel der Medienpädagogik bereits die Ermöglichung und Befähigung darstelle, alle Menschen «aktiv an der Weltkonstruktion» zu beteiligen – eine aktive Medienpartizipation» aller Menschen zu gewährleisten (Baacke 1997, S. 51, 56). Damit drängt sich die Frage auf, was denn dann das Spezifische der inklusiven Medienbildung ist, wenn doch «Medienbildung und inklusive Medienbildung im Prinzip identische Ansprüche haben, nämlich alle Menschen zur Teilhabe und Mitgestaltung einer mediatisierten Gesellschaft zu befähigen» (Kamin, Schluchter, und Zaynel 2018, 31) und «in weiten Teilen gemeinsamen theoretisch-konzeptuellen

Grundideen» folgen (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019, 39). Eine Antwort lautet, dass inklusive Medienbildung als «Katalysator und Kontrastmittel für die Medienbildung in Theorie und Praxis angesehen werden» könne (Zorn, Schluchter, und Bosse 2019, 27). Notwendig sei in diesem Kontext sowohl die stärkere Berücksichtigung von Barrierefreiheit, Universal Design, assistiven Technologien und angemessenen Vorkehrungen in der Medienpädagogik als weiterhin auch auf ein stärker am Prinzip der Heterogenität orientiertes zielgruppensensibles und individualisiertes methodisches Vorgehen (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019, 39) sowie eine Berücksichtigung auch von Formen des gemeinschaftlichen Lernens in heterogenen Gruppen (Schaumburg 2019, 23). Der Dachverband der Medienpädagogik erkennt insgesamt einen Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppenoffener und -sensibler sowie inklusiver Formen der Medienbildung (GMK 2018, 4). Ergänzend dazu wird bezogen auf die Gruppe von Menschen mit geistiger, schwerer, mehrfacher Behinderung «die Frage nach der Operationalisierung von Medienkompetenz» gestellt (Schluchter 2019, 45).

An einige dieser Punkte knüpft das Projekt InGame an. Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen zur inklusiven Medienbildung gilt es – bezogen auf digitale Spiele und die Zielgruppe junger Menschen – zu untersuchen, inwieweit Menschen mit Behinderung selbstbestimmt und somit unge-/behindert und diskriminierungsfrei an digitalen Spielwelten als einem hochbedeutsamen Teil der Alltagskultur junger Menschen teilhaben und diese mitgestalten können. Auf dieser Grundlage wird weiterhin untersucht, welche Perspektiven insbesondere das digitale Spiel für die Analyse, Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von medienpädagogischen Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe in Richtung Inklusion eröffnet und inwieweit digitale Spielerlebnisse dabei behilflich sein können, inklusive Verhältnisse in der Medienbildung herzustellen.

Das Projekt InGame konzentriert sich auf Menschen mit Behinderung, da es zu Barrieren in der digitalen Spielekultur bisher kaum Forschung gibt, sich aber bereits einige Barrieren im Zugang zu digitalen Spielen und Spielwelten andeuten, die insbesondere Menschen mit Behinderung an der Teilnahme hindern. Der Fokus auf Menschen mit Behinderung

erweitert damit die Perspektive der Medienpädagogik in Richtung Inklusion um wichtige Aspekte, die es freilich in Interdependenz mit anderen Kategorien wie zum Beispiel Alter und Geschlecht zu erweitern gilt (Raab 2007).

2.2 Be-/gehindert werden in digitalen Spielwelten

Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwischen den Begriffen der Behinderung und der Beeinträchtigung unterschieden. Die Differenzierung ist zentral für die Suche nach einer Antwort auf die Frage, welche Massnahmen es braucht, um eine inklusive Gesellschaft zu gestalten – eine Gesellschaft, in der idealerweise alle Menschen gleichermaßen teilhaben und autonom entscheiden können, wie sie die Teilhabe ausgestalten – so auch bezogen auf das digitale Spiel. Zur Begriffsklärung knüpfen wir an eine gesellschaftliche Debatte an, die ihren Anfang in der Behindertenrechtsbewegung in den 1980er-Jahren und den aus ihr hervorgegangenen *Disability Studies* nahm und eine wichtige Grundlage für die Ausgestaltung der UN-Behindertenrechtskonvention, die von Generalversammlung der Vereinten Nationen im Dezember 2006 angenommen wurde, lieferte. So geht die UN-BRK heute von einem dynamischen Verständnis von Behinderung aus, wonach Behinderung «aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern» (Präambel lit.e), Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018). Diese Definition ist das Ergebnis einer langjährigen Debatte und eines Paradigmenwechsels, der sich weg vom medizinischen hin zu einem menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung vollzogen hat (Degener 2019). Verabschiedet wurde sich damit von einer Gleichsetzung von individueller Gesundheitsbeeinträchtigung mit Behinderung, die dazu geführt hatte, dass die gesellschaftliche Ausgrenzung behinderter Menschen allein auf individuelle funktionale Defizite zurückgeführt wurde. Die *Disability Studies* setzten diesem Konzept zunächst ein soziales Modell von Behinderung entgegen, wonach Menschen nicht durch individuelle Beeinträchtigungen («impairment»), sondern vor allem durch bestehende Strukturen

an der gesellschaftlichen Teilhabe ge-/behindert werden (Degener 2003, 25). Behinderung («disability») ist damit «kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind» (Waldschmidt 2005, 18). Infolgedessen beschäftigte sich ein Teil der Disability Studies bezogen auf die Kategorie Behinderung vor allem mit Fragen der sozialen Benachteiligung. Vor dem Hintergrund dessen, dass Strukturen aber nicht alle Menschen gleichermaßen ausgrenzen, forderten Vertreter:innen des menschenrechtlichen und kulturellen Modells von Behinderung weiterhin die Berücksichtigung der Kategorie Beeinträchtigung ein sowie einen noch stärker kritischen Blick auf die Mehrheitsgesellschaft und die kulturellen Repräsentationen zu werfen. Damit verweisen sie mit Nachdruck sowohl auf die Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen sowie einstellungs- und umweltbedingten Barrieren als auch auf die Notwendigkeit eines soziokulturellen Wandels (Waldschmidt 2005; Waldschmidt und Schneider 2015). Mit dem Begriff «disable» wird in den Disability Studies somit insgesamt das «behindert werden» (engl. to disable) in den Mittelpunkt der Analyse gerückt (Campbell 2009, 4), das sich sowohl im Kontext sozialer und kultureller Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse als auch umweltbedingter Barrieren vollzieht. Damit geht die kritische Reflexion der soziokulturellen Produktion von Normen und Normalität einher, «die den leistungsfähigen (nicht behinderten) Körper als selbstverständliche und privilegierte Existenzweise voraussetzt» (Pieper und Mohammadi 2014, 227). Dieses Verständnis von Behinderung ist, wie anfangs dargestellt, in die UN-BRK eingeflossen. Infolgedessen haben sich alle Staaten, die das Abkommen ratifiziert haben, dazu verpflichtet, Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gemeinschaft in den Bereichen zum Beispiel auch der unabhängigen Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft (Art. 19), Bildung (Art. 24), Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Art. 30) zu ermöglichen (Präambel lit. e).

Wir knüpfen im Projekt an das dargelegte Verständnis von Behinderung und die Forderungen der UN-BRK an. Demnach gilt es hinsichtlich der Ermöglichung einer inklusiven Medienbildung bezogen auf das digitale Spiel zu analysieren, welche einstellungs- und umweltbedingten

Barrieren Menschen den Zugang zum digitalen Spiel und die Beteiligung an digitalen Spielwelten verwehren. Gleichzeitig gilt es, Massnahmen zu überlegen, wie diese Barrieren beseitigt und die inklusiven Potenziale des digitalen Spiels für die Gesellschaft und auch für die Medienbildung nutzbar gemacht werden können. In den Blick zu nehmen sind dann einerseits die technischen Barrieren – die Hard- und Software, da sich bereits Hinweise dafür finden, dass ein Grossteil der zum Spielen notwendigen Geräte je nach Beeinträchtigung nur eingeschränkt bedienbar ist oder eine sehr feingliedrige motorische Steuerung erfordert. Auch fehlt es im digitalen Spiel selbst an Untertitelungen oder Möglichkeiten zur Anpassung der Spielgeschwindigkeit, sodass digitale Spiele nicht von allen Menschen gleichermaßen spielbar sind. Neben den sich bereits andeutenden umweltbedingten – hier vor allem technischen – Barrieren sind weiterhin kulturelle und einstellungsbedingte Barrieren in den Blick zu nehmen. So finden sich in der digitalen Spielekultur Hinweise auf bestehende, teils recht klare Vorstellungen darüber, was ein «richtiges Spiel» ausmacht und wer mitspielen darf. Insbesondere die «Gamergate-Debatte», aber auch Studien über toxisches Spielverhalten in Spiele-Communitys haben gezeigt (Blackburn und Kwak 2014; Groen und Schröder 2014; Fox und Tang 2016), dass bei Menschen in Minderheitenpositionen ein hohes Stigmatisierungs- und Diskriminierungspotenzial besteht. Darüber hinaus wären im Rahmen einer vollumfänglichen Analyse freilich auch die kulturellen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse zu analysieren, also die Repräsentation von Behinderung im Spiel selbst in den Blick zu nehmen, was allerdings im Rahmen des vorliegenden Projekts aus forschungsökonomischen Gründen nicht leistbar ist. Mit kritischer Bezugnahme auf das Konzept der «Normalität» versucht das Projekt aber insgesamt, sich einen möglichst umfassenden Blick über die exklusiven und inklusiven sozialen und kulturellen Praktiken in der digitalen Spielekultur zu verschaffen.

2.3 Ungleiche Teilhabe an digitalen Medienwelten

Der Hinweis auf bestehende technische und soziokulturelle Barrieren im Zugang zu digitalen Spielen und Spielwelten verweist auf einen weiteren für das vorgestellte Projekt relevanten Ansatz, der sich sowohl auf die

ungleiche Möglichkeit der Wissensbildung als auch auf die Partizipation an der Gesellschaft durch Zugangshindernisse zu Medien und neuen Technologien konzentriert hat – den Ansatz des *Digital Divide*. Unter diesem Oberbegriff gehen seit einigen Jahrzehnten die kommunikationswissenschaftliche und die sozialwissenschaftliche Forschung der Frage nach, welche «sozialen und transnationalen Disparitäten im Zugang zu und in der Nutzung von digitalen Technologien im Allgemeinen und im Internet im Besonderen» (Marr und Zillien 2010, 257) zu beobachten sind. Forschungen der letzten Jahre konnten dabei hinlänglich nachweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer und digitaler Ungleichheit in Bezug auf den Zugang («First Level Digital Divide») und die Nutzung («Second Level Digital Divide») digitaler Medien und Technologien gibt (Iske, Klein, und Kutscher 2004; Borgstedt et al. 2014; Initiative D21 2018; Iske und Kutscher 2020). Bisher vernachlässigt wurde im deutschsprachigen Raum der Fokus auf Menschen mit Behinderung. Einige internationale Studien weisen aber bereits darauf hin, dass sich hier Anzeichen sowohl eines «First Level» als auch «Second Level Digital Divide» finden, und sprechen von einem «Digital Disability Divide»:

«People with disabilities are less likely to live in households with computers, are less likely to use computers and are less likely to be online.» (Dobransky und Hargittai 2006, 313)

Sachdeva et al. differenzieren diesbezüglich zwischen Barrieren auf technologischer, sozialer, finanzieller und motivationaler Ebene (Sachdeva et al. 2015). Folgenreich ist aus Sicht der Autor:innen die beschriebene Kluft vor allem aus einem Grund: Die Technologien können den Personen auch ein grosses Potenzial für mehr Teilhabe in allen Lebensbereichen bieten, da sie «Behinderungen ausgleichen, die sich aus der mangelhaften Passung von (analogen) Umweltbedingungen und körperlichen, kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen ergeben» (Bosse und Haage 2020, 531; vgl. auch Sachdeva et al. 2015, 283). Deutlich wird dies zum Beispiel daran, dass assistive Technologien bei Tätigkeiten unterstützen können, die nicht (mehr) aus eigener Kraft durchgeführt werden können (Dirks und Linke 2019). Zudem spielen digitale Medien in der unterstützten Kommunikation eine zentrale Rolle (Krstoski 2019). Darüber hinaus wurde deutlich, dass

das Internet insbesondere für gehörlose Menschen die Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten enorm erweitert hat (Bosse und Hasebrink 2016) und sich mithilfe von Sozialen Medien eine Kultur des «disability culture online» hat etablieren können (Dobransky und Hargittai 2016).

Gleichzeitig zeigt sich, dass es weiterhin technische Barrieren gibt, die die Nutzungsautonomie von Menschen mit Behinderung einschränken.

«Da neue Anwendungen in der Regel nicht von vornherein barrierefrei konzipiert sind, erfolgen Anpassungen erst nachträglich, assistive Technologien wie Screenreader für blinde Nutzer*innen müssen ständig auf Updates und Neuentwicklungen reagieren. Behinderte Nutzer*innen sind gezwungen, ihre assistiven Technologien immer auf dem neuesten Stand der Technik zu halten und oft kostenpflichtige Updates zu installieren (Haage und Bühler 2019).» (Bosse und Haage 2020, 532ff.)

Darüber hinaus wird auf *motivationale Barrieren* hingewiesen. So fehlt es nach wie vor an Unterstützung im sozialen Umfeld, da Jugendliche mit Behinderung häufig

«in einem durch Betreuung geprägten Umfeld (leben), in dem eher die Risiken der Computertechnologie für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen in den Vordergrund gestellt werden und die Unterstützung der digitalen Teilhabe nicht als ein Schwerpunkt der Förderung und Assistenz gesehen wird.» (Mayerle 2015, 7ff.)

Auch finden sich Hinweise, dass Haltungen und Einstellungen in der Behindertenhilfe häufig noch bewahrpädagogisch geprägt sind (Bosse et al. 2018). Im Sozialbericht der Bundesregierung von 2013 finden sich zudem Anzeichen für eine weniger Sozialkapital-bildende, sondern stärker extensive und unterhaltungsorientierte Mediennutzung bei «Förderschüler:innen». Deutlich wird in dem Bericht ebenfalls, dass Menschen mit Behinderung häufiger in armutsgefährdeten Haushalten leben, durchschnittlich häufiger arbeitslos oder nur geringfügig beschäftigt sind, Leistungen der sozialen Grundsicherung beziehen (BMAS 2013, 128ff.) als auch häufiger mit nur einem Elternteil zusammenleben (ebd., 74). Erwähnenswert ist dies vor allem, da aus der Medienforschung bekannt ist, dass

neben dem sozio-ökonomischen Hintergrund auch das soziale Umfeld grossen Einfluss auf die Entwicklung von Nutzungsstilen hat (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014).

2.4 Ungleiche Teilhabe an digitalen Spielwelten

Bezogen auf die Nutzung digitaler Spiele durch Menschen mit Behinderung fehlen derzeit insgesamt sowohl international als auch national Studien, die das Feld erhellen. Gross angelegte nationale Befragungen, etwa die JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (2022), ermitteln zwar die Mediennutzung Jugendlicher im Hinblick auch auf digitale Spiele. Inwieweit aber Jugendliche mit Behinderung Teil der Stichprobe waren, geht aus der JIM-Studie jedoch nicht hervor.

Erste Hinweise auf Zugang und Nutzung digitaler Spiele bei Menschen mit Behinderung liefert eine eng an die JIM-Studie angelehnte quantitative Pilotstudie von Schliekmann et al. (2017), in der 89 14- bis 17-jährige Jugendliche mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen zu ihrem Computer- und Konsolenspielverhalten befragt wurden. Deutlich wurde hier, dass das digitale Spiel in der Freizeitgestaltung der Jugendlichen eine grosse Rolle spielt, sie im Vergleich zu den Daten der JIM-Studie sogar häufiger spielten (Schliekmann et al. 2017, 3). Auch lag das digitale Spiel auf Platz 5 der beliebtesten Freizeitaktivitäten, deutlich vor dem Treffen mit Freund:innen (ebd., 5). Die jungen Menschen in dieser Studie spielen bevorzugt allein. Die Spielpräferenzen sind mit denen aus der JIM-Studie (MPFS 2015) vergleichbar. Barrieren im Umgang mit dem Spiel werden vor allem bei der Steuerung von Geräten deutlich (ebd., 4).

In einer weiteren quantitativ angelegten Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurden bundesweit Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung erhoben und im Zuge dessen verschiedene Aspekte der Mediennutzung als Freizeitaktivität abgefragt, so auch das digitale Spiel (Austin-Cliff et al. 2022). Der Zugang zu den jungen Menschen wurde über den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) gewählt. Deutlich wurde in der Studie das Risiko eines zunehmenden bzw. sich verhärtenden Digital Divide. Gefragt nach dem Besitz eines Smartphones zeigt sich zum Beispiel, dass es bedeutsame Abweichungen gibt: Auffallend niedrig sind die

Anteilswerte bei Jugendlichen mit mehrfachen Beeinträchtigungen sowie bei Jugendlichen mit dem SPF geistige Entwicklung, vor allem, wenn diese zusätzlich Schwierigkeiten im körperlich-motorischen Bereich haben (ebd., 36). Jugendliche, die regelmässig in institutionellen Kontexten wie Internaten und Wohnheimen wohnen, verfügen mit 84 Prozent ebenfalls signifikant seltener über ein eigenes Smartphone als Jugendliche, die hauptsächlich bei ihrer Familie wohnen (ebd.). Ein Grund hierfür scheint in den in einigen Wohngruppen geltenden Handyregeln zu liegen, die mitunter bis hin zu einem kompletten Verbot reichen können. Befragt nach digitalen Aktivitäten geben 83 Prozent der jungen Menschen an, «am Computer oder Handy oder Spielkonsole zu spielen (zocken)», gleich nach «Videos anschauen (z. B. YouTube, Netflix)» (97,6 %), «Musik hören (z. B. Spotify, YouTube) (95 %), «mit Freund:innen Nachrichten schreiben» (91,8 %) (ebd., 37). Bei Jugendlichen mit einem SPF im Bereich geistige Entwicklung und mit schwereren Sehbeeinträchtigungen deuten die Daten auf Erschwernisse im Umgang mit digitalen Medien hin. Statistisch signifikant wie auch inhaltlich bedeutsam wird die Differenz allerdings nur beim Item «Spielen oder zocken»: 66 Prozent der schwerer sehbeeinträchtigten Befragten geben an, zu spielen, im Vergleich zu 88 Prozent der Gesamtstichprobe; bei Jugendlichen mit einem SPF im Bereich geistige Entwicklung sind es 77,8 Prozent. Insgesamt zeigt die Studie, dass junge Menschen mit Behinderung noch auf vielfältige Barrieren treffen und digitale Spiele noch keine selbstverständliche Freizeitbeschäftigung für sie darstellen. Deutlich wird ebenfalls, dass die Gruppe der jungen Menschen sehr heterogen ist. So zeigen sich Unterschiede zwischen den Teilgruppen bezogen sowohl auf umweltbedingte – hier vor allem technische, kulturelle und einstellungsbedingte – Barrieren (z. B. Handyverbot) als auch bezogen auf Aktivitäten, die ein höheres Mass an aktiver Betätigung voraussetzen. Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist auch, dass die Selbstbestimmung – als eine wesentliche Dimension der Freizeitgestaltung – bei jungen Menschen mit Behinderung noch nicht vorausgesetzt werden kann (ebd., 35). Dies hat freilich auch Auswirkungen auf die Möglichkeit zur Partizipation an digitalen Spielwelten. Zudem lassen die Ergebnisse Rückschlüsse auch auf eine derzeit stärkere rezeptive Nutzung von digitalen Medien durch junge

Menschen mit Behinderung zu und liefern damit erste wichtige Hinweise darauf, warum das Potenzial digitaler Spiele bisher noch nicht von jungen Menschen mit Behinderung ausgeschöpft werden kann.

2.5 Digitales Spiel (in der Kinder- und Jugendhilfe) verbindet

Anknüpfend an die dargelegten Studien möchten wir im Projekt InGame – trotz weiterhin bestehender Barrieren in digitalen Spielwelten – das sozial-integrative und peer- sowie jugendkulturelle Potenzial digitaler Spiele nutzbar machen. Als Handlungsfeld haben wir die Kinder- und Jugendhilfe gewählt, da der Zugang zum digitalen Spiel freiwillig erfolgen soll, auch um die motivationalen Barrieren gering zu halten. Zudem ist die Kinder- und Jugendhilfe aufgefordert, planmässig ab 2028 unter dem Dach des SGB VIII alle Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gebündelt und inklusiv zu gestalten.

Weiterhin gehen wir insbesondere davon aus, dass dem digitalen Spiel ein sowohl sozial-integratives als auch ein peer- und jugendkulturelles Potenzial innewohnt. Vielversprechende Ansatzpunkte liefert hier die Spiele- und Jugendmedienforschung. So wird dem Spiel von spieltheoretischer Seite schon seit vielen Jahren bescheinigt, dass es nicht nur eine universelle, sondern auch bedeutsame Verhaltensweise des Menschen ist, die in allen Kulturen der Welt anzutreffen ist. Während aus kulturhistorischer Perspektive insbesondere auch die soziale und kulturelle Funktion des Spielens betont wird – das Spiel hier aber auch um des Spielens willen seine Berechtigung hat (z. B. Huizinga 1949) –, stellen Entwicklungspsycholog:innen stärker die lernförderlichen Potenziale des Spiels heraus (z. B. Oerter 2011). Der Psychologe Winnicott bescheinigt dem Spiel mit Identitäten auch eine schöpferische Kraft (Winnicott 1973).

Grundsätzlich wird dabei immer wieder auch auf die vielfältigen Erscheinungsformen des Spiels hingewiesen. Einige Merkmale werden dabei als konstitutiv angesehen: Freiwilligkeit, Konstruktion einer anderen Realität (Als-Ob-Haltung) und Selbstzweck (Handlung um der Handlung willen) (Huizinga 1938; Caillois und Massenbach 1982; Oerter 2011). Diese Aspekte lassen sich auch auf das digitale Spielen anwenden. So kommt Ring in einer zusammenfassenden Betrachtung der Grundzüge von Spieltheorien und

einer Bezugnahme auf das digitale Spielen zu der Annahme, dass digitale Spiele vor allem eines sind: Spiele (Ring 2021, 47). Er zählt die Freiwilligkeit zu den wesentlichsten Aspekten des Spiels:

«Freiwilligkeit im Sinne der freiwilligen Zuwendung zum Spiel, der freiwilligen Vereinbarung der Mitspieler*innen über Zeit, Ort und Raum, der freiwilligen Gestaltung und Akzeptanz von Regeln, sowie die Selbstzwecklichkeit des Spiels.» (ebd.)

Der Hinweis auf Freiwilligkeit – so wurde im Kontext der DJI-Studie bereits dargestellt – ist nicht für alle jungen Menschen selbstverständlich, «denn Jugendliche mit Förderbedarfen im Bereich körperlich-motorischer und geistiger Entwicklung, mit Mehrfachbeeinträchtigungen sowie Jugendliche, die mobilitäts- oder sehbezogene Hilfsmittel nutzen, erleben finanzielle, mobilitätsbezogene oder freizeitbezogene Autonomie bis heute sehr eingeschränkt.» (Austin-Cliff et al. 2022, 66)

Hier kann Kinder- und Jugendhilfe anknüpfen und Möglichkeiten für selbstbestimmte Aktivitäten, soziale Begegnungen und Austausch schaffen. Sie kann sich dabei darauf verlassen, dass der Einstieg ins Spiel einfach ist, da die gemeinsame Aktivität bzw. das Treffen «mit Freunden/Leuten» laut Jugendmedienstudien zu den beliebtesten non-medialen Freizeitbeschäftigungen junger Menschen gehört (73 %), gefolgt von «Sport» (59 %) und «Familienunternehmungen» (32 %) (MPFS 2021, 11). Zudem eröffnet das gemeinsame Spiel Möglichkeiten auch zur Anschlusskommunikation unter Gleichaltrigen. So finden sich in der Jugendmedienforschung vielfältige Hinweise, dass der Austausch über Medieninhalte und die Nutzung immer auch der Integration in den Freund:innenkreis dient (Weber 2015, 320) und digitale Medien inzwischen grundlegend für Konstitution und Gestaltung von Peer-Beziehungen sind (Schulz 2012; Weßel 2022). Ergänzend dazu zeigt die Jugendkulturforschung (Hugger et al. 2017), dass die Peer-Kultur eng mit der Medienkultur verknüpft ist.

Anknüpfend an diese Überlegungen gehen wir davon aus, dass das digitale Spiel auch in der Kinder- und Jugendhilfe verbinden kann. Junge Menschen wenden sich dem digitalen Spiel in der Freizeit und somit

freiwillig zu, sodass motivationale Barrieren aufgehoben sind. Zudem erfüllen digitale Spiele soziale Funktionen, werden genutzt, um Zeit miteinander zu verbringen, in Kontakt zu gehen sowie Beziehungen aufzubauen und zu pflegen – an der Peer-Kultur teilzuhaben, sodass ihnen gleichermaßen ein sozial-integratives wie auch ein jugendkulturelles Potenzial (Vogelgesang 2000; Vollbrecht 2008) innewohnt.

3. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend möchte das Projekt InGame – anknüpfend an die dargestellten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen – Potenziale einer handlungsorientierten Medienpädagogik für die inklusive Medienbildung bezogen auf das digitale Spiel erforschen. Hierfür werden Einzel- und Gruppeninterviews mit jungen Menschen mit Behinderung geführt und es wird somit erstmals systematisch erhoben, welche Zugänge und Erfahrungen sie haben. Ausgehend von Erkenntnissen zum Zugang und zur Spielpraxis, zu Spielvorlieben und -motiven, zu Spielerfahrungen, auch in der Spielekultur sowie zu bestehenden Barrieren und Problemlagen werden sowohl erste Ideen für Leitlinien zur Ermöglichung inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen als auch Ansatzpunkte für die Entwicklung von Spielsettings und Methoden entwickelt, die dann in Forschungswerkstätten erprobt und evaluiert werden. In den Forschungswerkstätten wird mit Beteiligung auch von jungen Menschen mit Behinderung überlegt, in welcher Weise – über das gemeinsame Spiel, die kreative Auseinandersetzung mit verschiedenen Dimensionen des digitalen Spiels sowie im Austausch über Erfahrungen, Normen und Werte in der digitalen Spielekultur – ein gemeinsames Spiel möglich und ein weiterführender Zugang zur digitalen Spielekultur eröffnet werden kann. Die Erkenntnisse aus den dokumentierten Forschungswerkstätten fließen ebenfalls in die Leitlinien ein, die flankierend mit einem Fachbeirat diskutiert werden. Somit wird auf vielfältigen Ebenen gemeinsam diskutiert, welche Bedingungen es braucht, damit inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen gelingen kann.

Zwar ist derzeit noch davon auszugehen, dass viele digitale Spiele an Normen ausgerichtet sind, die einen leistungsfähigen, nicht beeinträchtigten Körper voraussetzen und für Menschen mit körperlichen, kognitiven

und Sinnesbeeinträchtigungen nicht oder nur schwer spielbar sind, sodass hier vor allem Anpassungen vonseiten der Gaming-Industrie notwendig sind. Allerdings deuten sich aus unserer Sicht schon jetzt vielfältige Ansatzpunkte auch für die Medienpädagogik an. Diese beziehen sich sowohl auf die sozial-integrative als auch auf die peer- und jugendkulturelle Funktion des digitalen Spiels sowie darüber hinaus im Rahmen einer DIY-Kultur zum Beispiel auf Maker Spaces, wo gemeinsam alternative Ansteuerungsmöglichkeiten über 3D-Drucker hergestellt werden können.

Der Einbezug von digitalen Spielen liefert aus unserer Sicht damit insgesamt ein vielversprechendes Reflexions- und Handlungsfeld für die Medienpädagogik, indem es am konkreten Beispiel digitaler Spiele als einem hochbedeutsamen Teil jugendlicher Alltags- und Peerkultur die Verbindung von Inklusion und Medienbildung verdeutlicht. Dabei sehen wir das Projekt auch als Möglichkeit, um einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten im Zugang und im Umgang mit digitalen Spielen zu leisten.

Als Limitation des vorliegenden Projekts kann angeführt werden, dass das Projekt bezogen auf den Förderzeitraum auf zwei Jahre begrenzt ist und die Erforschung der Barrieren, Auswahl an Spielen und Erprobung von Spielsettings damit explorativ bleiben muss. Auch wäre die Berücksichtigung der Repräsentation von Behinderung im Spiel eine wichtige Ergänzung, die aus Zeitgründen nur sporadisch erfolgen kann. Zudem liesse sich bezogen auf das digitale Spiel auch die Frage nach der Dimensionierung und Operationalisierung von Medienkompetenz stellen, was jedoch an anderer Stelle zu leisten ist.

Literatur

- Ackermann, Judith. 2017. *Phänomen Let's Play-Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Austin-Cliff, George, Johann Hartl, Shih-cheng Lien, Nora Gaupp, und Lara Küppers. 2022. *Ergebnisse der Jugendstudie. Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung*. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH. In Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut. https://www.bw-stiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/BWS_SR_Inklusionsstudie.pdf.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

- Baetge, Caroline, und Sonja Ganguin. 2018. «Games in der Schule: Potentiale und Herausforderungen». In *Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke, 59–64. München: kopaed.
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. 2018. *UN-Behindertenrechtskonvention*, November. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf.
- Behr, Katharina-Maria. 2008. «Kreative Spiel(weiter)entwicklung. Modding als Sonderform des Umgangs mit Computerspielen». In *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*, herausgegeben von Thorsten Quandt, Jeffrey Wimmer, und Jens Wolling, 193–207. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90823-6_11.
- Biermann, Ralf, Johannes Fromme, und Alexander Unger. 2010. «'Serious Games' oder 'taking games seriously'?». In *Digitale Lernwelten*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, und Markus Walber, 39–57. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_3.
- Blackburn, Jeremy, und Haewoon Kwak. 2014. «Stfu Noob! Predicting Crowdsourced Decisions on Toxic Behavior in Online Games». *International World Wide Web Conference Proceedings*, Seoul, Korea: 877–88. <https://doi.org/10.1145/2566486.2567987>.
- Borgstedt, Silke, Ingo Roden, Inga Borchard, Beate Rätz, und Susanne Ernst. 2014. *DIVSI U25-Studie: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt*. Hamburg: SINUS-Institut Heidelberg.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht*. https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf
- Bosse, Ingo, Anna-Mara Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften». In *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 35–52. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, Nadja Zaynel, and Claudia Lampert. 2018. *MeKoBe – Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen. Bedarfserfassung und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung. Abschlussbericht*. https://www.bremische-landesmedienanstalt.de/uploads/Texte/Meko/Forschung/MekoBe_Endbericht.pdf.
- Bosse, Ingo, und Anne Haage. 2020. «Digitalisierung in der Behindertenhilfe». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 529–540. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen: Forschungsbericht*. Berlin: Aktion Mensch & Die Medienanstalten.

- Boyle, Elizabeth A., Thomas Hainey, Thomas M. Connolly, Grant Gray, Jeffrey Earp, Michela Ott, Theodore Lim, Manuel Ninaus, Claudia Ribeiro, und Joao Pereira. 2016. «An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games». *Computer & Education* 94:178–92. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>.
- Breuer, Johannes. 2010. *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). 2013. Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: Reinhardt. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art33d>.
- Caillois, Roger, und Sigrid von Massenbach. 1982. *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein.
- Campbell, Fiona. 2009. *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. New York: Springer.
- Cote, Amanda C. 2015. «I Can Defend Myself»: Women's Strategies for Coping With Harassment While Gaming Online». *Games and Culture* 12(2): 136–55. <https://doi.org/10.1177/155541201558760>.
- D21 DIGITAL INDEX 2018/2019 *Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. o. J. Zugriffen 13. Februar 2023. https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf.
- Degener, Theresia. 2003. «Behinderung neu denken». *Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland*. In *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken!* Dokumentation der Sommeruni 2003, herausgegeben von Gisela Hermes, und Swantje Köbsell, 23–26. Kassel: Bifos.
- Degener, Theresia. 2019. Die UN Behindertenrechtskonvention – Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie. *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart Neue Folge* 67: 487–508. <https://doi.org/10.5771/0042-384X-2010-2>.
- Demmler, Kathrin, Klaus Lutz, und Sebastian Ring. 2014. *Computerspiele und Medienpädagogik. Konzepte und Perspektiven*. München: kopaed.
- Dirks, Susanne, und Hanna Linke. 2019. «Assistive Technologien». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 241–51. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Dobranksy, Kerry, and Eszter Hargittai. 2006. «The disability divide in Internet access and use». *Information, Communication & Society*, 9(3): 313–34. <https://doi.org/10.1080/13691180600751298>.
- Dobranksy, Kerry, und Eszter Hargittai. 2016. «Unrealized potential: Exploring the digital disability divide». *Poetics* 58: 18–28.
- Fehr, Wolfgang, und Fritz Jürgen. 1997. *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Fox, Jesse, und Wai Yen Tang. 2016. «Womens experiences with general and sexual harassment in online video games: Rumination, organizational responsiveness, withdrawal, and coping strategies». *New Media & Society* 19(8): 1–18. <https://doi.org/10.1177/1461444816635778>.
- Fritz, Jürgen. 2010. «Virtuelle Spielwelten mit Kompetenzrahmen». In *Digitale Spielkultur*, herausgegeben von Sonja Ganguin, und Bernward Hoffmann, 105–14. München: kopaed.
- Fritz, Jürgen, und Wolfgang Fehr. 1999. «Identität durch Spiel: Computerspiele als Lernanreize für die Persönlichkeitsentwicklung». *Medien praktisch: medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis* 23 (4): 30–32.
- Fromme, Johannes. 2006. «Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotenziale von Computerspielen». In *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*, herausgegeben von Winfred Kaminski, und Manfred Lorber, 177–209. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, und Tom Hartig. 2019. «Online Spielkulturen als Lern- und Wissensgemeinschaften?». In *Digitale Freizeit 4.0. Analysen – Perspektiven – Projekte*, herausgegeben von Renate Freericks, und Dieter Brinkmann, 213–35. Bremen: IFKA.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Marotzki, Winfried, and Meder Norbert, 235–86. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Ganguin, Sonja. 2010. *Computerspiele und lebenslanges Lernen: eine Synthese von Gegensätzen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92433-5>.
- Gebel, Christa, Michael Gurt, and Ulrike Wagner. 2005. «Kompetenzförderliche Potentiale populärer Computerspiele». In *Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele*, herausgegeben von Reiner Matiaske, Gerhart Hölbling, Thomas Reglin, Bernd Schorb, Anne-Kathrin Kaelcke, Susanne von Holten, Christa Gebel, Michael Gurt, und Ulrike Wanger, 241–376. Bochum: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2018. *Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK)*. <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten/>.
- Groen, Maïke. 2020. «Digital Governmentality: Toxicity in Gaming Streams». In *Games and Ethics. Theoretical and Empirical Approaches to Ethical Questions in Digital Game Culture*, herausgegeben von Maïke Groen, Nina Kiel, Angela Tillmann, und André Weßel, 97–111. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28175-5_7.

- Groen, Maike, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, und Ivo Züchner. 2020. «E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens». In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, herausgegeben von Isabell van Ackeren, Helmut Breer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Esther D. Klein, und Ulrich Salascheck, 477–90. Berlin: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742385>.
- Groen, Maike, und Arne Schröder. 2014. «Crowd Control für die Gaming-Community. Formen der Begegnung mit unerwünschten Verhalten in MMOGs». In *Spielwelt – Weltspiel: Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel; Clash of Realities 2014*, herausgegeben von Winfred Kaminski, und Martin Lorber, 145–52. München: kopaed.
- Groen, Maike, und Angela Tillmann. 2019. «Let`s play (gender)? Genderkonstruktionen in digitalen Spielewelten». In *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, and David Kergel, 143–59. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_9.
- Haage, Anne, und Christian Bühler. 2019. «Barrierefreiheit». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 207–15. Weinheim und Basel: Juventa.
- Huizinga, Johan. 1938. *Der Mensch und die Kultur*. Stockholm: Bermann-Fischer. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2013102514394>.
- Huizinga, Johan. 1949. «Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur». Basel u.a.: Pantheon.
- Huizinga, Johan, Hans Nachod, und Andreas Flitner. 2019. *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 26. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Illing, Daniela. 2006. ««Richtige Männer schlafen auf der Tastatur!» Eine Einführung in die LAN-Party-Szene». In *Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten*, herausgegeben von Angela Tillmann, und Ralf Vollbrecht, 89–102. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadia Kutscher. 2004. «Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet». *kommunikation@ gesellschaft* 5: 1–18. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200405015>.
- Iske, Stefan, und Nadia Kutscher. 2020. «Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 115–28. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jenson, Jennifer, und Suzanne De Castell. 2007. «Girls and Gaming: Gender Research, «Progress» and the Death of Interpretation». *Situated Play. Proceedings of DiGRA 2007 Conference*: 769–71.
- Kamin, Anna-Maria, Jan-René Schluchter, und Nadja Zaynel. 2018. Zur Theorie und Praxis einer inklusiven Medienbildung. In *Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte*, herausgegeben von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 15–42. Köln: BZgA.

- Kohring, Torben, und Markus Sindermann. 2018. Digitale Spiele weitergedacht. Der kreative Einsatz von Games in der Kinder- und Jugendarbeit. In *Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke, 59–64. München: kopaed.
- Krause, Melanie. 2010. *Weibliche Nutzer von Computerspielen. Differenzierte Betrachtung und Erklärung der Motive und Verhaltensweisen weiblicher Nutzer von Computerspielen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92565-3>.
- Kronauer, Martin. 2013. «Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion». In *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie*, herausgegeben von Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, und Martin Kronauer, 17–25. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-369>.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krstoski, Igor. 2019. «Assistierende, Assistive und Unterstützende Technologien». *Unterstützte Kommunikation* 3: 6–15.
- Kuhn, Alex. 2010. «Der virtuelle Sozialraum digitaler Spielwelten». In *Clash of Realities*, herausgegeben von Winfred Kaminski, und Martin Lorber, 129–46. München: kopaed.
- Marr, Mirko, und Nicole Zillien. 2010. «Digitale Spiele». In *Handbuch Online-Kommunikation*, herausgegeben von Wolfgang Schweiger, und Klaus Beck, 257–82. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92437-3_11.
- Mayerle, Michael. 2015. *Woher hat er die Idee?: Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung. Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor*. Siegen: Universitätsverlag Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2015. *JIM-Studie 2015. Jugend, Information (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: LFK. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). 2022. *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: LFK. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/>.
- Misoch, Sabina. 2010. «Avatare: Spiel(er)figuren in virtuellen Welten». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 169–85. Wiesbaden: VS.
- Nölp, Romina. 2019. «Digitale Spiele in der Berufsorientierung. Das Projekt «Games Class – Zocken in der BvB»». *merz* 63 (2): 36–43.
- Oerter, Rolf. 2011. *Psychologie des Spiels ein handlungstheoretischer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014. «Kommerzialisierung von Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Theo Hug, und Kai-Uwe Hugger, 47–57. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_3.
- Pieper, Marianne, und Haji Mohammadi. 2014. «Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs». In *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, herausgegeben von Gudrun Wansing, und Manuela Westphal, 221–51. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_12.
- Raab, Heike. 2007. «Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht». In *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, und Werner Schneider, 127–48. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839404867-006>.
- Ring, Sebastian. 2021. «Theoretische Zugänge zu Spielen in der digitalen Kultur». In *Spiel- und Medienpädagogik. In Theorie – Methoden – Praxis*, herausgegeben von Martin Geisler, 43–50. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachdeva, Neeraj, Anne-Marie Tuikka, Kai Kristian Kimppa, und Reima Suomi. 2015. «Digital disability divide in information society: A framework based on a structured literature review». *Journal of Information, Communication and Ethics in Society* 13 (3/4): 283–98. <https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050>.
- Schaumburg, Melanie. 2019. «Alles inklusiv? Zum Inklusionsverständnis innerhalb der medienpädagogischen Praxis». *merz* 63 (5): 17–23.
- Schliekmann, Sina, Lioba Korf, und Ingo Bosse. 2017. Gaming and (Dis)Abilities – Zocken für alle? https://verlagvonloeper.ariadne.de/media/pdf/6c/11/2d/02_2017_Bosse_Gaming.pdf.
- Schluchter, Jan-René. 2019. «Medienpädagogik und heterogene Lerngruppen. Didaktische Überlegungen». *merz* 63 (5): 17–23.
- Schott, Gareth, und Andrew Burn. 2004. «Art (Re)production as an Expression of Collective Agency within Oddworld Fan-culture». *Works & Days, Capitalizing on Play: Politicized Readings of the Computer Game Industry*, 22(1): 251–74.
- Schulz, Iren. 2012. *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel*. Berlin: Vistas.
- Tillmann, Angela, und André Weßel. 2018. «Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 111–32. Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_7.
- Unger, Alexander. 2014. «Wenn Spieler Spiele umschreiben. Modding als Aneignungs- und Umdeutungsform digitaler Spiele in der manipulativen Jugendkultur». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 69–88. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_4.

- Vogelgesang, Waldemar. 2000. «Ich bin, wen ich spiele». Ludische Identitäten im Netz». In *Soziales im Netz*, herausgegeben von Thimm, Caja: 240–59. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90768-4_12.
- Vollbrecht, Ralf. 2008. «Computerspiele als medienpädagogische Herausforderung». In *Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen*, herausgegeben von Fritz Jürgen, 236–62. Bonn: bpb.
- Waldschmidt, Anne. 2005. «Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?». *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29 (1): 9–31.
- Waldschmidt, Anne, und Werner Schneider. 2015. *Disability studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bd. 1. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404867-001>.
- Weber, Mathias. 2015. *Der soziale Rezipient: Medienrezeption als gemeinschaftliche Identitätsarbeit in Freundeskreisen Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08748-7>.
- Weßel, André. 2022. «Die anderen haben ja immer ihr Handy dabei.» – Zur Relevanz digitaler Medien für die Peerbeziehungen von Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe». *Gesellschaft, Individuum, Sozialisation (GISo)* 3 (2). <https://doi.org/10.26043/GISo.2022.2.2>.
- Winnicott, Donald W. 1997. *Vom Spiel zur Kreativität. Konzepte der Humanwissenschaften*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Witting, Tanja. 2022. «Man kann nicht ‚nur‘ spielen!» Gamingbezogene Beziehungsarbeit und kompetenz- und teilhabeförderliche Lerngelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Love, Hate & More: Digitale Teilhabe durch Medienpädagogik ermöglichen*, herausgegeben von Friederike Gross, und Renate Röllecke, 25–30. München: kopaed.
- Zielinski, Wolfgang, Sandra Aßmann, Kai Kaspar, und Peter Moormann. 2017. *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht*. Düsseldorf, München: kopaed.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Isabel Zorn, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse, 16–33. Weinheim und Basel: Juventa.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Inklusive Medienbildung in beruflichen (Bildungs-)Kontexten

Konzeptionelle Ansätze und Perspektiven für ihre Weiterentwicklung

Nele Sonnenschein¹ 

¹Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Im Diskurs um Inklusive Medienbildung stellen Überlegungen mit Bezug auf berufliche (Bildungs-)Kontexte weitgehend eine Leerstelle dar, obgleich dieses Handlungsfeld angesichts der fortlaufenden Digitalisierung der Arbeitswelt für eine Auseinandersetzung mit Fragen an der Schnittstelle von Inklusion, Teilhabe, digitalen Medien und Medienbildung hochgradig relevant erscheint. So gilt es beispielsweise, Möglichkeiten für die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen unter den spezifischen Bedingungen digital geprägter Arbeitsprozesse und -aufgaben näher zu betrachten. Lediglich aus einigen innovativen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die sich vorwiegend praxisorientiert mit Möglichkeiten zur Förderung beruflicher Inklusion durch digitale Medien auseinandergesetzt haben, liegen erste konzeptionelle Ansätze vor. Diese werden im Beitrag anhand ausgewählter Beispiele aufgearbeitet und aus der Perspektive der Inklusiven Medienbildung diskutiert. Die vorliegenden Ansätze lassen sich mit Blick auf die adressierten Zielgruppen, fachlichen Kontexte sowie die Konzepte zum inklusiven Medieneinsatz insgesamt als sehr spezifisch beschreiben und bedürfen einer theoretischen und konzeptionellen Weiterentwicklung. Als



gewinnbringende Perspektive für die Umsetzung einer Inklusiven Medienbildung in beruflichen (Bildungs-)Kontexten stellt sich in diesem Zusammenhang ein pädagogisch begleiteter Einsatz digitaler Medien heraus, der auf Unterstützung im Arbeitsprozess, im beruflichen Wissens- und Kompetenzerwerb wie auch auf Persönlichkeitsbildung abzielt.

Inclusive Media Education in Vocational (Educational) Contexts. Conceptual Approaches and Perspectives for Their Further Development

Abstract

In the discourse on inclusive media education, considerations related to vocational (educational) contexts are largely a research gap, although this field seems highly relevant for addressing questions at the intersection of inclusion, participation, digital media and media education in the view of the continuous digitalization of the working world. For example, it is necessary to take a closer look at possibilities for the professional participation of people with disabilities under the specific conditions of digitally shaped work processes and tasks. Only a few innovative research and development projects, which have primarily dealt with practice-oriented possibilities for promoting professional inclusion by using digital media, have produced initial conceptual approaches. These are reviewed in this article by using selected examples and discussed from the perspective of inclusive media education. Overall, the existing approaches can be described as very specific with regard to the addressed target groups, professional contexts as well as the concepts for inclusive media use and require further theoretical development. A profitable perspective for the implementation of inclusive media education in vocational (educational) contexts seems to be a pedagogically supported use of digital media, which focuses on support in the working process, the acquisition of professional knowledge and skills as well as on personal development.

1. **Inklusive Medienbildung als Perspektive für berufliche Inklusion**

Angesichts der fortlaufenden Digitalisierung der Arbeitswelt stellt die Umsetzung *Inklusiver Medienbildung* in beruflichen (Bildungs-)Kontexten eine gewinnbringende Perspektive zur Förderung beruflicher Inklusion dar. Sowohl im Rahmen der beruflichen Ausbildung als auch im Arbeitsalltag bietet *Inklusive Medienbildung* Potenziale, die Teilhabe, insbesondere benachteiligter Gruppen, zu verbessern (Sonnenschein 2022). Aus welchen Gründen die Entwicklung spezifischer Konzepte für eine berufsorientierte *Inklusive Medienbildung* erforderlich ist und inwieweit sie bereits erfolgt, soll im Weiteren betrachtet werden. Mit Fokus auf die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen will der Beitrag einen Vorschlag formulieren, wie bestehende Ansätze aus medienpädagogischer Perspektive theoretisch und konzeptionell weiterentwickelt werden können, um umfassende Teilhabemöglichkeiten in der Arbeitswelt zu eröffnen.

1.1 **Theoretische Grundlagen Inklusiver Medienbildung**

Im Diskurs um *Inklusive Medienbildung* werden sowohl in theoretischer Hinsicht als auch mit Blick auf die Umsetzung in der Praxis Fragen an der Schnittstelle von Inklusion, Teilhabe, digitalen Medien und Medienbildung verhandelt. Damit wird auch innerhalb der Medienpädagogik die – vor allem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 – auf gesellschaftlicher, (bildungs-)politischer sowie wissenschaftlicher Ebene intensiv geführte Diskussion um die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen aufgegriffen und unter einer spezifischen Perspektive weitergedacht. So folgen die Überlegungen zur *Inklusiven Medienbildung* der grundlegenden Annahme, dass Inklusion und Teilhabe angesichts der stetig voranschreitenden Mediatisierung der Gesellschaft nicht mehr losgelöst von medialen Infrastrukturen und Bedingungen möglich sind (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019).

Mit dem Begriff der Mediatisierung werden dabei Veränderungen auf sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene beschrieben, die sich im Zusammenhang mit dem Wandel von Medien zeigen (Krotz 2016). Indem derzeit insbesondere *digitale* Medien in nahezu allen Lebensbereichen in

einer Form konstituierend geworden sind, die «eine adäquate Beschreibung und ein Verständnis davon ohne den Einbezug von Medien nicht mehr [ermöglicht]» (Herzig 2023, 100), muss Inklusion in verschiedenen Bereichen von Gesellschaft – wie etwa der Arbeitswelt – auch in Verbindung mit den jeweiligen Einflüssen digitaler Medien betrachtet werden. Als aktuelle Ausprägung der gesellschaftlichen Mediatisierung gilt die Digitalisierung (Rummler 2018). Diese wird mit besonderen Herausforderungen, aber auch zahlreichen Chancen für die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen verknüpft (Kunzendorf und Materna 2020).

Inklusion wird dabei grundsätzlich in Relation zu Exklusion diskutiert, womit die Voraussetzungen sowie die individuellen Möglichkeiten der Einbeziehung in die Gesellschaft im Fokus stehen (Wansing 2015). Der Begriff wird zum einen für einen analytischen Zugang zu Fragen bezüglich der Teilhabe an der mediatisierten Gesellschaft herangezogen. Zum anderen wird damit aber auch ein normativer Anspruch verbunden und die gesellschaftliche Aufgabe formuliert, für alle Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten für Teilhabe in sämtlichen Lebensbereichen zu schaffen. Bestehende strukturelle Verhältnisse sollten in dieser Hinsicht hinterfragt und in einer Form weiterentwickelt werden, die den Ausschluss und die Benachteiligung einzelner Personengruppen von vornherein vermeidet. Neben Behinderung wird dabei auch auf weitere Dimensionen von Heterogenität wie Alter, Geschlecht, soziale oder kulturelle Herkunft Bezug genommen (Bosse, Kamin, und Schluchter 2019).

Eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe realisiert sich auf verschiedenen Ebenen. Entscheidend sind – neben einem uneingeschränkten Zugang zu allen Lebensbereichen – auch Möglichkeiten der Einflussnahme, insbesondere auf die Gestaltung des eigenen Lebens, der aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Zusammenhänge sowie Zugehörigkeit auf Basis der Wertschätzung von Heterogenität (von Kardorff 2014). Ein solches Verständnis von Teilhabe betont den Grundgedanken der *Inklusiven Medienbildung*, dass ein gleichberechtigtes Miteinander in der mediatisierten Gesellschaft nur dann gelingen kann, wenn alle Menschen die Chance erhalten, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben zu leisten und in, an und durch digitale Medien teilzuhaben. Damit weisen sowohl Fragen der medialen Repräsentation von Vielfalt, der Zugänglichkeit bzw.

Barrierefreiheit von digitalen Medien als auch Möglichkeiten zur Nutzung digitaler Medien für die aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Miteinander eine Relevanz für Teilhabe auf (Bosse 2016).

Insofern verfolgt *Inklusive Medienbildung* nicht nur das Anliegen, die für die gesellschaftliche Teilhabe als notwendig erachteten Medienkompetenzen zielgruppensensibel an alle Menschen zu vermitteln. Vielmehr sollen durch die aktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien weiterführende Erfahrungen ermöglicht, insbesondere Chancen für eine umfassende Teilhabe eröffnet werden (Kamin und Bartolles 2022). Entscheidend dabei ist, dass sich Teilhabemöglichkeiten immer situativ im Zusammenspiel von äusseren Bedingungen und personenbezogenen Faktoren ergeben. Für die Teilhabe in der mediatisierten Gesellschaft sind somit, neben dem Zugang zu digitalen Medien, den individuellen Möglichkeiten sowie der Art und Weise ihrer Nutzung, vor allem auch die jeweiligen kontextuellen Bedingungen von Bedeutung (Bosse und Sponholz 2023).

1.2 Digitalisierung der Arbeitswelt und berufliche Inklusion

Im Kontext der Digitalisierung wandeln sich berufliche Kompetenzprofile und Anforderungen (Euler und Severing 2019), was mit Bezug auf die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen gesondert zu betrachten ist. Zusätzlich zu berufsbezogenen Kenntnissen werden umfangreiche Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien erforderlich, um in der Arbeitswelt sicher handeln zu können. Medienkompetenz umfasst in beruflicher Hinsicht Fähigkeiten zur gezielten Mediennutzung zur Erfüllung beruflicher Aufgaben (z. B. den Einsatz von Software) und zum selbstständigen beruflichen Lernen, zur verantwortungsvollen Zusammenarbeit unter Einsatz digitaler Medien (z. B. in der Kommunikation) sowie zur Beachtung rechtlicher, wirtschaftlicher und ethischer Bedingungen bei der Mediennutzung und -produktion (Krämer 2020). Da nach den Ergebnissen vorliegender Studien zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen davon auszugehen ist, dass diese sich vielfach – insbesondere aufgrund eines oftmals nur eingeschränkten Zugangs – nicht sicher in der Nutzung digitaler Medien zeigen (Bosse und Hasebrink 2016; Kalcher und Kreinbacher-Bekerle 2021), können sich Benachteiligungen

für die Teilhabe an der Arbeitswelt ergeben. Diese können von punktuellen Barrieren in der Bewältigung einzelner beruflicher Aufgaben, die eine Mediennutzung erfordern, bis hin zum vollständigen Ausschluss aus bestimmten Berufsfeldern reichen, wo die Arbeit mit digitalen Medien den Aufgabenschwerpunkt bildet.

Im Zuge der Digitalisierung kommt es darüber hinaus auch zu übergreifenden Veränderungen in der Arbeitswelt, die ebenfalls Einfluss auf die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen haben können. So ist Arbeit aufgrund der Möglichkeiten digitaler Medien zunehmend durch Standardisierung geprägt, was eine vermehrte Automatisierung, vor allem einfacher Tätigkeiten zur Folge hat. Damit einhergehend wird die Gefahr gesehen, dass entsprechende Aufgaben, die oft von Menschen mit Behinderungen ausgeübt werden, maschinell substituiert werden könnten (Heisler 2020). Auf der anderen Seite wird eine zunehmende Komplexität von Arbeitsprozessen und -aufgaben beschrieben, die sich aus der durch digitale Medien ermöglichten Flexibilisierung von Arbeit ergibt. In der Folge erhöhen sich die Anforderungen an die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Arbeitnehmenden. Zusätzlich intensivieren sich aufgrund der Schnellebigkeit von Veränderungen in der Arbeitswelt berufliche Lernanforderungen, sodass Arbeitnehmende gefordert sind, sich kontinuierlich neues Wissen anzueignen (Korunka 2019). Somit lässt sich im Kontext der Digitalisierung der Arbeitswelt insgesamt ein Anstieg beruflicher Anforderungen konstatieren. Dies wird vielfach als nachteilig für die berufliche Inklusion von Geringqualifizierten betrachtet, zu denen Menschen mit Behinderungen häufig zählen (Heisler 2020).

Vor diesem Hintergrund erscheint es dringend erforderlich, das Handlungsfeld beruflicher (Bildungs-)Kontexte in die Diskussion um *Inklusive Medienbildung* einzubeziehen und Wechselwirkungen zwischen der Digitalisierung der Arbeitswelt und der beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderungen zu untersuchen. Dabei gilt es einerseits, die bereits in einem kurzen Überblick zusammengefassten Herausforderungen genauer zu beleuchten. Andererseits sollten aber auch die Chancen herausgearbeitet werden, die digitale Medien in diesem Bereich bieten. Es bedarf der Entwicklung von Konzepten für eine berufsorientierte *Inklusive Medienbildung* für Menschen mit Behinderungen, um ihre berufsbezogenen

Kompetenzen sowie ihre Medienkompetenzen zu stärken und ihnen neue berufliche Teilhabechancen zu eröffnen. Wie entsprechende Konzepte gestaltet sein könnten, wird mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand sowie medienpädagogische Ansätze nachfolgend diskutiert.

2. Berufliche (Bildungs-)Kontexte – eine Leerstelle im Diskurs um Inklusive Medienbildung

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur *Inklusiven Medienbildung* wird deutlich, dass Überlegungen mit Bezug auf berufliche (Bildungs-) Kontexte bislang weitgehend noch eine Leerstelle darstellen. Die Zielgruppe (junger) Erwachsener mit Behinderungen, die sich in einer beruflichen Ausbildung oder Beschäftigung befinden, wird nur wenig in den Blick genommen. Obgleich Fragen mit Bezug auf berufliche (Bildungs-)Kontexte in Anbetracht der Veränderungen der Arbeitswelt im Kontext der Digitalisierung nicht weniger relevant erscheinen und auch in (bildungs-)politischen Vorgaben zur Umsetzung von Inklusion – wie der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24 und 27) – ausdrücklich Berücksichtigung finden, konzentriert sich der Diskurs um *Inklusive Medienbildung* vorwiegend auf den allgemeinbildenden schulischen Kontext (z. B. Betz und Schluchter 2023) oder auch die ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit (z. B. von Gross und Röllecke 2017).

So werden insbesondere Ideen zur inklusiven Gestaltung von Unterricht unter Einbezug digitaler Medien diskutiert, denen unter Berücksichtigung von Aspekten wie Barrierefreiheit und Universal Design in diesem Kontext u. a. didaktische Potenziale in den Bereichen der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen, der Kooperation und Zusammenarbeit sowie des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen zugesprochen werden. Ferner bieten sich Chancen zur Kompensation verschiedener Beeinträchtigungen und neue Möglichkeiten der Diagnostik (Schaper und Kamin 2023). Neben konkreten Überlegungen zur Gestaltung von Unterricht findet schulbezogen ebenfalls eine Diskussion zur Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit Inklusion und Medienbildung statt, die der Lehrkräftebildung insgesamt einen grossen Weiterentwicklungsbedarf, vor allem in der Verknüpfung beider Themen attestiert (Schluchter und Bosse 2019).

Vergleichbar grundlegende theoretische Überlegungen mit Blick auf berufliche (Bildungs-)Kontexte finden sich im Diskurs um *Inklusive Medienbildung* bislang kaum. Auch in der Diskussion um die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen, die überwiegend aus sozial-, berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive geführt wird (z. B. Stein und Kranert 2020; Zoyke und Vollmer 2016), stellen Überlegungen, die Fragen bezüglich der Digitalisierung der Arbeitswelt explizit einbeziehen, aktuell noch ein Forschungsdesiderat dar. Lediglich aus einigen innovativen (bildungs-)politisch initiierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die sich überwiegend praxisorientiert mit den Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderungen mittels digitaler Medien auseinandergesetzt haben, liegen erste konzeptionelle Ansätze vor. Diese lassen sich insgesamt jedoch als sehr spezifisch beschreiben, da sie jeweils modellhaft in einen bestimmten organisationalen und fachlichen Kontext eingebettet sind. Dennoch verdeutlichen sie einige der Potenziale, die digitale Medien im Hinblick auf Inklusion in beruflichen (Bildungs-)Kontexten bieten können.

3. Digitale Medien als «Inklusionsmotor» in beruflichen (Bildungs-)Kontexten

Durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union (ESF) wurden im Rahmen der Förderrichtlinie «Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung» im Zeitraum von 2018 bis 2021 insgesamt 18 Forschungs- und Entwicklungsprojekte gefördert. Das zentrale Ziel der Förderrichtlinie und der umgesetzten Projekte war, «die Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderungen nachhaltig zu verbessern und diese bei der Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu begleiten und zu unterstützen» (BMBF 2017). Menschen mit Behinderungen erleben vielfach Benachteiligungen hinsichtlich des Zugangs zum allgemeinen Arbeitsmarkt und werden häufig in Sondermassnahmen oder -einrichtungen (z. B. in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen) ausgebildet und beschäftigt. Ein hoher Anteil von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf absolviert keine reguläre Berufsausbildung (Thielen 2019). Dem

gilt es mit Blick auf den gesellschaftlichen Anspruch an Inklusion entgegenzuwirken und gleichberechtigte Zugänge zu einer anerkannten beruflichen Ausbildung und Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen (Bylinski 2015).

In dieser Hinsicht können digitale Medien einen entscheidenden Beitrag leisten. Sie bieten zahlreiche Potenziale, die eigenen Stärken, Fähigkeiten und Interessen zu erschliessen sowie individuelle Kompetenzen auszubauen (Schluchter 2023), was auch für die berufliche Qualifizierung gilt. Weiterhin können aufgrund der auf den meisten (mobilen) Endgeräten integrierten Hilfetools – z. B. Vorlesefunktion, Sprachsteuerung und Möglichkeiten zur Anpassung der Anzeige – oder durch spezielle assistive Technologien funktionale Beeinträchtigungen in den Bereichen Sehen, Hören, Motorik und Kognition kompensiert werden, was die Überwindung von Barrieren in der Arbeitswelt ermöglicht (Sonnenschein 2022). In Anbetracht dessen wurden in den geförderten Projekten konkrete Konzepte entwickelt, wie Menschen mit Behinderungen durch den innovativen Einsatz digitaler Medien hinsichtlich ihres beruflichen Wissens- und Kompetenzerwerbs sowie bei der langfristigen Ausübung einer beruflichen Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützt werden können (BMBF 2017). Mit der Förderung entsprechender Projekte wird sich (bildungs-)politisch dafür eingesetzt, Fragestellungen zur beruflichen Inklusion mit der Digitalisierung der Arbeitswelt zu verknüpfen.

3.1 Konzeptionelle Ansätze zur beruflichen Inklusion mit digitalen Medien

Unter der gemeinsamen Zielstellung, die berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderungen zu fördern, wurden in den Projekten verschiedene praxisorientierte Ansätze entwickelt. Unterschiede in der Ausrichtung und Umsetzung der Projekte zeigen sich hinsichtlich der berücksichtigten Zielgruppen, Berufsfelder sowie der Art und Form des Medieneinsatzes. In vielen der Projekte wurden vorwiegend Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen (u. a. Lernbeeinträchtigungen) adressiert. Es finden sich aber auch breitere Ansätze, in denen zusätzlich auch Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen und insbesondere die Zusammenarbeit von

Menschen mit und ohne Behinderungen mitgedacht wurden. Die in den Projekten fokussierten Berufsfelder sind z. T. sehr spezifisch, sie reichen von Dienstleistungsberufen bis hin zu kaufmännischen, produzierenden und handwerklichen Berufen. Daneben waren einige Projekte aber auch branchenübergreifend ausgerichtet und haben Konzepte für den Einsatz in verschiedenen Berufsfeldern erarbeitet.

In einem grossen Teil der geförderten Projekte wurden digitale Anwendungen konzipiert, die Menschen mit Behinderungen hinsichtlich einer selbstständigen und korrekten Ausführung beruflicher Tätigkeiten unterstützen sollen. So sind z. B. in den Projekten «DIA» (Sonnenschein und Kamin 2020), «miTAS» (Heitplatz et al. 2020) und «SmarteInklusion» (Schiering und Müller 2019) jeweils Apps entwickelt worden, die Anleitungen zu diversen beruflichen Aufgaben enthalten. Im Projekt «DIA» liegt der fachliche Fokus auf dem Hotel- und Gaststättengewerbe, in den Projekten «miTAS» und «SmarteInklusion» ist der Einsatz der App in verschiedenen Branchen möglich. Die Erläuterungen können jeweils über mobile Endgeräte direkt im Arbeitsprozess abgerufen werden und unmittelbar Hilfestellung bieten. Anhand von in unterschiedlichen medialen Formen (z. B. Checklisten, Bildern, Videos, Audios) barrierearm aufbereiteten Informationen führen die Apps schrittweise durch Arbeitsabläufe und -aufgaben. Im Projekt «LernBAR» wurde ein ähnlicher Ansatz verfolgt, die Unterstützung im Arbeitsprozess wird hier jedoch mittels Augmented-Reality-Technologie und mit Fokus auf Aufgaben in der Hauswirtschaft realisiert (Söffgen und Wuttke 2022).

Neben digitalen Anwendungen zur Unterstützung im Arbeitsprozess sind in den Projekten auch Konzepte entwickelt worden, die stärker auf berufliches Lernen zielen und Menschen mit Behinderungen beim Erwerb fachlichen Wissens und berufsbezogener Kompetenzen unterstützen sollen. So wurde z. B. im Projekt «MeinBerufBau» eine App entwickelt, die für lernbeeinträchtigte Auszubildende in der Bauindustrie «eine persönliche Lernumgebung [...] [vorhält], die sich an den jeweiligen Bedürfnissen u. A. auf Basis von Nutzungsdaten in einem adaptiven Lernprozesse orientiert» (Korth, Noichl, und Rexing 2020, 154). Diese enthält verschiedene «Hilfetools» zu Fachinhalten und soll ergänzend zur konventionellen Anleitung und Begleitung durch das berufliche Lehrpersonal eingesetzt werden

(ebd.). Auch im Projekt «DIA» wurde neben der App zur Unterstützung im Arbeitsprozess eine digitale Lernplattform aufgebaut, die erweiterte Lernanlässe mit Bezug auf authentische (Problem-)Situationen im Arbeitsalltag schafft und in Begleitung durch das Ausbildungspersonal im Betrieb zum Einsatz kommt. Über die Lernplattform werden an Fachinhalte rückgebundene Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen bereitgestellt. Diese können in verschiedenen digitalen, aber auch analogen Formaten individuell bearbeitet werden und sollen den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen fördern (Sonnenschein und Kamin 2020).

3.2 Digitale Medien als (Arbeits-)Assistenz und berufliches Lernwerkzeug

Mit Blick auf diese exemplarischen Projektergebnisse zeigt sich, dass sich der Einsatz digitaler Medien in bisherigen Ansätzen zur Förderung von Inklusion in beruflichen (Bildungs-)Kontexten im Spektrum zwischen (Arbeits-)Assistenz und beruflichem Lernwerkzeug bewegt. Digitale Medien begleiten Menschen mit Behinderungen als (Arbeits-)Assistenz in der Ausführung beruflicher Aufgaben und tragen zur Kompensation von Beeinträchtigungen bei. So unterstützen sie in Bereichen wie dem Einprägen der Arbeitsabläufe oder der Kontrolle der Arbeitsergebnisse, in denen vor allem Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen häufig Schwierigkeiten haben. Dies kann neue Zugänge zur Arbeitswelt und situativ eine verbesserte Teilhabe ermöglichen, indem Aufgaben übernommen werden können, die ohne entsprechende Unterstützung nicht ausgeführt werden könnten. Der Medieneinsatz in einer solchen Form lässt sich aus medienpädagogischer Perspektive jedoch auch kritisch betrachten und als vorwiegend instrumentell beschreiben. Ein rein assistiver Einsatz digitaler Medien allein erscheint – dem aus der Perspektive der *Inklusiven Medienbildung* formulierten Verständnis folgend – nicht als ausreichend zur Förderung zu einer umfassenden Teilhabe an der Arbeitswelt. Möglichkeiten zur Einflussnahme, aktiven Mitgestaltung und Zugehörigkeit im Rahmen beruflicher (Bildungs-)Kontexte werden hier nicht hinreichend mitgedacht.

In dieser Hinsicht scheinen eher die in den Projekten zum Teil (zusätzlich) konzipierten Lernanwendungen und -plattformen zielführend, die unterschiedliche Materialien und Aufgaben zur eigenständigen Auseinandersetzung und Bearbeitung enthalten. Sie werden über eine Unterstützung im Arbeitsprozess hinausgehend als berufliches Lernwerkzeug eingesetzt und sollen den Erwerb fachlichen Wissens sowie berufsbezogener Praxiskompetenzen unterstützen. Damit wird nicht nur punktuell auf mehr Selbstständigkeit im Arbeitsprozess, sondern *langfristig* auf eine verbesserte berufliche Handlungsfähigkeit abgezielt. In Arbeitskontexten vollständig handlungsfähig zu sein, meint nicht nur, verschiedene berufliche Aufgaben ausführen zu können, sondern auch eigenständig Lösungen finden und neuen Herausforderungen begegnen zu können (Hackel 2021). Auf diese Weise können für Menschen mit Behinderungen zwar neue Zugänge zum beruflichen Lernen eröffnet und die Chancen für eine gleichberechtigte Teilhabe gegenüber konventionellen beruflichen Lernformaten verbessert werden. Orientiert an dem theoretischen Verständnis von *Inklusiver Medienbildung* sind jedoch weiterführende Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien notwendig, um in der Arbeitswelt umfassend teilhaben zu können. So sollte auch die Förderung übergeordneter Kompetenzen wie z. B. Selbstständigkeit, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit mitgedacht werden, damit Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit erhalten, sich aktiv in Arbeitsprozesse und -aufgaben einzubringen.

4. Medienpädagogische Perspektiven zur Weiterentwicklung

Die bisherigen Ansätze zur Förderung beruflicher Inklusion durch digitale Medien bedürfen mit Bezug auf zentrale Überlegungen zur *Inklusiven Medienbildung* folglich einer theoretischen wie auch einer konzeptionellen Weiterentwicklung. Um den Anforderungen in der digital geprägten Arbeitswelt gerecht zu werden, braucht es neben der Möglichkeit zur selbstständigen Ausführung beruflicher Aufgaben sowie dem beruflichen Wissens- und Kompetenzerwerb auch persönlichkeitsbildende Elemente. Im Rahmen einer aktiven und kreativen Medienarbeit – z. B. in Form

kollaborativer Medienprojekte, in denen eigene digitale Medienprodukte wie Fotos, Videos oder Podcasts erstellt werden – können digitale Medien zur Persönlichkeitsbildung eingesetzt werden. Sie können dazu beitragen, Empowerment-Prozesse anzustossen und Menschen mit Behinderungen eine (Selbst-)Ermächtigung mit Blick auf eine selbstbestimmte Lebens- und Alltagsgestaltung ermöglichen (Schluchter 2023). Dabei können nicht nur für die Teilhabe in der Arbeitswelt, sondern auch in anderen Lebensbereichen erforderliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit ausgebaut werden. Auch die Medienkompetenzen von Menschen mit Behinderungen können durch den aktiven Umgang mit digitalen Medien im Rahmen entsprechender Medienprojekte gezielt gefördert werden. Dies ist nicht nur entscheidend für ihre Möglichkeiten, sich in digital geprägte Arbeitsprozesse und -abläufe einzubringen und diese aktiv mitzugestalten, sondern stellt gleichsam auch eine Voraussetzung für die sinnvolle Nutzung digitaler Unterstützungsangebote dar, etwa den in den Projekten konzipierten Apps (Ertas-Spantgar, Leopold, und Müller 2022).

Ein Einsatz digitaler Medien in beruflichen (Bildungs-)Kontexten, der inklusiv gestaltete Medienprojekte mit der Unterstützung im Arbeitsprozess sowie beruflichem Wissens- und Kompetenzerwerb verknüpft, scheint insofern eine gewinnbringende Perspektive für eine berufsorientierte *Inklusive Medienbildung* darzustellen. Leitende Prinzipien für die inklusive Gestaltung und Umsetzung sind dabei etwa Zugänglichkeit, Barrierefreiheit, Möglichkeiten zur Individualisierung sowie Subjekt- und Lebensweltorientierung (Bosse 2017). Damit können nicht nur bestehende Barrieren überwunden werden, sondern durch den Ausbau von Kompetenzen auf *verschiedenen* Ebenen auch die Position von Menschen mit Behinderungen in der Arbeitswelt grundlegend gestärkt werden. Damit sich die Potenziale, die digitale Medien in dieser Hinsicht zur Förderung von beruflicher Inklusion bieten, vollständig entfalten können, scheint allerdings eine pädagogische Begleitung von Menschen mit Behinderungen hinsichtlich der Mediennutzung notwendig. Neben einer Erweiterung der vorliegenden Ansätze sind insofern auch die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte

erforderlich, damit *Inklusive Medienbildung* in beruflichen (Bildungs-)Kontexten – z. B. durch Job-Coaches – sinnvoll umgesetzt und begleitet werden kann (Heitplatz et al. 2020).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Durch *Inklusive Medienbildung* lassen sich die Teilhabemöglichkeiten in der Arbeitswelt insbesondere für benachteiligte Gruppen wie Menschen mit Behinderungen verbessern. Dies ist jedoch nicht nur durch die Eröffnung von Zugängen zu beruflichen Tätigkeiten realisierbar, sondern umfasst darüber hinaus auch Möglichkeiten der Einflussnahme und aktiven Mitgestaltung beruflicher Zusammenhänge. Menschen mit Behinderungen sollte ein selbstbestimmtes und souveränes Arbeiten ermöglicht werden, wobei digitale Medien auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen können. Der Medieneinsatz zur Förderung der beruflichen Inklusion sollte aus Perspektive der *Inklusiven Medienbildung* jedoch weniger instrumentell erfolgen, als er in bisherigen Ansätzen gedacht wird. Digitale Medien können nicht nur zur Unterstützung im Rahmen von Arbeits- und beruflichen Lernprozessen eingesetzt, sondern zur Verbesserung von Teilhabemöglichkeiten auch für die Persönlichkeitsbildung von Menschen mit Behinderungen herangezogen werden. Den beruflichen Wissens- und Kompetenzerwerb im Rahmen einer aktiven und kreativen Medienarbeit mit der Persönlichkeitsbildung zu verzahnen, scheint eine gewinnbringende Perspektive für eine berufsorientierte *Inklusive Medienbildung* darzustellen. So können Menschen mit Behinderungen zum einen die erforderlichen (Medien-)Kompetenzen für einen Zugang zu einer anerkannten Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwerben, sich darüber hinaus aber auch persönlich weiterentwickeln, um sich aktiv in Arbeitskontexte (z. B. in der Zusammenarbeit und Problemlösung) einzubringen und an der Gestaltung von Arbeitsprozessen und -aufgaben teilzuhaben. Damit ein gleichberechtigtes Miteinander in der Arbeitswelt gelingt, sollten bei einer berufsorientierten *Inklusiven Medienbildung* jedoch nicht nur Menschen mit Behinderungen berücksichtigt werden, sondern alle Arbeitnehmenden ausgehend von ihren individuellen Fähigkeiten unterstützt und gefördert werden. Dies macht grundlegende Veränderungen in der

Arbeitswelt erforderlich, in der viel mehr Raum für persönliche Bedarfe geschaffen werden sollte, um allen Menschen Möglichkeiten für eine umfassende Teilhabe zu eröffnen.

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. o.J. «Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen». https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8.
- Betz, Joachim, und Jan-René Schluchter, Hrsg. 2023. *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Weinheim: Juventa.
- Bosse, Ingo. 2016. «Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können». <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>.
- Bosse, Ingo. 2017. «Gestaltungsprinzipien für digitale Lernmittel im Gemeinsamen Unterricht: Eine explorative Studie am Beispiel der Lernplattform Planet Schule». In *Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, 133–49. Jahrbuch Medienpädagogik 13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_9.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. «Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen». <https://gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/09/aktion-mensch-studie-mediennutzung-langfassung-2017-03-1.pdf>.
- Bosse, Ingo, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Inklusive Medienbildung: Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gemeinschaften». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 35–52. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, und Jakob Sponholz. 2023. «Digitale Teilhabe im Bereich körperliche und motorische Entwicklung: Ermittlung von Umweltfaktoren für einen digital geprägten Unterricht entlang der ICF». In *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*, herausgegeben von Joachim Betz und Jan-René Schluchter, 22–42. Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017. «Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung von (Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung)». https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2017/02/1317_bekanntmachung.

- Bylinski, Ursula. 2015. «Inklusive Berufsausbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen!». In *Inklusion in der beruflichen Ausbildung*, herausgegeben von Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg, 47–58. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung 34. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ertas-Spantgar, Funda, Merle Leopold, und Sandra Verena Müller. 2022. «Chancen und Herausforderungen beim Einsatz von Assistive Technologien zur Teilhabe am Arbeitsleben». In *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor*, herausgegeben von Ernst-Wilhelm Luthe, Sandra Verena Müller und Ina Schiering, 245–67. Gesundheit. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34027-8_13.
- Euler, Dieter, und Eckart Severing. 2019. «Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt: Fakten, Gestaltungsfelder, offene Fragen». <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufsbildung-fuer-eine-digitale-arbeitswelt/>.
- Hackel, Monika. 2021. «Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklung und Diskurse der beruflichen Bildung». In *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, herausgegeben von Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel und Günter Walden, 169–84. Berichte zur beruflichen Bildung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Heisler, Dietmar. 2020. «Digitalisierung der Berufs- und Arbeitswelt: Herausforderungen und Potenziale in der Aus- und Weiterbildung für Geringqualifizierte, Un- und Angelernte». In *Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten*, herausgegeben von Ulrike Buchmann und Maria Cleef, 29–46. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld: wbv.
- Heitplatz, Vanessa, Cosima Nellen, Lena C. Sube, und Christian Bühler. 2020. «Implementing New Technological Devices in Social Services: Introducing the miTAS Project». In *ICCHP Open Access Compendium: Future Perspectives of AT, eAccessibility and eInclusion*, herausgegeben von Andrea Petz und Klaus Miesenberger, 109–17. Linz: Association ICCHP.
- Herzig, Bardo. 2023. «Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive». In *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*, herausgegeben von Sandra Assmann und Norbert Ricken, 99–125. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_5.
- Kalcher, Martina, und Christoph Kreinbucher-Bekerle. 2021. «Die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe: Ergebnisse eines partizipativen Forschungsprojekts». *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*: 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.02.09.X>.

- Kamin, Anna-Maria, und Maureen Bartolles. 2022. «Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: theoretische und empirische Bedarfe an eine schulische Inklusive Medienbildung». In *Diversität Digital Denken – The Wider View: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*, herausgegeben von Martin Jungwirth, Nina Harsch, Yvonne Noltensmeier, Martin Stein und Nicola Willenberg, 25–39. Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik 8. Münster: WTM.
- Korth, Susanne, Svenja Noichl und Volker Rexing. 2020. «Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie». In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*, herausgegeben von Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger und Ulrike Weyland, 151–64. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Korunka, Christian. 2019. «Informations- und Kommunikationstechnologien und die Qualität des Arbeitslebens: Komplexität, Beschleunigung und Paradoxe Effekte». In *Komplexe Organisation: Digitalisierung als Triebkraft einer veränderten Arbeitswelt*, herausgegeben von Judith Fritz, und Nino Tomaschek, 61–73. University – Society – Industry Band 8. Münster: Waxmann.
- Krämer, Heike. 2020. «Entwicklung von Medienkompetenz in Zeiten der Digitalisierung: Über welche Kompetenzen verfügen Jugendliche und welchen Anteil muss Berufsausbildung leisten?». In *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf: Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung*, herausgegeben von Dietmar Heisler, und Jörg Meier, 103–18. Berufsbildung, Arbeit und Innovation 56. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004725w>.
- Krotz, Friedrich. 2016. «Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik: Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus und Dorothee M. Meister, 19–42. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed.
- Kunzendorf, Martina, und Denise Materna. 2020. «Digitalisierung – ein «eMotor» für berufliche Inklusion?!». In *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf: Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung*, herausgegeben von Dietmar Heisler, und Jörg Meier, 187–210. Berufsbildung, Arbeit und Innovation 56. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004725w>.
- Rummler, Klaus. 2018. «Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld: Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2): 194–207. <https://doi.org/10.25656/01:17095>.
- Schaper, Franziska, und Anna-Maria Kamin. 2023. «Medienbildung in der inklusiven Grundschule». In *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*, herausgegeben von Joachim Betz und Jan-René Schluchter, 300–16. Weinheim: Juventa.
- Schiering, Ina, und Sandra Verena Müller. 2019. «SmarteInklusion – Smarte Devices zur Förderung der Inklusion in den ersten Arbeitsmarkt». *Teilhabe* 58 (2): 82–83.

- Schluchter, Jan-René. 2023. «Digitale Ungleichheit, Behinderung, Empowerment – (Medien-)Pädagogisches Empowerment als Perspektive für Inklusion». In *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*, herausgegeben von Joachim Betz und Jan-René Schluchter, 158–83. Weinheim: Juventa.
- Schluchter, Jan-René, und Ingo Bosse. 2019. «Professionalisierung in der Schule». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn, 297–309. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Söffgen, Yvonne, und Laura Wuttke. 2022. «LernBAR – Ein digitales Lernangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der hauswirtschaftlichen beruflichen Bildung». *berufsbildung* (194): 17–20.
- Sonnenschein, Nele. 2022. «Berufliche Inklusion durch digitale Medien. Eine medienpädagogische Perspektive». *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 7 (1): 47–57. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v7i1.05>.
- Sonnenschein, Nele, und Anna-Maria Kamin. 2020. «Digitally-Supported Inclusive Vocational Education: Conceptual Considerations for the Hotel and Restaurant Industry». In *Universal Access in Human-Computer Interaction: Applications and Practice*. Bd. 12189, herausgegeben von Margherita Antona und Constantine Stephanidis, 291–303. Lecture Notes in Computer Science. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_21.
- Stein, Roland, und Hans-Walter Kranert, Hrsg. 2020. *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Pädagogik 17. Berlin: Frank & Timme.
- Thielen, Marc. 2019. «Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in Deutschland: Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung». In *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*, herausgegeben von Christian Lindmeier, Helga Fasching, Bettina Lindmeier und Dirk Sponholz, 150–72. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute 2: Beltz Juventa.
- von Gross, Friederike, und Renate Röllecke, Hrsg. 2017. *Medienpädagogik der Vielfalt: Integration und Inklusion*. Dieter Baacke Preis Handbuch 12. München: kopaed.
- von Kardorff, Ernst. 2014. «Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs: Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit». *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 45 (2): 4–15.
- Wansing, Gudrun. 2015. «Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff». In *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, herausgegeben von Theresia Degener und Elke Diehl, 43–54. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 1506. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).
- Zoyke, Andrea, und Kirsten Vollmer, Hrsg. 2016. *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Digitale Hochschullehre für Alle gestalten

Ergebnisse einer Lehrendenbefragung an vier Hochschulen

Judith Kuhlmann¹ , Jule Günter¹ und Anna-Maria Kamin¹ 

¹Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden sowie voranschreitende Digitalisierungsprozesse an deutschen Hochschulen bringen neue Herausforderungen für die Lehre mit sich. Vor allem Lehrende stehen als Hauptakteur:innen vor neuen Anforderungen. Eine empirische Studie aus dem Frühjahr 2022 an vier deutschen Hochschulen bringt neue Erkenntnisse, wie Lehrende den Anforderungen einer digitalen, für alle Studierenden zugänglichen Lehre begegnen. Zentral erweisen sich in diesem Kontext das Wissen, die Einstellung und die Erfahrung von Lehrenden insbesondere in deren Interdependenzen. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Bedeutung eines antizipierten Mehraufwandes für die Umsetzung digitaler, zugänglicher Lehre ein. Dieser lässt sich durch einen Mangel an Wissen und Erfahrung begründen, welcher Einfluss auf die Einstellung von Lehrenden nimmt. Zur Realisierung einer Hochschule für Alle ist es daher notwendig, Lehrenden Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote bereitzustellen, um sie für die neuen Herausforderungen zu qualifizieren, mit denen sie bei der Umsetzung einer digitalen, zugänglichen Lehre konfrontiert sind.



Designing Digital University Teaching for All. Results of a Teachers' Survey at Four Universities

Abstract

The increasing heterogeneity of students and advancing digitization processes at German universities are creating new challenges for teaching. Teachers in particular, as the main actors, are facing new challenges. An empirical study conducted in the spring of 2022 at four German universities provides new insights into how teachers meet the requirements of digital teaching that is accessible to all students. In this context, the knowledge, attitudes and experience of teachers, especially in their interdependencies, prove to be central. A central role in this context is played by the significance of an anticipated additional effort in the implementation of digital, accessible teaching. This can be explained by a lack of knowledge and experience, which influences the attitude of teachers. For the realization of a university for all, it is therefore necessary to provide teachers with support and further training opportunities to qualify them for the new challenges they face in implementing digital, accessible teaching.

1. Heterogenität und Digitalisierung an Hochschulen

Die Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen unterliegt einem Wandel und zeichnet sich immer mehr durch ihre Heterogenität aus. Im Diversitäts-Diskurs werden vor allem Heterogenitätsmerkmale wie Alter, atypische Bildungsbiografien, Migrationserfahrungen oder Gender in den Blick genommen und ihr Einfluss auf das Studium analysiert (Zimmer, Lörz, und Marczuk 2021). Gesundheitlichen Beeinträchtigungen wird deutlich weniger Aufmerksamkeit geschenkt (Podszus 2019). Dabei geben in der 22. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2021 16% der Studierenden an, dass sie eine Behinderung oder chronische Krankheit haben, die sich erschwerend auf ihr Studium auswirkt (Kroher et al. 2023). In einer Studie des Deutschen Studentenwerks, in der mehr als 20.000 Studierende mit Beeinträchtigungen befragt wurden, führten zwei Drittel der Befragten an, dass sich ihre Beeinträchtigungen stark auf ihr Studium auswirken (Poskowsky et al. 2018). Die Ergebnisse beider

Erhebungswellen (Unger et al. 2012; Poskowsky et al. 2018) zeigen darüber hinaus, wie vielfältig nicht nur die Gruppe der Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten ist, sondern auch die Barrieren, die ihnen im Studium begegnen. Damit gehen neue Bedarfe und Anforderungen einher, denen sich Hochschulen stellen müssen.

Neue Anforderungen ergeben sich auch aus den zunehmenden Digitalisierungsprozessen im Bildungskontext Hochschule. Infolge des durch die Corona-Pandemie bedingten umfangreichen Umstiegs auf Online-Lehre sind zahlreiche neue Forschungen zu den Chancen und Potenzialen von Hochschulen angestoßen und neue Erkenntnisse gewonnen worden. Mittlerweile ist digitale Lehre nicht mehr vorrangig der Krisenbewältigung zugeordnet, sondern wird als Ansatz für eine langfristige und nachhaltige Transformation an Hochschulen benannt (Deimann et al. 2020).

Was neben den vielen Möglichkeiten aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung an Hochschulen jedoch häufig unbeachtet bleibt, sind die Barrieren, die hierdurch für viele Studierende entstehen. Diese Barrieren gefährden die chancengerechte Teilhabe an digitaler Lehre für alle Studierenden, wie sie im Hochschulrahmengesetz (HRG §16) festgesetzt ist. Die EU-Richtlinie 2016/2102 «über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen» legt zudem einen rechtlich verbindlichen Rahmen für Hochschulen zugrunde. Auch national lassen sich Anpassungen, beispielsweise im Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes und in den Behindertengleichstellungsgesetzen der Länder, erkennen. Nicht zuletzt schreibt die Neufassung der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) Standards zur barrierefreien Gestaltung von Webseiten vor.

Die neuen Bedarfe, die mit der Heterogenität der Studierenden und den voranschreitenden Digitalisierungsprozessen einhergehen, werden somit nicht nur in Wissenschaft und Forschung diskutiert, auch gesetzliche und bildungspolitische Rahmungen verstärken den Handlungsdruck für die Hochschulen, digitale Lehre für alle Studierenden zugänglich zu gestalten. Zentrale Akteur:innen in Weiterentwicklung und Umsetzung sind dabei die Lehrenden. Umfängliche Teilhabe hängt im Kontext digitaler Lehre zu erheblichen Anteilen von der Gestaltung der Lehrveranstaltung durch die Lehrpersonen ab. Sie müssen über technische und didaktische

Kompetenzen zur Gestaltung barrierefreier Lehre verfügen, um den Ansprüchen gerecht werden zu können, die sich aus der voranschreitenden Heterogenität der Studierenden und Digitalisierungsprozessen ergeben. Die Erkenntnisse der Forschungen zu den Online-Semestern in den vergangenen drei Jahren zeigen jedoch, wie hoch der Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf von Lehrenden bei der Umsetzung digitaler Lehre insgesamt noch ist (Deimann et al. 2020).

Um detailliertere Erkenntnisse über Lehrende deutscher Hochschulen im Bereich zugänglicher digitaler Lehre systematisch zu gewinnen, wurde im Rahmen des Verbundprojekts SHUFFLE¹ im Frühjahr 2022 eine empirische Erhebung² durchgeführt. Die Erkenntnisse werden genutzt, um perspektivisch unterstützende Massnahmen für eine möglichst barrierefreie digitale Lehre zu entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung werden nachfolgend vorgestellt und diskutiert, um aus ihnen Handlungsbedarfe und -möglichkeiten abzuleiten.

2. Empirisches Vorgehen

Um das Forschungsfeld umfänglich aus verschiedenen Perspektiven zu erfassen, wurden an den vier an SHUFFLE beteiligten Hochschulen eine standardisierte Online-Fragebogenerhebung sowie Interviews mit Lehrenden durchgeführt.

-
- 1 SHUFFLE – Hochschulinitiative digitale Barrierefreiheit ist ein Verbundprojekt der Hochschule der Medien Stuttgart, der Universität Bielefeld und der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg, welches durch die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* gefördert wird. Während der Projektlaufzeit von August 2021 bis Juli 2024 wird in zwölf Arbeitspaketen an einer systematischen Verbesserung der aktuellen Situation digitaler Barrierefreiheit an deutschen Hochschulen gearbeitet. Dafür werden nachhaltige Ergebnisse mit Blick auf die technische, didaktische und strategische Umsetzung digitaler Barrierefreiheit entwickelt. Diese werden durch die Entwicklung eines Reifegradmodells gestützt. Weitere Informationen finden Sie hier: [Startseite | SHUFFLE Hochschulinitiative digitale Barrierefreiheit für Alle \(shuffle-projekt.de\)](https://www.shuffle-projekt.de).
 - 2 An Konzeption und Durchführung der Erhebung haben neben den Autor:innen folgende Personen mitgearbeitet: Nadine Auer, Andreas Burkard, Anja Gutjahr, Kathy-Ann Heitmeier, Samira Kalemba, Verena Kersken, Insa Menke, Franziska Neumann, Christin Stormer und Anna Warmuth.

An der quantitativen Erhebung nahmen im Zeitraum von Mitte Januar bis Mitte Februar 2022 insgesamt 179 Lehrende teil. Am stärksten ist der akademischen Mittelbau unter den Befragten vertreten (55%). Weiterhin nahmen Professor:innen (32%), Promovierende (18%), Lehrbeauftragte (6%) und Mitarbeitende aus Technik und Verwaltung (4%) an der Erhebung teil. Der Fragebogen enthält Fragen zu ihrem Kenntnisstand, ihren persönlichen Einstellungen und Erfahrungen bezüglich digitaler Barrierefreiheit. Die Items wurden explorativ in Kollaboration der teilnehmenden Standorte entwickelt. Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv.

Die quantitative Untersuchung wurde durch qualitative Befragungen ergänzt. Hierzu wurden 30- bis 60-minütige Interviews über ein Videokonferenztool mit sechs Lehrpersonen aus den vier Hochschulen geführt. Die Stichprobe war interdisziplinär zusammengesetzt und deckt möglichst vielfältige Erfahrungen in Bezug auf Lehrformate ab. Im Fokus der Interviews stand die Leitfrage, wie Lehrende mit digitalen Barrieren in ihrer Lehre umgehen. Für die Forschenden waren dabei neben dem individuellen Verständnis von digitaler Barrierefreiheit insbesondere die Einschätzung von Möglichkeiten, Chancen und Risiken in der Umsetzung von digitaler Barrierefreiheit sowie Wünsche und Herausforderungen für die Zukunft von Interesse. Die erhobenen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2022).

3. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse zeichnen ein umfangreiches und detailliertes Bild in Bezug auf die Bedeutung digitaler Barrierefreiheit für die Befragten sowie deren Motivation, Wünsche und Bedenken zur Umsetzung. Auf Grundlage der Codierungen und der quantitativen Auswertung können drei zentrale Einflussfaktoren als massgebend für eine zugängliche Gestaltung von digitalen Lehrveranstaltungen identifiziert werden. Dabei handelt es sich um *das Wissen, die Einstellung und die bisherigen Erfahrungen*, die Lehrende jeweils mitbringen.

3.1 Wissen: «Was muss ich denn überhaupt machen, damit diese Barrierefreiheit gegeben ist?»

Als einer der zentralen Einflussfaktoren für die Umsetzung digital barrierefreier Lehre erweist sich das Wissen der Lehrenden. Die deskriptive Analyse der quantitativen Daten zeigt bei der Frage nach der subjektiven Einschätzung des Kenntnisstands zur digitalen Barrierefreiheit auf einer Skala von eins («Ich weiss nichts darüber») bis sieben («Ich bin Profi»), dass sich lediglich knapp 6% der Lehrenden selbst ein umfangreiches Wissen (Stufen 6 oder 7) zuschreiben. Die Mehrheit der Befragten (58%) ordnet das eigene Wissen im Mittelfeld (Stufen 3 bis 5) ein und mehr als ein Drittel (36%) schreibt sich selbst sehr wenig Wissen (Stufen 1 und 2) zu. In den Freitextantworten wird von den Lehrenden zusätzlich vereinzelt konstatiert, dass sie nicht das Gefühl haben, sich umfassend genug auszukennen, um überhaupt alle möglichen Barrieren identifizieren zu können. Den subjektiv eher gering wahrgenommenen Kenntnisstand spiegeln auch die qualitativen Daten wider. Ein:e Interviewpartner:in resümiert:

«Das Hauptproblem aber ist, dass viele andere vermutlich ähnlich wie ich gar nicht so genau wissen, was muss ich denn überhaupt machen, damit diese Barrierefreiheit gegeben ist.» (DOZ4)

Gleichwohl beantworten fast alle Teilnehmenden die offene Frage nach Assoziationen zum Begriff «digitale Barrierefreiheit» und zeigen somit, dass sie mit der Begrifflichkeit vertraut sind. Häufige Schlüsselwörter in Freitextantworten sind: «Zugänglichkeit/Zugang» (58%) von «digital» (73%) «Inhalte» (16%), «Medien» (15%) bzw. «Materialien» (9%), die «nutzbar/zur Nutzung» (22%) bereitgestellt werden. Als Adressat:innen der digitalen Barrierefreiheit definieren 44% der Antwortgebenden «alle» Menschen/Personen. Nur wenige reduzieren den Personenkreis auf Personen mit Beeinträchtigung.

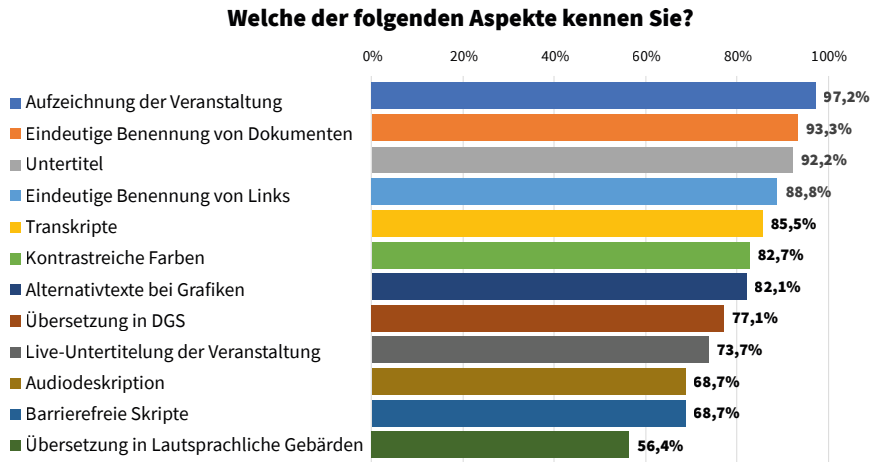


Abb. 1: Welche der folgenden Aspekte kennen Sie? N = 179. Mehrfachnennung möglich.

Dass die Kenntnisse über digitale Barrierefreiheit jedoch höher sind als die subjektive Zuschreibung der Befragten, lässt sich aus der Frage «Welche der folgenden Aspekte kennen Sie?» folgern. Abgefragt wurden vielfältige Bereiche, die digitale Lehre zugänglicher machen können, z. B. eine Aufzeichnung der Veranstaltung, eindeutige Benennung von Dokumenten im LMS (Learning Management System) und von Verlinkungen sowie der Einsatz von Alternativtexten oder Untertiteln. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, wurden elf der zwölf abgefragten Aspekte von mehr als zwei Dritteln der Lehrenden mit «kenne ich» gekennzeichnet, drei sogar von mehr als 90%. Darüber, ob Lehrende über Kenntnisse zur Bedeutung oder Umsetzung dieser Aspekte im Kontext einer barrierefreien Gestaltung von Lehre verfügen, gibt die Frage hingegen keinen Aufschluss.

Insgesamt sind Lehrenden damit zwar viele Aspekte der digitalen Barrierefreiheit grundlegend bekannt, vertieftes Wissen liegt jedoch vermutlich nur vereinzelt vor.

3.2 Einstellung: «Barrierefrei, für wen?»

Als ein weiterer massgebender Einflussfaktor kann die Einstellung identifiziert werden, die Lehrpersonen gegenüber barrierefreier digitaler Lehre mitbringen. Sowohl die deskriptive Analyse der quantitativen Daten als auch die Auswertung der qualitativen Interviews belegen die teils widersprüchliche Haltung der Lehrenden.

Auf der einen Seite fürchten diese einen unverhältnismässigen Mehraufwand, der mit der Umsetzung von digitaler Barrierefreiheit einhergeht. Wie in Abbildung 2 zu sehen, werden von Lehrenden, insbesondere mit Blick auf einen zeitlichen Mehraufwand (67%), technischen Mehraufwand (54%) und didaktischen Mehraufwand (34%), Bedenken und Zweifel an der Umsetzung digitaler Barrierefreiheit geäussert.

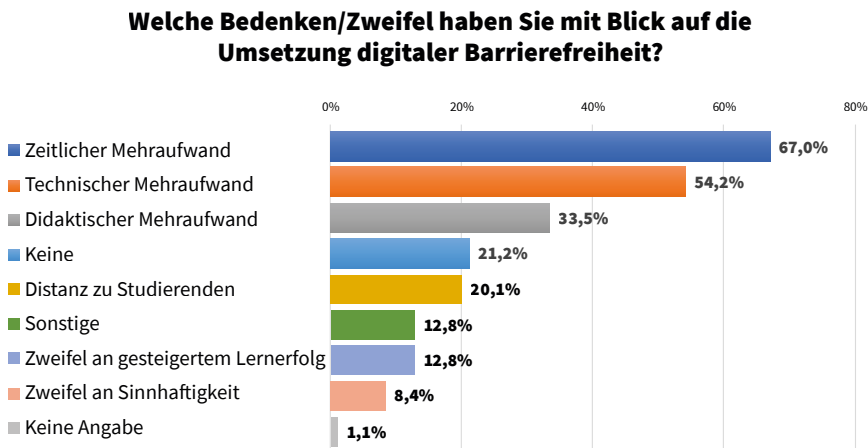


Abb. 2: Welche Bedenken/Zweifel haben Sie mit Blick auf die Umsetzung digitaler Barrierefreiheit? N = 179. Mehrfachnennung möglich.

Zahlreiche Aussagen in den Interviews mit Lehrenden stützen diese Aussage. So konstatiert ein:e Gesprächspartner:in: «das braucht natürlich ungeheuer Ressourcen, die haben wir einfach nicht.» (DOZ2) In der Folge wird die Umsetzung angezweifelt: «Sehe ich momentan die Ressourcen das zu tun? Nein.» (DOZ5)

Darüber hinaus äussern Lehrende teilweise erhebliche Zweifel an der Relevanz der Thematik. Während sich einerseits einige Lehrende fragen: «Barrierefrei, für wen?» und damit in den Freitextantworten Bedenken an

tatsächlichen Anlässen deutlich machen, erkennen andererseits Lehrende den allgemeinen Mehrwert, der mit Beachtung digitaler Barrierefreiheit einhergeht. Eine befragte Lehrperson äussert:

«Vielleicht so ein bisschen offener werden, bunter werden, heterogener werden. Genau – dass da im Prinzip ja auch so Lehr-/ Lernkulturen sich auch irgendwie so ein bisschen, auch nachhaltig verändern könnten und da auch einen positiven Beitrag irgendwie insgesamt für die Entwicklung der Hochschule leisten könnten, der Hochschullehre.» (DOZO)

Trotz der umfänglichen Bedenken und Zweifel, die aus den Interviews und Freitextantworten des Fragebogens abzuleiten sind, scheinen auf der anderen Seite das Bewusstsein von und das Interesse an digitaler Barrierefreiheit sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Weiterbildung zu diesen Themen vorhanden zu sein. Die interviewten sechs Lehrenden positionieren sich zu einem Grossteil als Befürwortende einer Einbindung dieses Themenfeldes in die Hochschuldidaktik. So gibt eine Lehrperson an, zukünftig dem Themenfeld mehr Aufmerksamkeit zu widmen: «weil ich es wichtig finde, wäre ich schon bereit, ein bisschen Zeit zu investieren» (DOZO). Dies bestätigen auch weitere Interviewte: «also ich glaube schon, dass wir uns auf ein umsetzbares Mindestmass an Barrierefreiheit einlassen und einigen sollten» (DOZ5), wengleich DOZ1 darauf aufmerksam macht:

«da bin ich, was die Praxis angeht, noch auch am Anfang. Also da weiss ich zwar, um welche Themen es geht, aber in der Praxis habe ich selber noch wenig, kaum gemacht, deswegen müsste ich mich da auch noch reinfuchsen, was aber von meiner Seite gar kein Thema wäre, ich würde das gar nicht in Frage stellen, natürlich mache ich das.»

Auch die quantitative Befragung verdeutlicht ein grundlegendes Interesse an Weiterbildungsangeboten zu digitaler Barrierefreiheit. Mit 64,25% gibt ein Grossteil der Lehrenden an, eine (weitere) Weiterbildung besuchen zu wollen.

3.3 Erfahrung: «Aber meine Erfahrung ist, dass der Aufwand natürlich ungeheuer gross ist»

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Lehrgestaltung nimmt, umfasst die gemachten Erfahrungen und die konkreten Erlebnisse mit gelebter Heterogenität, Online-Lehre und explizit der digitalen Barrierefreiheit. Anschliessend an die oben dargestellte Bereitschaft, eine (weitere) Weiterbildung zu digitaler Barrierefreiheit zu besuchen, ist darauf aufmerksam zu machen, dass bisher mehr als 70% der Befragten (noch) nicht an einer themenspezifischen Fort- oder Weiterbildung teilgenommen haben. Diese Angabe spiegelt in etwa den subjektiven Kenntnisstand der Befragten wider (ca. 20% ordnen sich den Stufen 5–7 auf einer Skala von eins («Ich weiss nichts darüber») bis sieben («Ich bin Profi») zu).

Bei der expliziten Frage nach Massnahmen, die Lehrende bereits für eine digital barrierefreie Lehre umsetzen, zeigt sich, dass bei ihnen sehr unterschiedliche Erfahrungswerte vorliegen. Bei allen der zwölf abgefragten Aspekten (s. Abb. 1) gibt es sowohl Lehrpersonen, die diese «nicht kennen», als auch jene, die sie bereits in der eigenen Lehre «einsetzen». Am weitesten verbreitet ist die eindeutige Benennung von Dokumenten und Links. Die Übersetzung in lautsprachliche Gebärden und die Bereitstellung von Audiodeskription sind den Lehrenden hingegen weitestgehend unbekannt. Nur ca. 16% der befragten Lehrkräfte geben in einer weiterführenden Frage zusätzliche Aspekte an, die sie in ihrer Lehre bereits berücksichtigen. Dazu zählen beispielsweise eine transparente und offene Kommunikation, die Umsetzung individueller Vereinbarungen oder die Berücksichtigung unterschiedlicher Eingabegeräte.

Ähnlich vielfältig sind die Erfahrungsberichte bei der expliziten Frage nach Schwierigkeiten zur barrierefreien Gestaltung von Lehrmaterialien. Während 22% der Lehrenden bisher auf keinerlei Probleme gestossen sind, geben 38% verschiedene Hürden an. Am häufigsten werden hier neben zeitlichen Schwierigkeiten insbesondere fehlende Kenntnisse zur Umsetzung genannt. Diese treten, wie in Interviews mit Lehrenden deutlich wird, auch auf, wenn das Thema der digitalen Barrierefreiheit nicht ganz fremd ist. So macht eine interviewte Person darauf aufmerksam: «ich [habe] da ein gewisses Grundverständnis dafür, aber ja nicht automatisch auch die

Kompetenzen, meine Materialien alle entsprechend barrierefrei zu gestalten beispielsweise» (DOZo). Die restlichen 40% geben an, sich diesbezüglich (noch) keine Gedanken gemacht zu haben.

4. Diskussion

Die Ergebnisse der Befragung im Kontext der Diskussion um eine (digitale) Hochschule für Alle verdeutlichen, dass die zunehmenden Digitalisierungsprozesse und die heterogene Studierendenschaft an deutschen Hochschulen Lehrende vor neue Anforderungen stellen. Um diesen angemessen begegnen zu können und digitale Lehrveranstaltungen zugänglich(er) zu gestalten, haben sich in der empirischen Untersuchung vor allem die Einflussfaktoren Wissen, Einstellung und Erfahrungen der Lehrenden als entscheidend erwiesen.

Besonders interessant sind dabei die Interdependenzen, welche sich zwischen den drei Faktoren ableiten lassen. Betrachtet man die subjektive Einschätzung bezüglich des *Wissens im Zusammenhang mit den geschilderten Erfahrungen*, fällt auf, dass lediglich basale Massnahmen umgesetzt werden, obwohl das Wissen um grundlegende Aspekte von digitaler Barrierefreiheit bei Lehrenden vorhanden ist. Als Gründe werden am häufigsten fehlende Kenntnisse benannt, welche zu weiten Teilen nicht durch den Besuch einer Fort- oder Weiterbildung revidiert werden. Hinsichtlich der Umsetzung komplexerer Massnahmen einer digitalen, barrierefreien Lehre besteht insofern Interventionsbedarf. Lehrende benötigen Unterstützung, um Wissen zu generieren und darauf aufbauend eigene Erfahrungen sammeln zu können.

Nimmt man die *Erfahrungen der Lehrenden im Zusammenhang mit der beschriebenen Einstellung* in den Blick, so fällt auf, dass Lehrende grosse Bedenken und Zweifel bezüglich der Umsetzbarkeit von digitaler Barrierefreiheit äussern. Sie fürchten oder schildern einen zeitlichen und personellen Mehraufwand, der mit den gegebenen persönlichen Ressourcen nicht vereinbar sei. Dies kann die Bereitschaft der Lehrenden beeinflussen und einer der Gründe für die bisher begrenzte Umsetzung barrierefreier Aspekte sein.

Auch im Hinblick auf die *Einstellungen in Verbindung mit dem vorhandenen Wissen* ist ein Zusammenhang zu vermuten. So kann das geringe Wissen der Lehrenden ein Grund für die Zweifel an der Balance zwischen (Mehr-)Aufwand und (Mehr-)Wert sein. Die Bereitschaft der Lehrenden, ihr Wissen durch Fort- oder Weiterbildung zu erweitern, kann jedoch als Chance gesehen werden, nicht nur die Kompetenzen der Lehrenden zu erweitern und den Mehraufwand damit zu minimieren, sondern sie vor allem auch für die Bedarfe der Studierenden zu sensibilisieren und die Bedeutsamkeit der digitalen Barrierefreiheit damit hervorzuheben.

Bei jedem der drei Faktoren – Wissen, Erfahrung, Einstellung – ist der Aspekt des (Mehr-)Aufwands von zentraler Bedeutung, der durch die Umsetzung einer digitalen Lehre für Alle entstehen würde. Dieser Aufwand resultiert insbesondere aus den neuen Anforderungen an Lehrende, die nicht nur aus der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft und der voranschreitenden Digitalisierung der Hochschullehre, sondern ebenso aus der Verschränkung dieser beiden zukunftsweisenden Themen folgen.

5. Ausblick

Die Studie verdeutlicht, dass die Querschnittsthemen Digitalisierung und Heterogenität im Kontext der Hochschullehre nicht mehr nur getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Es ist notwendig, die Themen systematisch zu verknüpfen und Lehrende für die damit einhergehenden Herausforderungen zu qualifizieren. Die in SHUFFLE erfolgte Analyse zeigt, dass Lehrende in dieser Hinsicht auf verschiedenen Ebenen intensivere Unterstützung benötigen. Wie eingangs dargelegt, benötigen sie vor allem technische und didaktische Kompetenzen zur Gestaltung digital barrierefreier Lehre, die zum jetzigen Zeitpunkt offenbar noch nicht ausreichend vorhanden sind.

Eine Möglichkeit, niederschweligen Support zu bieten, bildet das im Verbundprojekt SHUFFLE entwickelte und aktuell erprobte Materialpaket für Lehrende. Ziel ist die Bereitstellung konkreter Hilfestellungen (Checklisten, Leitfäden, Datenbank) zur Gestaltung einer digitalen Hochschullehre für Alle. Das Materialpaket basiert auf Erkenntnissen des

Forschungsstands zur digitalen Barrierefreiheit, berücksichtigt aber auch konkrete Wünsche und Bedarfe, die Lehrende in den Erhebungen geäußert haben.

Zur Umsetzung einer Hochschule für Alle im Zeitalter der Digitalisierung bedarf es darüber hinaus weiterer Massnahmen: Support muss neben der Vermittlung von Informationen ebenso die Vermittlung von Kompetenzen, die Etablierung von Anreizen sowie die Schaffung von zeitlichen und personellen Ressourcen umfassen. Mit Fort- und Weiterbildungen kann Schwierigkeiten in der Umsetzung digital zugänglicher Lehre begegnet und der wahrgenommene Mehraufwand verringert werden, da bereits von Beginn an die Barrierefreiheit digitaler Lehre mitgedacht wird. Darüber hinaus sind strukturelle Anpassung an Hochschulen – wie etwa die Etablierung von entsprechenden Beratungs- und Serviceangeboten – notwendig, damit auch langfristig eine nachhaltige Transformation hin zu digital(isiert)er Lehre für Alle stattfinden kann.

Literatur

- Deimann, Markus, Julius-David Friedrich, Philipp Neubert, und Annette Stelter. 2020. «Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung?» *Hochschulforum Digitalisierung*. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13., Überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Kroher, Martina, Mareike Beuße, Sören Isleib, Karsten Becker, Marie-Christin Ehrhardt, Frederike Gerdes, Jonas Koopmann, Theresa Schommer, Ulrike Schwabe, Julia Steinkühler, Daniel Völk, Frauke Peter, und Sandra Buchholz. 2023. *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Podszus, Martin. 2019. «Bedarfe von Studierenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen im Hinblick auf den Einsatz von Blended-Learning in der Hochschullehre unter besonderer Berücksichtigung der MINT-Fächer». PhD Thesis, Universität Oldenburg.
- Poskowsky, Jonas, Sonja Heissenberg, Sarah Zaussinger, und Julia Brenner. 2018. «beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17». *Deutsches Studentenwerk (DSW)*. <https://best-umfrage.de/>.

Unger, Martin, Petra Wejwar, Sarah Zaussinger, und Andrea Laimer. 2012. «beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011». *Deutsches Studentenwerk (DSW)*. <https://best-umfrage.de/>.

Zimmer, Lena Maria, Markus Lörz, und Anna Marczuk. 2021. «Studieren unter Corona-Bedingungen: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus: Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen». *DZHW Brief*. https://doi.org/10.34878/2021.02.DZHW_BRIEF.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Risks of Digital Exclusion

An Empirical Analysis of Teacher Support during Active Media Work in Primary Schools

Traugott Böttinger¹, Anja Kürzinger¹  und Lea Schulz² 

¹ Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

² Universität Flensburg

Abstract

Teaching in primary schools means taking the heterogeneity of students' backgrounds, skills, and capacities into account and offering them a commensurately wide variety of learning opportunities. This is particularly the case when it comes to digital-based instruction, which often entails individualized learning and greater responsibility of learners for their own learning processes. To enable participation and reduce risks of exclusion – for students with disabilities and in the context of the digital divide – teachers' learning support is of great importance. Despite the potential of teacher support for learning with digital media, few studies have investigated this topic. This paper introduces a research study using videography to analyze the learning support given by preservice teachers during active media work. The findings indicate that teachers tend to provide mainly direct instruction, and significantly less diagnostic support aimed at fostering the learning process. The results do not confirm the idea that digital teaching formats provide technical rather than content support. Furthermore, they show that digital learning formats enable participation by all the students in the class. These results are discussed with a view to risks of exclusion and implications for teacher professionalization.



Risiken der digitalen Ausgrenzung. Eine empirische Analyse der Unterstützung von Lehrpersonen bei der aktiven Medienarbeit in Grundschulen

Zusammenfassung

Unterricht in der Grundschule muss die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen der Schüler:innen und damit eine grosse Bandbreite an Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Dies gilt ebenso für digital vermittelten Unterricht, da der Einsatz digitaler Medien häufig mit einer grösseren Verantwortung für den eigenen Lernprozess verbunden ist. Um Teilhabemöglichkeiten für alle Lernenden zu eröffnen und Exklusionsrisiken, z. B. für Schüler:innen mit Behinderungen oder im Rahmen des Digital Divide, zu minimieren, kommt der Lernunterstützung durch die Lehrkräfte eine wichtige Rolle zu. Dennoch beschäftigen sich nur wenige Studien mit diesem Thema. Dieser Beitrag stellt eine Videografie-Studie vor, die die Lernunterstützung durch angehende Lehrkräfte während einer aktiven Medienarbeit in der Grundschule analysiert. Die Ergebnisse indizieren, dass die Lernenden vor allem direkt angeleitet werden, da Unterstützungen, die auf den Lernprozess abzielen (diagnostische Unterstützungen), deutlich seltener gegeben werden. Die Annahme, dass digitale Lehr-Lernformate vor allem durch technische und nicht inhaltlich-fachliche Unterstützungen geprägt sind, kann dagegen nicht bestätigt werden. Diese und weitere Ergebnisse der Studie werden vor dem Hintergrund möglicher Exklusionsrisiken diskutiert und Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung abgeleitet.

1. Digital basic education as a task for primary schools

In Germany, primary school is the first school children attend. It marks the beginning of their basic education. Given the diversity of children entering schools, inclusivity should perspectively become a key educational principle at the primary level. Schools across Germany's 16 federal states differ in many respects. Especially in their understanding of inclusive learning they do not always share the idea that inclusive learning means education and participation for all students, not merely those with special educational needs (Deutsche UNESCO Kommission 2021; Lange 2017). In spite of

these different approaches to inclusive learning, primary schools in Germany are seen as schools for all children, and as such do not carry out any selection (at least conceptually) between students (Miller 2022).

According to this idea, schools should be places where inequalities are overcome through heterogeneous pedagogical practices. One of the challenges primary schools face is in providing fair and appropriate opportunities for education and learning by supporting individual skill sets, on the one hand, and by fostering participation and social interaction, on the other (Götz et al. 2022). This can only be achieved by taking important current developments in society into consideration. Digitalization is one of these developments.

To prepare children for life in the age of digitalization, primary schools must offer digital basic education (Irion et al. 2023). To ensure inclusivity, this digital basic education must encourage participation through digital media (Bosse 2020) and learning with, through, and about digital media (Schulz 2018). One way to respond to students' diverse needs is through the adaptive use of information and communication technology (ICT) in the inclusive classroom (Schulz 2018). In our understanding, ICT comprises all (digital) technologies for the design of teaching-learning processes in the sense of technology-enhanced teaching (Scheiter 2021, 1041f.). Digital media are part of complex teaching-learning arrangements within a specific teaching context. Our focus is not on the technological aspects of ICT, but on the orchestration of teaching (ibid.), an area in which the learning support provided by teachers plays an important role. Studies (e.g., Schaumburg 2021) show that students can easily be overstrained using digital media. Often the reason is a lack of individual support from teachers, individualized approaches to the use of digital media, and appropriate ways of learning with digital media.

2. Adaptive use of ICT in the inclusive classroom and risks of exclusion

The adaptive use of ICT in classrooms enables opportunities for participation and reduces educational disadvantages (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), as learning groups with diverse needs benefit from

differentiated and individualized digital teaching approaches. In addition, digital media can support inclusive classes, for example, by considering the visual, auditory, and haptic needs of learners (ibid.). When discussing inclusive teaching, this article supports a broad understanding of inclusion that focuses not only on students with disabilities or special educational needs, but on all learners with their individual needs, talents, and (social, cultural, and socio-economic) backgrounds (UNESCO-Kommission 2021, 2). In this context, active media work is important in supporting communication processes in the classroom (Schluchter 2019, 201). Meta-analyses have shown that digital media exert a particularly beneficial effect on learning when used with constructivist teaching methods that are aligned to students' needs (Schaumburg 2018).

Meanwhile, teachers often lack inclusive educational media (Fuchs, Niehaus, and Stoletzki 2014, 111f.), theoretically substantiated concepts for differentiation and individualization of learning with digital media in inclusive classes (Schaumburg 2018), and didactic approaches to reduce inequality while using digital media (Eickelmann and Gerick 2020, 159). Evidence of this has been reported in recent papers indicating a higher risk of exclusion when ICT is integrated in the classroom (e.g., Böttinger and Schulz 2021; O'Shaughnessy 2020). For instance, correlations have been observed between learners' computer- and information-related skills and their social backgrounds (e.g., Rudolph 2019) due to the digital divide (e.g., Fraillon et al. 2019). On a first level, access to digital technologies is related to parental levels of education: The higher the parents' level of education, the greater the chance that children will be familiar with digital technologies as educational and not just entertainment media. On a second level, the use of digital technologies relates to education in a similar way: The lower the parental level of education, the less time is spent on educational activities (e.g., reading news or doing research) and the lower the will of the parents to support their children's media use (DIVSI 2015). The impacts of the first and second levels become obvious on the third level: The lower the level of education, the lower the possibilities for using digital technologies for participation in a digitalized society, for instance, to build networks or gain computer- and information-related skills (Bonfadelli and Meyer 2021). These three levels define the ways students use digital technologies in

their everyday lives and in school. Against this background, the primacy of pedagogy (KMK 2021) is important: As a point of reference for media education beginning as early as the first years of school (e.g., Irion 2020, 64), the use of digital technologies should be reflected in pedagogical and didactic practices. In addition, teachers cannot assume that the learners in a class have similar levels of knowledge and skills regarding digital media. Planning lessons that use digital media means thinking about how to provide individual learning support.

3. Learning support

Empirical classroom research points to an important role of constructive learning support in the classroom. This kind of support is a feature of instructional deep structures, which are associated with greater learning gains than visual structures (e.g., social forms) (Hattie 2009; Lipowsky 2020). Similarly, individual learning support is said to positively influence cognitive and motivational competences (Kobarg and Seidel 2007; summarizing: van de Pol, Volman, and Beishuizen 2010), whereby the type and quality of the support is relevant (Pauli and Reusser 2000; Pohlmann-Rother, Kürzinger, and Lipowsky 2018). Encouraging students' thinking and understanding (Krammer 2009) and diagnosing the learning process (Hardy et al. 2011) are considered much more supportive than direct forms of assistance like providing solutions. There have been only a few studies on individual learning support in German-speaking countries. Those available show a rather low percentage of activating and diagnostic learning support in analogue teaching settings without digital media (Lotz 2016; Schnebel and Wagner 2016; Pohlmann-Rother et al. 2018). To be able to determine the efficiency of learning support, it is also important to align support to students' individual learning requirements and to the level of difficulty of their tasks (Pohlmann-Rother et al. 2018). As described in Chapter 2, individualized learning environments require the ability to engage in self-regulated learning, which can disadvantage students with learning difficulties or learners from families with limited access to different types of capital (Bourdieu 1996) and resources. They often lack metacognitive strategies as a basis for autonomous learning (Bremm, Racherbäumer, and

van Ackeren 2017). In this context, didactic approaches that enable reflection on inequality, such as the highly effective concept of scaffolding (van de Pol et al. 2010), can reduce disadvantages by reducing closely monitored support structures to enable students to use independent learning processes (Bremm et al. 2017; Lipowsky 2020). Regarding the potential of digitally supported learning environments, Döbeli Honegger, Hielscher, and Hartmann (2018) also find that weaker learners benefit from more structured learning environments with clear guidelines. These results show that risks of exclusion in a cooperative learning environment could possibly be reduced by good teacher support. To date, however, studies on teachers' support behavior during teaching with ICT are largely lacking. Overall, there are only sparse findings on the quality use of digital media used in teaching, with video-based analyses being particularly rare (Quast et al. 2021).

4. Objectives and methodology

4.1 Objectives

Against this backdrop and in light of the current state of research, we want to contribute to analyzing the conditions under which teachers and students can participate in contemporary educational media practices and understanding the kinds of inequities that accompany these practices. The question we want to answer with our research study is: What kind of teacher support can be observed during active media work in primary schools, and how does the teacher support help students to participate in the lessons? To answer this question, we interpret data from our study "KoILDiklu"¹ in terms of teacher support and possible risks of exclusion for students.

Because this study relied on a broad understanding of inclusion, specific disabilities were not captured. Instead, the focus was on an adaptive learning environment. For this reason, the students were not divided into categories.

1 Initial findings of this study can be found in Kürzinger, Böttinger, and Schulz (in print).

Based on our objective of using exemplary teaching videos to examine support behaviors of prospective teachers, initial implications can be derived from the study results for teacher professionalization. Detailed knowledge of the support behavior of prospective teachers in digital settings would make it possible to specify initial media-related qualification needs and derivative conditions for teaching with ICT.

This study focused on prospective teachers for several reasons. Digital inclusive learning has so far been taught in the first phase of teacher training. This is made clear by existing research desiderata (see above) and by the still underdeveloped use of digital media in schools in Germany (see, e.g., Schmid et al. 2017). For example, only 15% of teachers use digital media to provide support (Eickelmann et al. 2019) or to conduct formative assessments (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). The prospective teachers in the study were able to engage intensively with the design of digitally inclusive learning environments for an entire semester as part of a university seminar. It can therefore be assumed that prospective teachers with appropriate training have a competence advantage in this area.

However, due to the specific project requirements (e.g., small number of videos, see also Chapter 6), it is only possible to derive initial impulses for teaching with digital media from the results of this study.

4.2 Video Sample

The six videos analyzed in the Kollidiklu project consist of lessons with digital media on the subject "Christmas around the world" in science classes in three fourth grade learning groups taught by preservice teachers.

Such video recordings are an appropriate method for examining detailed microprocesses in the classroom and for assessing teaching quality (Praetorius 2014). Their added value is based on the authenticity and integrity of the data material as well as on their repeatability and re-analyzability (Pauli and Reusser 2006, 787).

In the videotaped classrooms, the students were first instructed to gather information about Christmas celebrations in different countries (Australia, Denmark, and Mexico), to create a storyboard, and finally to record green screen videos of Christmas celebrations in those countries. On

the one hand, this kind of digitally supported teaching setting was special because the implementation had more of a project character than if it were integrated into teaching units lasting several weeks. On the other hand, students were accustomed to the use of digital media because they were used regularly in class.

Attention was paid to minimizing deficits in the use of digital media (e.g., operating skills) through prior teacher training. The focus of evaluation was not on explaining risks of exclusion due to technology-related deficits on the part of the teachers, but on analyzing teachers' support behavior in the classroom.

The teaching concepts were developed by the preservice teachers as a part of the seminar "Diclusion" at the European University of Flensburg in winter semester of 2021/2022. When preparing their lessons, the preservice teachers were asked to consider potential risks of exclusion by taking the universal design for inclusive learning (Böttinger and Schulz 2021) into account during the planning stage. This concept for teacher design of a digitally inclusive teaching and learning environment uses the broad understanding of inclusion described above and is an adaptation of the evidence-based Universal Design for Learning framework (CAST 2018), which focuses on the learning needs of students. In addition, the preservice teachers were expected to provide self-directed learning, for example, while creating the storyboard for the film themselves. This was also designed to prevent 1:1 supervision and thus to enable collaborative work between students. Beside these content-related targets, the course of storyboarding and media production as the two phases of active media work was up to the preservice teachers.

Access to the field was facilitated by a productive collaboration with a longstanding partner, a school that has maintained a four-year partnership with the University of Flensburg. The selection of this specific school was based on the students' previous experience with iPad usage and the favorable spatial conditions it provided for conducting the study. Consent forms were obtained from the Ministry, the parents, and the school administration for the recording to take place. For ethical reasons, the videos were stored exclusively on university devices without a cloud connection, and then anonymized on a specially secured hard drive.

4.3 Methodology and Procedure

To analyze the participation in contemporary educational media practices during students' active media work, we developed a high and medium inference rating system (Kürzinger, Böttinger, and Schulz 2023, in print) on the basis of videotaped classroom research (e.g., Pauli 2012). The instrument consists of 14 criteria and depends on an inductive-deductive method to observe teachers' learning support during active media work that might help students to participate in lessons.

Following Krammer (2009), learning support is defined as essentially any type of teacher-student interaction during students' active media work that aims to support a student or groups of students. This includes, for example, hints, solutions, or diagnosis of the learning process.

In a first step, all supportive interactions between teachers and students were identified during the storyboarding and media production (Pohlmann-Rother and Kürzinger 2019). Each instance of learning support was then characterized in terms of its type (nine criteria) and its subject (four criteria). Based on this detailed medium inference analysis, the study examined to what extent the preservice teachers' support helped students to participate during their active media work. Furthermore, the students' participation level was assessed based on a high inference rating in which the complete active media work was examined. Students' participation levels can be considered from different perspectives (Lipowsky, Pauli, and Rakoczy 2008, 67), for example, as an indicator of the cooperation of the class and effective classroom management (*ibid*; Kounin 2006). It is thereby assumed that equal participation in the lessons is accompanied by a more active use of learning opportunities and more effective classroom management (*ibid*, 68). If students are equally involved in the lesson, their potential attention and engagement with the subject matter might be high. In contrast, there could possibly be risks of exclusion for individual students who are not integrated or inattentive. Based on this consideration, the present study also examines students' degrees of participation during their active media work as an indicator of exclusion risks.

The detailed instrument for assessing the support behavior and participation levels is presented below using tables. In Table 1, nine different types of learning support are shown.

Types	Short Description	Examples
Task taken over (own development)	No support, but task taken over by the teacher	“I’ll quickly add the background image for you myself.”
Solution (Krammer 2009; Lotz 2016; Pohlmann-Rother and Kürzinger 2019)	Supplying entire solution: Instead of encouraging reflecting on the task, information on fulfilling the task is given by the teacher	“At the green screen, stand two steps to the left.”
Solution and explanation (Siemon, Scholkmann, and Paulsen 2018)	Giving a solution including an explanation by the teacher	“At the green screen, stand two steps further to the left so that you can be seen in the video.”
Hint (Krammer 2009; Lotz 2016; Pohlmann-Rother, and Kürzinger 2019)	Suggestion for self-contained problem solving/completing the task without giving solutions	“Where could you stand?”
Hint and explanation (Siemon et al. 2018)	Suggestion for self-contained problem solving/completing the task including an explanation	“Where could you stand so that you can be seen in the video?”
Diagnosis (Krammer 2009; Lotz 2016; Pohlmann-Rother, and Kürzinger 2019)	Obtaining information on work and learning progress by asking purposeful questions by the teacher	“What step is next?”
Encouragement (own development)	Motivation and encouragement to continue the learning process (no content-related support)	“Well done.”
Admonition (own development)	Admonition to cooperation and attention	“If you don’t take your role in the video seriously, we’ll have to switch roles.”
No learning support (own development)	Need for support is ignored or not recognized by the teacher	-

Tab. 1: Types of learning support (medium inference rating system) during active media work (Kürzinger, Böttinger, and Schulz 2023, in print).

Table 2 shows the four subject criteria of the learning support.

Subject	Short Description	Examples
Organizational issues (own development)	Learning support for framework conditions and organization of the students' active media work	"Please hang up the green screen; it's now your turn."
Technical issues (own development)	Learning support for purely technical aspects of the students' active media work (e.g., using the video function of the iPad)	"Do you know where to press? How to choose wall-paper?"
Content-related issues (own development)	Learning support for content-related issues of the students' active media work	"How does Santa Claus get down the chimney? Which of the background images suits our scene?"
Emotional-social issues (own development)	Learning support for emotional-social issues of collaborative work (e.g., conflict prevention or solution or praise, regulation of social behavior)	"Great, you can do it! Please step aside."

Tab. 2: Subject of learning support (medium inference rating system; Kürzinger, Böttinger, and Schulz 2023, in print).

The analysis of the students' participation level based on a high-inference tool is summarized in Table 3. While the medium inference rating system of the preservice teachers' supporting behavior focuses on qualitative distinction between different types and subjects of learning support, the participation level is rated by a four-point scale describing different dimensions of an ideal performance with indicators. Thus, the judgement is made by the number of students involved, the frequency or proportion of time taken by a student's participation, and the intensity of the participation level (Rakoczy and Pauli 2006; Pfister, Moser Opitz, and Pauli 2015, 1084). Regarding positive and negative indicators,

"a 4 signifies full compliance with the ideal performance, a 3 signifies a rather good compliance, a 2 means a little compliance, and a 1 means no compliance with the ideal performance" (Pfister et al. 2015, 1084).

Short Description	Indicators	Four-point rating system
<p>Students' participation level (source: Hess, 2019 following Helmke & Renkl, 1992): To assess students' participation levels, it is observed how many students are on-task (processing the task, raising their hands, answering questions) or off-task (daydreaming, doing nothing, diverting) and how long.</p>	<p>Positive indicators:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Each group member has a task and participates in processing • The students ask independently for new assignments or get new tasks • The students work on assignments over a long period of time • The students ask comprehension questions • The students raise their hands • The students seem to be focused on the subject matter of the lesson <p>Negative indicators:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individual group members don't have a task and don't participate in task processing • The students seem to be uninterested and unmotivated • The students don't participate and are daydreaming • Only a few students are raising their hands 	<p>A "4" signifies students working intensively throughout the entire period and actively participating in class discussions.</p> <p>A "3" signifies most students' working intensively over the entire period and actively participating in class discussions. A "3" is also given if the students do not participate in some situations and do not seem to be on task.</p> <p>A "2" signifies only a few students working intensively throughout the entire period and actively participating in class discussions. A few students are participating in the work phase, the rest of the group seems uninterested and unmotivated, hardly asks for tasks, and shows no interest.</p> <p>A "1" signifies many students not working intensively for a long time. They seem uninterested or unmotivated, daydream frequently, don't ask for tasks, and rarely participate.</p>

Tab. 3: High inference rating of students' participation level.

To evaluate the learning support and the participation level, two assistants (preservice teachers at the Schwäbisch Gmünd University of Education) were trained in a one-day training session during which the various coding rules were discussed intensively and practiced on a 20-minute excerpt from one of the videos. While the videos for the medium inference

rating were split between the two assistants, each video for the high inference rating of the participation level was rated by both preservice teachers. For the evaluation of the high inference rating, the relative generalizability coefficient $g_{relativ} = 1.0$ ($N = 6$) is above the pre-defined minimum characteristic of $g_{relativ} \geq 0.70$ and shows a very high observer agreement.

The quality of the medium inference rating was tested by randomly selected double codings of 10% of the video material. Overall, the observer agreement of the medium inference rating can be described as good, with 87.5 to 93.3% for percentage of agreement and $k = .82$ to $.92$ for Cohen's kappa (predefined minimum parameters: percentage agreement $\geq 85\%$; Cohen's kappa $k \geq 0.70$; see Lotz et al. 2013).

5. Results

Based on the descriptive analysis, the preservice teachers' supporting behavior can be described as very active (Kürzinger, Böttinger, and Schulz 2023, in print): During the six videotaped lessons ($mean = 58.49$ minutes; $SD = 19.31$ minutes), almost five learning supports ($mean = 4.61$; $SD = 1.53$; $min/max: 2.29 - 7.44$) per minute were given on average. Within the three learning groups, which were each taught by three preservice teachers, the average support per minute provided by every individual preservice teacher was 1.53. In absolute numbers, the nine teachers supported the 15 primary school students for almost six hours (5:50:55) in 1.542 cases. However, there are differences regarding the learning groups and the two phases of active media work. Comparing storyboarding ($mean = 55.55$ minutes; $SD = 12.08$ minutes) and media production ($mean = 61.42$ minutes; $SD = 27.59$ minutes), the students were supported more often in the slightly longer media production on average ($mean = 5.29$ learning support per minute; $SD = 1.91$ vs. $mean = 3.94$ learning support per minute during storyboarding; $SD = 0.88$). The absolute figures for learning support in the phases and learning groups are shown in Figure 1.

Number of learning support during active media work

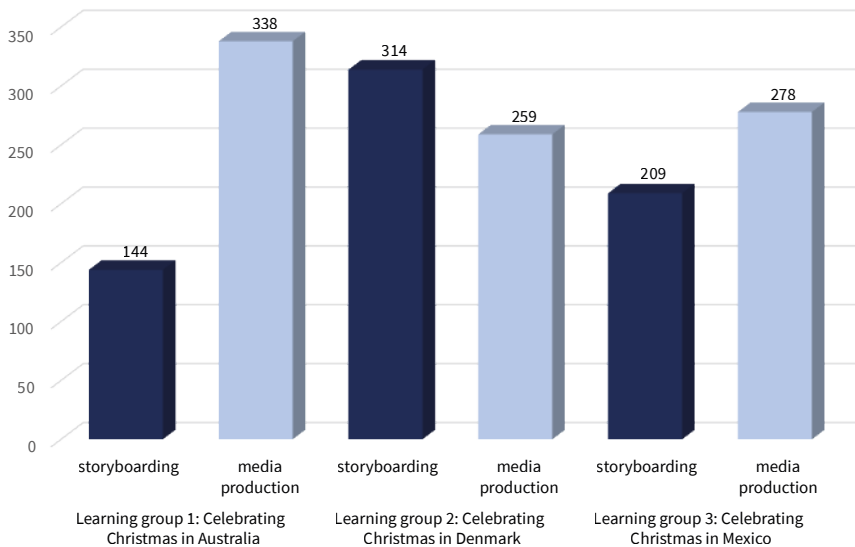


Fig. 1: Frequency of learning support by learning group and working phase.

Differences in learning support can also be identified in terms of types and content-related issues. As shown in Table 4, the preservice teachers most often supported students by providing solutions (40.14%), followed by encouragement (18.41%) and hints (16.80%). There were almost no situations in which the students did not receive any help because teachers ignored or failed to recognize the need. Furthermore, students were admonished little (1.23%), and the preservice teachers took over very few tasks (5.32%) during active media work. Evaluative learning support (diagnosis) that is considered to be conducive to learning (Pohlmann-Rother et al., 2018), however, was rarely given (7.52%).

In the following, a situation is described as one of the rare examples in which a task was taken over by preservice teachers:

«Four students are standing in front of the green screen to record a scene. The cameraman (another student) starts recording, but at the end of the scene, the teacher standing next to the cameraman taps the iPad to end the recording. The scene should then be viewed together with the students. Again, the teacher takes over the task of the cameraman and wants to play back the recording, but she can't

find the playback function ("No, that doesn't work. Where is that again?"). The four children are waiting in front of the camera, the cameraman is not involved in the process, and his attempted support (pointing to the iPad: "There?") is ignored by the teacher. As a result, all the children within this scene have no active task. In addition, no solution is found, and viewing the task is postponed until later.»

	absolute frequency	percentage
solution	619	40.14%
encouragement	284	18.41%
hint	259	16.80%
diagnosis	116	7.52%
solution and explanation	98	6.36%
task taken over	82	5.32%
hint and explanation	61	3.96%
admonition	19	1.23%
no learning support	4	0.26%
Total	1542	100%

Tab. 4: Distribution of learning support types.

Regarding the subject, more than every second learning support refers to content-related issues (56.23%; Table 5). Organizational and technical aspects are only addressed in around 15% of the learning support.

	absolute frequency	percentage
content-related issues	867	56.23%
organizational issues	235	15.24%
technical issues	233	15.11%
emotional-social issues	207	13.42%
total	1542	100%

Tab. 5: Distribution of learning support subjects.

Looking at the distribution of the most common types and subjects of the learning support during storyboarding and media production (fig. 2), differences are again noticeable. Only slightly more solutions ($N = 188$) than hints ($N = 146$) and encouragements ($N = 139$) were given during the storyboarding phase. During film production, on the other hand, solutions clearly dominate all other types of support.

Distribution of the learning support during active media work

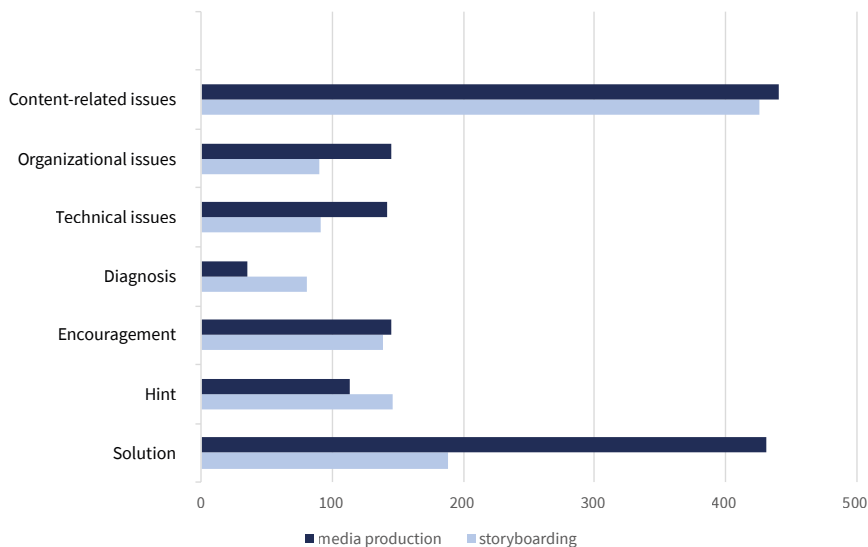


Fig. 2: Distribution of types and subjects of the learning support.

Similar to the preservice teachers' intensive support behavior, the students' participation levels are above average, with a mean of 3.42 ($SD = 0.53$, range:1-4; min = 2.5; max = 4.0). Overall, the students seem to be similarly involved in the lesson and their potential attention and engagement with the subject appears to be high. Periods of time when students are distracted and unmotivated tend to be rare or short. An example of a situation in which the participation level of the students is rather low for a short period of time is the following scene:

«During a recording, three children are standing in front of the green screen and one student is standing in front of the iPad as a cameraman. Two students have no task during this scene. At first,

they are standing or sitting at the edge of the scene and watching the recording. After a while, they start to disturb others (through sounds, conversations, movement) and are admonished: «Kids, the others sat quietly while you played the scene.»».

6. Discussion

When a teacher takes away a task without any explanation, this can represent a risk of exclusion, as students do not have the opportunity to carry out an activity or task independently or think about possible solutions. At the same time, in some learning situations, it is necessary for a task to be taken away to achieve the learning goal or to not jeopardize the course of the lesson. Overall, only a few learning tasks were completely taken away from the students in this study. The reason for taking away the task could be, on the one hand, the inexperience of the preservice teachers in dealing with digital media, and on the other hand, the tight time frame. The involvement of the students in problem-solving processes (e.g., in the search for the playback function of the app in the example above) should, however, play an important didactic role. Otherwise, the teacher's actions when taking the task away should at least be accompanied by a verbalized explanation. One approach that could be further investigated would be to analyze the extent to which taking away a task and the use of ICT in the classroom are connected. During the production phase, the teachers gave more solutions than during the storyboard phase. One could ask whether this entails a certain risk of exclusion, as students are given a solution without the possibility of having their own learning experiences, for example, through trial and error. This is important, as the digital divide (Chapter 2) shows that teachers cannot assume that the learners in a class have similar levels of knowledge of digital media and skills in their use. Therefore, some students risk being disadvantaged—not only by not being able to participate, but also by not being able to acquire skills by themselves. In such cases, it might be more expedient for teachers to give hints that encourage learners to think on their own (and for teachers to support them in doing so). Interestingly, the study's results show that in total there were significantly more solutions than hints. At the same time, a solution may be reasonable:

Depending on the context and the didactic intention, it can function as a didactical reduction, abstracting complexity to facilitate and direct learning or to sustain the lesson's planning and flow. It should be noted, however, that the time constraints for finishing the project may also be a reason for the frequent solutions.

In an open learning environment, especially students with learning difficulties need step-by-step learning support associated with a higher level of structure and transparency (Bohl 2009; Stebler, Reusser, and Pauli 2016), for example, as feedback regarding the current stage of learning ("diagnostic"). The active media work carried out in this study can be assigned to this kind of open learning environment. But the results show that such teacher support was given very infrequently (about 7%), resulting in a risk of exclusion by the lack of an attendant evaluation of the learning process. It can be assumed that in our study, the short professional experience of the teachers and the limited knowledge of the students' current state of learning make a difference. Pohlmann-Rother and colleagues (2018) emphasize the importance of such learning support and find a considerably higher occurrence (about 13%) in their study with more experienced teachers (Pohlmann-Rother et al. 2018, 328).

In only very few cases were students' needs for support overlooked. When problems arose, there was a wide range of support – from the teachers, but also from other students. This shows that in the videotaped lesson sequences, a variety of support as a characteristic of good inclusive teaching (Heimlich and Bjarsch 2020, 282) could be found almost throughout. The results do not confirm the assumption that an increased use of digital media leads to support needs (e.g., in the technical area) being increasingly disregarded. Rather, support in terms of content was clearly in the foreground. Here, too, the assumption can be rejected that digital media lead to an increased involvement with technical and/or organizational aspects of teaching. Due to the large number of content-related supports, it can instead be assumed that a large amount of real learning time was available – a feature that is listed as a characteristic of high teaching quality in the context of efficient classroom management (Kunter and Voss 2011; Scheiter 2021). At the same time, it should be noted in the present study that the

high supervision ratio and work in small groups ensured high-quality support better than would be the case in a larger group. Therefore, the results cannot be easily transferred to other contexts.

7. Conclusion

In summary, the study seems to suggest that efficient, detailed lesson preparation and learning supports may reduce the risk of exclusion during active media work. To confirm the assumptions under more realistic classroom conditions, supportive behavior in educational media practices should be analyzed among experienced teachers with a lower supervision ratio. Furthermore, surveys should be conducted with different classes and selections. Due to the existing cooperation with the university, the implementation was limited to a previously determined primary school. In addition, students' individual learning requirements and family backgrounds are key factors that should be considered when examining learning support. For example, there may be a relationship between learning requirements and the nature or frequency of learning support during active media work. In particular, special needs of students were not studied in detail in this study. Future studies could focus more on specific needs and support possibilities in the context of creative media work. Observation of individual students and their reactions to teachers' actions and the available instructional support could also provide more precise results.

Despite the limitations, the study offers insights for the training of teachers, especially with regard to the importance of diagnostic learning supports for a heterogeneity-sensitive design of a lesson with digital media. To foster these kinds of competencies, preservice teachers should have space in the form of open workshops or skills labs at universities to try out and test digital media and reflect on their use.

From a methodological perspective, this study illustrates how digital teaching-learning settings can be analyzed using video-based high and medium inference instruments. Further research could develop instruments by considering more adaptive learning support.

References

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020>.
- Bohl, Thorsten. 2009. «Weiterentwicklung des offenen Unterrichts – Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren». In *Pädagogik* 9 (4): 6-10.
- Bonfadelli, Heinz, and Werner Meier. 2021. «Dominante Strukturen und Akteure der Digitalisierung: von Digital Divide auf Mikro-Ebene zu Digital Inequality auf Makro-Ebene». In *Digitaler Strukturwandel in der Öffentlichkeit – Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*, edited by Mark Eisenegger, Marlis Prinzing, Patrik Ettinger, and Roger Blum, 421-446. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32133-8_23.
- Bosse, Ingo. 2020. «Schulische Bildung durch Teilhabe in, an und durch Medien inklusiv gestalten». In *#schuleDIGITAL. Friedrich Jahresheft*, 94-95.
- Böttinger, Traugott, and Lea Schulz. 2021. «Diklusive Lernhilfen. Digital-inklusive Unterricht im Rahmen des Universal-Design for Learnings». *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, 436–450.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *Die feinen Unterschiede*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremm, Nina, Kathrin Racherbäumer, and Isabell van Ackeren. 2017. «Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten». In *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, edited by Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab, and Bettina Streese, 57-67, Münster: Waxmann.
- CAST – Center for Applied Special Technology. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Deutsche UNESCO-Kommission. 2021. *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung. Resolution der 81. Mitgliederversammlung*. https://www.internationaler-bund.de/fileadmin/user_upload/storage_ib_redaktion/resolution_unesco_digitalisierung-bildung.pdf.
- DIVSI – Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. 2015. *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. <https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/index.html>.
- Döbeli Honegger, Beat, Michael Hielscher, and Werner Hartmann. 2018: *Lehrmittel in einer digitalen Welt. Expertenbericht im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz)*. <https://edudoc.ch/record/133603?ln=de>.

- Eickelmann, Birgit, and Julia Gerick. 2020. «Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten». In *DDS – Die Deutsche Schule* 16. Beiheft «Langsam vermissem ich die Schule...». Schule während und nach der Corona Pandemie, 153-162.
- Fraillon, Julian, John Ainley, Wolfram Schulz, Tim Friedman, and Daniel Duckworth. 2019. *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. International Report*. Amsterdam: IEA.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus, and Almut Stoleztki. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung – Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Götz, Margarete, Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, et al. 2022. «Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin». In *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, edited by Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz et al., 16-29. 3. Auflage. Stuttgart: Klinkhardt.
- Hardy, Ilonca, Silke Hertel, Mareike Kunter, Eckhard Klieme, Jasmin Warwas, Gerhard Büttner, and Anim Lühken. 2011. «Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen». In *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6): 819–833.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heimlich, Ulrich, and Susanne Bjarsch. 2020. «Inklusiver Unterricht». In *Studienbuch Inklusion*, edited by Ulrich Heimlich, and Ewald Kiel, 248-294. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hess, Miriam. 2019. «Hoch inferentes Rating: Qualität von Leseübungsphasen». In *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien – Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht*, edited by Miriam Hess, Ann-Katrin Denn, and Frank Lipowsky, 271–334. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Irion, Thomas. 2020. «Digitale Grundbildung in der Grundschule. Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, edited by Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, and Thomas Irion, 49–81. München: Kopaed.
- Irion, Thomas, Markus Peschel, and Daniela Schmeinck. 2023. «Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele». In *Grundschule und Digitalität*, edited by Thomas Irion, Markus Peschel, and Daniela Schmeinck, 18-42. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html>.

- Kobarg, Mareike, and Tina Seidel. 2007. «Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I». In *Unterrichtswissenschaft* 35 (2): 148–168.
- Koller, Hans-Christoph. 2014. «Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts». In *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, edited by Hans-Christoph Koller, Rita Casale, and Norbert Ricken, 9–18. Paderborn: Schöningh.
- Kounin, Jacob. 2006. *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Krammer, Kathrin. 2009. *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kürzinger, Anja, Traugott Böttinger, and Lea Schulz. 2023, in print. «Kooperatives Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Grundschulunterricht – Befunde eines videografischen Forschungsprojekts». In *Videografische Forschung zu inklusivem Unterricht: erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, edited by G. Wilm, R. Koßmann, S. Böse, M. Fabel-Lamla and C. Meyer-Jain. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, Mareike, and Voss, Thamat. 2011. «Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse». In *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, edited by Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, and Michael Neubrand, 85-113. Münster: Waxmann.
- Lange, V. 2017. *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lipowsky, Frank. 2020. «Unterricht». In *Pädagogische Psychologie*, edited by Elke Wild, and Jens Möller, 69-118. 3. Auflage. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4.
- Lipowsky, Frank, Christine Pauli, and Katrin Rakoczky. 2008. «Schülerbeteiligung und Unterrichtsqualität». In *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*, edited by Michaela Gläser-Zikuda, and Jürgen Seifried, 67-90. Münster: Waxmann.
- Lotz, Miriam. 2016. *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>.
- Miller, Susanne. 2022. «Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik». In *Professionalisierung von Grundschullehrkräften*, ed. Ingelore Mammes, and Carolin Rotter, 17-35. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, Christine. 2012. «Kodierende Beobachtung». In *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, edited by Heike de Boer, and Sabine Reh, 45-63. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_3.
- Pauli Christine, and Kurt Reusser. 2000. «Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen». In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (3): 421–442.

- Pauli Christine, and Kurt Reusser. 2006. «Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung». In *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6): 774–798.
- Pfister, Mirjam, Elisabeth Moser Opitz, and Christine Pauli. 2015. «Scaffolding for Mathematics Teaching in Inclusive Primary Classrooms: A Video Study». *ZDM – Mathematics Education* 47 (7): 1079-92. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0713-4>
- Pohlmann-Rother, Sanna, and Anja Kürzinger. 2019. «Die videogestützte Evaluation im Projekt dileg-SL. Leitfragen, Ergebnisse und Perspektiven für die Grundschullehrerbildung». In *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL*, edited by Thomas Junge, and Horst Nie-syto, 263-276. München: kopaed.
- Pohlmann-Rother, Sanna, Anja Kürzinger, and Frank Lipowsky. 2018. «Individuelle Lernunterstützung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht: Formen, Verteilungsmuster und Wirksamkeit». In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 315-332.
- Pol, Janneke, Monique van de Volman, and Jos Beishuizen. 2010. «Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research». In *Educational Psychology Review* 22 (3): 271-296.
- Praetorius, Anna-Katharina. 2014. *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Rakoczy, Katrin, and Christine Pauli. 2006. «Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse». In *Videoanalysen*, edited by Isabelle Hugener, Christine Pauli, and Kurt Reusser, 206–233. Frankfurt am Main: DIPF.
- Rudolph, Steffen. 2019. *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>.
- Schaumburg, Heike. 2018. «Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens». In *Digitalisierung in der schulischen Bildung*, edited by Nele McElvany, Franziska Schwabe, Wilfried Bos, and Heinz Günther Holtappels, 27–40. Münster, and New York: Waxmann.
- Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen Mit Digitalen Medien Als Herausforderung für Die Schulentwicklung: Ein Systematischer Forschungsüberblick». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 134-66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>.
- Scheiter, Katharina. 2021. «Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (5): 1039-1060.
- Schluchter, Jan-Rene. 2019. «Methoden inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, edited by Ingo Bosse, Jan-Rene Schluchter, and Isabell Zorn, 198-206. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmid, U., L. Goertz, and J. Behrens. 2017. *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Schnebel, Stefanie, and Sandra Wagner. 2016. «Kognitiv anregende Lernunterstützung in einem naturwissenschaftlichen Lernsetting». In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9 (1): 107–120.
- Schulz, Lea. 2018. «Digitale Medien im Bereich Inklusion». In *Inklusion in Schule und Unterricht*, edited by Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke, and Rolf Werning, 344-367. Seelze: Kallmeyer.
- Siemon, Jens, Antonia Scholkmann, and Tekla Paulsen. 2018. «Beschreibung von Formen lehrerseitigen Unterstützungsverhaltens im offenen Unterricht». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 8: 19–41.
- Stebler, Rita, Kurt Reusser, and Christine Pauli. 2016. «Wie Lehrpersonen Lernen unterstützen können». In *Profil: das Magazin für Lehren und Lernen* 2 (16): 6-9.
- Quast, Jennifer, Charlott Rubach, and Rebecca Lazarides. 2021. «Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzung und Wertüberzeugungen». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11: 309-341.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Inklusive Digitalisierung und digitale Barrierefreiheit als Herausforderung in der Ausbildung angehender Lehrpersonen

Eine empirische Studie auf Basis der Q-Methode

Björn Fisseler¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Die Digitalisierung von in Schule und Unterricht bietet viele Möglichkeiten zur Realisierung einer Bildung in der digitalen Welt, erfordert dazu aber eine inklusive und barrierefreie Gestaltung und Ausrichtung. Damit dies gelingt, müssen Lehrpersonen über angemessene didaktische, methodische und (förder-)pädagogisch tragfähige Konzepte und Modelle verfügen. Für den schulischen Bereich und die Ausbildung angehender Lehrpersonen wurden dazu Modelle wie das Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) oder das Substitution Augmentation Modification Redefinition Modell (SAMR) entwickelt und teilweise um inklusionsbezogene Aspekte erweitert. Andere Projekte aus der Lehrpersonenausbildung greifen das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) zurück, um digitale Medien für einen inklusiven Unterricht zu nutzen. Kompetenzrahmen wie DigCompEdu oder das UNESCO ICT Competency Framework for Teachers greifen ausdrücklich digitale Barrierefreiheit auf und bezeichnen sie als eine Schlüsselkompetenz, über die Lehrpersonen verfügen sollten. Häufig ist



aber noch nicht hinreichend geklärt, über welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen im Kontext von inklusiver Digitalisierung überhaupt verfügen sollten. Daher wurden in einer empirischen Studie subjektive Sichtweisen von Fachpersonen aus der Lehrpersonenausbildung erfasst. Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich drei verschiedene Sichtweisen identifizieren, die einen empirisch begründeten Einstieg in einen Diskurs über die pädagogische Kultur der inklusiven Digitalisierung in Schule und Unterricht eröffnen.

Inclusive Digitization and Digital Accessibility as a Professional Development Challenge for Prospective Teachers. An Empirical Q-Method Study on Teacher Education

Abstract

The digitization of teaching and learning in schools offers opportunities for realizing education in the digital world but requires an inclusive and accessible design. For this to succeed, teachers must have appropriate didactic, methodological, and pedagogical concepts and models at their disposal. For the school sector and the training of future teachers, models such as the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) or the Substitution Augmentation Modification Redefinition Model (SAMR) have been developed and, in some cases, extended to include inclusion-related aspects. Other teacher education projects use the concept of Universal Design for Learning (UDL) to encourage digital media for inclusive instruction. Competency frameworks such as the DigCompEdu or the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers explicitly address digital accessibility and identify it as a critical competency teachers should possess. However, it is often not sufficiently clear which competencies prospective teachers should possess in the context of inclusive digitization. For this reason, an empirical study was carried out to record the subjective views of specialists in teacher training. From the results of the study, three different perspectives can be identified that open up an empirically based entry into a discourse on the pedagogical culture of inclusive digitization in schools and teaching.

1. Kompetenzen, Konzepte und pädagogische Kulturen für eine inklusive digitale Bildung

Nicht zuletzt seit der Corona-Pandemie prägen Digitalisierung, Inklusion und Teilhabe den Diskurs über Medien in Schule und Unterricht. Die zunehmende Digitalisierung in diesen Bereichen soll Schüler:innen auf eine Bildung in der digitalen Welt vorbereiten. In ihrem Positionspapier zur «Bildung in der digitalen Welt» fordert die Kultusministerkonferenz (KMK 2017) eine Digitalisierung der Bildung mit dem Ziel, die aktuellen Herausforderungen der Bildung zu lösen. Eine der zentralen Aufgaben dabei ist die Inklusion von Schüler:innen mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf. Digitale Bildungsangebote sind für diese Schüler:innen häufig nicht uneingeschränkt nutzbar, weil sie nicht barrierefrei sind. Andererseits bietet digitalisierte Bildung die Chance, mittels Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) die Teilhabe an Bildung zu verbessern. Dazu bedarf es aber auch einer «Neuausrichtung der bisherigen Unterrichtskonzepte, um die Potenziale digitalisierter Lernumgebungen wirksam werden zu lassen» (KMK 2017, 13).

Eine Bildung in der digitalen Welt ermöglicht zudem die Individualisierung und Differenzierung von Lehr-Lernangeboten (Fisseler 2020). Assistive Technologien unterstützen einzelne Schüler:innen bei der Nutzung von IKT, indem sie Bildschirminhalte vorlesen, sie vergrößert anzeigen oder deren Bedienung unterstützen. Barrierefrei gestaltete Bildungsangebote erlauben eine eigenständige und unabhängige Nutzung der Angebote durch alle Lernenden, gleich ob sie eine Beeinträchtigung haben oder nicht. Nicht zuletzt ermöglicht der Einsatz digitaler Medien während längerer Abwesenheit – z. B. infolge einer Krankheit –, an den Lernprozessen der eigenen Klasse teilzuhaben, indem digitale Lernumgebungen nicht nur innerhalb der Schule erreichbar, sondern auch von aussen zugänglich sind. Eine digitalisierte Bildung soll die Lernerfahrungen der Schüler:innen deutlich verbessern, auch wenn der versprochene Mehrwert digitaler Bildung noch nicht vollumfänglich zu sehen ist.

Damit diese Digitalisierung der Bildung auch inklusiv und barrierefrei gestaltet werden kann, müssen Lehrpersonen über entsprechende Kompetenzen sowie didaktisch, methodisch und (förder-)pädagogisch tragfähige Konzepte und Modelle verfügen. Verschiedene Modelle und Profile einer

inklusiven Digitalität in der Lehrpersonenbildung beschreiben vielfältige Kompetenzen, über die Lehrpersonen verfügen sollten, um eine inklusive Digitalisierung von Schule und Unterricht zu realisieren (für einen Überblick siehe Mertens, Kamin, und Kämper 2022). Im schulischen Bereich hat sich in den letzten Jahren das Modell des Technological Pedagogical Content Knowledge etabliert (TPACK; vgl. Schmid und Petko 2020). Das TPACK-Modell beschreibt Kompetenzen in verschiedenen, sich zum Teil überschneidenden Wissensbereichen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrpersonen sowohl über Inhaltskompetenzen wie auch über Kompetenzen im pädagogischen und technischen Bereich verfügen müssen, um digitale Technologien erfolgreich in Lehr-Lernprozessen einzusetzen. Im Kern beschreibt das TPACK technologische, inhaltliche und pädagogische Kompetenzen und kombiniert diese in verschiedenen Facetten zu einem Kompetenzmodell, in dem sich die drei Kompetenzbereiche zum TPACK kombinieren. Marci-Boehncke (2018) schlägt vor, das TPACK-Modell zum ITPACK-Modell zu erweitern, um die medienbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Inklusion und der mediatisierten Gesellschaft zu verorten. Aber obwohl das TPACK-Modell seit Jahren erforscht wird, zeigen empirische Untersuchungen ein sehr heterogenes Bild. Weder konnte das TPACK-Modell empirisch zuverlässig bestätigt, noch konnten vorhandene empirische Studien erfolgreich repliziert werden (Backfisch et al. 2021).

Andere, breiter aufgestellte Kompetenzbeschreibungen sind der Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu; Redecker und Punie 2017) und das UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO 2018). Der Kompetenzrahmen des DigCompEdu gliedert die digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen in sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 22 verschiedenen Kompetenzen. In der englischsprachigen Version gehört zum Kompetenzbereich «Empowering Learners» die Kompetenz «Accessibility and Inclusion». Lehrende sollen über die Kompetenzen verfügen, Fragen der Barrierefreiheit bei der Auswahl, der Anpassung und der Erstellung von digitalen Lehr-Lernressourcen zu berücksichtigen und sich um eine Verbesserung der Barrierefreiheit

kümmern (Redecker und Punie 2017, 70). In der deutschsprachigen Übersetzung ist hingegen unscharf von «Digitaler Teilhabe» die Rede, nicht von Barrierefreiheit oder Zugänglichkeit.

Das UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT CTF, UNESCO 2018) liegt aktuell in der dritten Überarbeitung vor. Das ICT CTF unterteilt sich in sechs Aspekte und insgesamt 18 Kompetenzen. Übergreifende Prinzipien wie das Konzept des UDL einschliesslich digitaler Barrierefreiheit sowie inklusive Bildung flankieren und ergänzen die Kompetenzen. Das Ziel einer inklusiven Bildung kann nach dem Verständnis der UNESCO nur erreicht werden, wenn UDL und Barrierefreiheit durchgehend berücksichtigt werden. Sie sind also für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen unabdingbar. Sowohl das ICT CTF als auch DigCompEdu beschreiben aber nicht, wie Lehrpersonen die Kompetenzen erwerben können und welche Lehrpersonen über welche Kompetenzen verfügen sollten.

Neben Kompetenzmodellen, die individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, über die Lehrpersonen für eine inklusive Digitalisierung verfügen sollen, sind auch Unterrichtskonzepte erforderlich, um eben diese inklusive Digitalisierung in die unterrichtliche Planung zu integrieren. In Deutschland waren dies in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten oft etablierte Konzepte der Medienbildung, der Medienpädagogik und der Medienkompetenz (Bosse, Schluchter, und Zorn 2019), die um inklusionsspezifische Komponenten ergänzt oder erweitert wurden. Aber ist es ausreichend, vorhandene Konzepte zu aktualisieren und sonder- und förderpädagogische Aspekte deutlicher zu betonen, um sie anschlussfähig zu machen an eine inklusive digitale Bildung des 21. Jahrhunderts (Liesen und Rummler 2016)? Oder braucht die Professionalisierung für eine inklusive Digitalisierung der Bildung neue, tragfähige medialisierte Unterrichtskonzepte, die sich originär um Inklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit bemühen? Vor dieser Frage haben sich verschiedene Beteiligte der Lehrpersonenausbildung dem Universal Design for Learning (UDL) zugewandt (Fisseler 2020; Schütt et al. 2020). In mehreren Projekten wird UDL angehenden Lehrpersonen als Konzept vermittelt, um Unterricht digital und inklusiv zu gestalten (Wember und Melle 2018; Bartz et al. 2018).

Ungeklärt ist die Frage einer *pädagogischen Kultur der inklusiven Digitalität* (Lewthwaite, Coverdale, und Butler-Rees 2020; Lewthwaite und Sloan 2016). Damit sind *Fragen des Kompetenzerwerbs und der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu den Themen digitale Barrierefreiheit und inklusiver Digitalität* gemeint. Wie oben gezeigt wurde, wird das Thema einer inklusiven Digitalität in Schule und Unterricht zwar in Kompetenzmodellen sowie Unterrichtskonzepten berücksichtigt, es gibt aber keine empirisch überprüften Konzepte der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur finden sich differenzierte Betrachtungen inklusiver Digitalität in der Bildung, aber Fragen der Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen sind noch nicht hinreichend geklärt: Welche (förder-)pädagogischen Kenntnisse sollen die Studierenden erwerben, welche technischen Kompetenzen brauchen die angehenden Lehrpersonen, wer soll Kenntnisse und Kompetenzen zu digitaler Barrierefreiheit oder Assistiven Technologien erwerben und wie sieht eine passende Vermittlungspraxis zu inklusiver digitaler Lehr-Lernpraxis aus? Diesen Fragen ist der Autor in einer empirischen Studie nachgegangen, deren Methode und Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden.

2. Methode

Als methodischer Zugang zur Frage, was angehende Lehrpersonen im Studium lernen sollten, damit die Digitalisierung in Schule und Unterricht inklusiv gestaltet wird, wurde die Q-Methode gewählt. Die Q-Methode wurde in den 1930er-Jahren von William Stephenson entwickelt (Watts und Stenner 2012, 7), um Zugang zu den subjektiven Sichtweisen und Standpunkten von Individuen zu erhalten. Die Q-Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie (1) qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert und (2) es erlaubt, Subjektivität mittels Fragen nach persönlichen Erfahrungen, Werten und Überzeugungen zu erfassen.

2.1 *Entwicklung der Items*

Beim Q-Sort bringen die Teilnehmenden verschiedene Aussagen (Items) in eine Reihenfolge, die der subjektiven Sichtweise der Teilnehmenden entspricht. Zunächst wurden insgesamt 69 Items auf Grundlage eines theoriegeleiteten Frameworks entwickelt, welches die Aspekte TPACK, UDL, Inklusion, Digitalität, Barrierefreiheit, Pädagogische Kultur und Assistive Technologien umfasst. Das theoriegeleitete Framework nimmt Bezug auf die oben angeführten Kompetenzen, Konzepte und pädagogischen Kulturen, indem Kompetenzbereiche des TPACK, des DigCompEdu sowie ICT CTF in Items überführt wurden. Weitere Items verweisen auf Aspekte der Inklusion im Rahmen der digitalen Bildung, beispielsweise auf grundlegende Fragen von digitaler Inklusion und Teilhabe, auf digitale Barrierefreiheit und etablierte Konzepte aus der Medienpädagogik. Items zur pädagogischen Kultur rekurrieren auf Aspekte der Vermittlung von Kompetenzen und Konzepten im Rahmen des Lehramtsstudiums. Beispielsweise wurde der Aspekt des Technological Content Knowledge des TPACK mit folgendem Item repräsentiert: «Der Umgang mit grundlegenden digitalen Technologien muss Lehramtsstudierenden nicht an der Hochschule vermittelt werden». Der Ansatz des UDL unter anderem mit diesem: «Universal Design for Learning sollte Bestandteil einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung sein».

Die 69 Items wurden in mehreren Schritten auf 35 Items für das Q-Sort reduziert, um die Dauer des Sortierens zu reduzieren.

2.2 *Teilnehmende*

An der hier vorgestellten Q-Studie haben Personen teilgenommen, die mit der universitären Ausbildung angehender Lehrpersonen befasst sind. Im Rahmen eines Online-Workshops wurden die Teilnehmenden aufgefordert, 35 vorgegebene Aussagen zu folgender Fragestellung zu sortieren: «Was müssen oder sollten angehende Lehrer*innen im Studium lernen, damit die Digitalisierung in Schule und Unterricht inklusiv gestaltet wird?» Die insgesamt 23 Teilnehmenden haben im März 2022 an einem Workshop im Rahmen der Online-Konferenz «Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion – Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven auf Schule und

Unterricht» an der Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg (PSE) teilgenommen. Es handelt sich damit um ein «convenience sample» von Fachpersonen, die sich aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven mit der Frage beschäftigen, wie die Themen Digitalisierung und Inklusion in der Ausbildung angehender Lehrpersonen berücksichtigt werden können. Sowohl Professor:innen als auch (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen haben am Workshop und dem Q-Sort teilgenommen, wobei nicht näher erfasst wurde, welches Fach oder welche Fachrichtung sie vertreten. Da sie alle an einer Tagung zum Thema Inklusion teilgenommen haben, wird von einer inhaltlichen Nähe zum untersuchten Themenkomplex ausgegangen.

2.3 Durchführung der Studie

Die Studie wurde im Rahmen eines Workshops zu dem Thema «Inklusiv digital lernen oder inklusive Digitalität lehren?» durchgeführt. Insgesamt dauerte der Workshop 45 Minuten und bestand aus einer kurzen Präsentation, die inhaltlich in die Thematik der inklusiven Digitalisierung in Schule und Unterricht einführte. Mit der Präsentation sollten das Vorwissen sowie die bewussten oder unbewussten subjektiven Einstellungen und Haltungen der Teilnehmenden aktiviert werden, bevor dann das Q-Sort durchgeführt wurde. Im Anschluss an die Präsentation erhielten die Teilnehmenden eine knappe Erläuterung zur Q-Studie und Instruktionen zur Durchführung des Q-Sorts. Ausserdem wurden sie über die weitere Nutzung der Ergebnisse des Q-Sorts informiert und hatten die Möglichkeit, den Workshop zu verlassen, wenn sie mit der Nutzung der Daten nicht einverstanden waren. Die verbleibenden Teilnehmenden erhielten dann individuelle URLs zum genutzten Online-Werkzeug.

Die Q-Studie wurde mit der Software «Q-TIP: Q-Method Testing and Inquiry Platform» (<https://qtip.geography.wisc.edu>) umgesetzt, einem kostenlosen Online-Werkzeug für Q-Studien. Dabei werden im Browser die vorgegebenen Aussagen mithilfe der Maus in das Q-Sort-Raster einsortiert. Die 35 Aussagen wurden durch jede Person individuell in das Raster einsortiert und dabei jede Aussage auf einer Position von «sehe ich überhaupt nicht so (-3)» bis zu «sehe ich unbedingt so (+3)» platziert. Da jede Position in diesem Raster nur einmal belegt werden kann, setzten sich die

Teilnehmenden intensiv mit ihrer individuellen subjektiven Sicht auseinander. Im Anschluss an das Q-Sort wurden die Teilnehmenden aufgefordert, drei frei wählbare Items zu kommentieren. Diese Kommentare sind auch in die Auswertung und Beschreibung der identifizierten Faktoren eingeflossen.

2.4 Datenauswertung

Insgesamt wurden von 23 Teilnehmenden Q-Sorts durchgeführt. Da 5 Q-Sorts unvollständig waren, wurde die weitere Analyse mit den 18 verbleibenden Q-Sorts durchgeführt. Die anschließende Datenanalyse einer Q-Methoden-Studie umfasst drei aufeinander folgende Schritte (Herrington und Coogan 2011; McKeown und Thomas 2013):

1. Berechnung der Korrelationen der individuellen Q-Sorts,
2. Faktorenanalyse und
3. Berechnung von Faktorenscores.

Die Analyse wurde mit der Software «KenQ Analysis Desktop Edition (KADE)» durchgeführt (Banasick 2019). In einem ersten Schritt werden alle Q-Sorts, also die individuellen Sortierungen der Aussagen, auf Basis ihrer Rohwerte miteinander korreliert. Durch die Berechnung einer Korrelationsmatrix werden Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Q-Sorts ermittelt. Es sind aber nicht Personen, die miteinander korreliert werden anstelle von Variablen, sondern es ist die individuelle Subjektivität, die in den Q-Sorts ausgedrückt wird. Die Werte, die in die Berechnung einfließen, repräsentieren die individuelle Subjektivität, die Bedeutsamkeit, welche die einzelnen Personen der Aussage zumessen. Damit wird die Voraussetzung der Linearität erfüllt; die statistischen Verfahren der Korrelationen und der Faktorenanalyse können angewendet werden (McKeown und Thomas 2013, 49).

Anschließend werden mit einer Faktorenanalyse die Teilnehmenden mit ähnlichen Q-Sorts identifiziert. Die Q-Sorts von Teilnehmenden mit ähnlichen Sortierungen laden signifikant höher auf demselben Faktor als die Q-Sorts von anderen Teilnehmenden. Dadurch werden Muster von Aussagen erkennbar, in denen sich die subjektiven Ansichten der

Teilnehmenden zeigen. Die Faktorenanalyse erleichtert damit die Interpretation der subjektiven Ansichten der Teilnehmenden, die geeignete Anzahl der Faktoren zu bestimmen, ist aber nicht trivial. Wie bei der Faktorenanalyse in der «klassischen Statistik» (in der Literatur zur Q-Methode als R-Methode bezeichnet) auch können dazu die Eigenwerte der Faktoren herangezogen werden. Faktoren mit einem Eigenwert grösser als 1 werden dabei als signifikant erachtet (McKeown und Thomas 2013, 54). In der hier vorgestellten Studie hatten insgesamt drei Faktoren einen Eigenwert grösser als 1 und wurden in der weiteren Analyse und Auswertung berücksichtigt.

Nach der Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation wurden die Faktorenscores der verschiedenen Items berechnet. Die Faktorenscores beschreiben idealisierte Q-Sorts für jeden Faktor im Sinne von typischen Strukturen. Dadurch werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Probanden ermittelt und sogenannte Typen gebildet (Müller und Kals 2004). Die Faktorenscores bewegen sich innerhalb des Wertebereichs des Q-Sort-Rasters, in der vorliegenden Studie also zwischen -3 und +3. Mit den für jeden Faktor berechneten Faktorenscores lassen sich Items identifizieren, deren Platzierung sich zwischen den Faktoren unterscheiden (distinguierende Items) oder die übereinstimmend angeordnet wurden (konsensuale Items) (McKeown und Thomas 2013, 63). Auf dieser Grundlage werden die identifizierten Faktoren beschrieben und interpretiert.

2.5 Faktorinterpretation

Die Q-Methode ist sorgfältig, objektiv und wissenschaftlich, auch wenn sie subjektive Einstellungen, Haltungen und Sichtweisen erfasst. Daher ist auch die Interpretation der Faktoren mehr als eine reine Beschreibung der am höchsten und am niedrigsten gerankten Items pro Faktor. Das Ziel der Faktorinterpretation ist eine umfassende Beschreibung und Interpretation der Faktoren auf Grundlage der spezifischen Itemsortierung jedes einzelnen Faktors. In der vorliegenden Studie wurde dazu das von Watts und Stenner (2012, 150ff.) entwickelte «Crib Sheet System» genutzt. Dieses abduktive System greift auf das vollständige Item-Ranking zurück (vergleiche dazu Tabelle 1). Zunächst wurden die Items jeden Faktor entlang

von vier Kategorien erfasst: die am höchsten und am niedrigsten eingeordneten Items sowie die Items, die im Vergleich zu den anderen Faktoren höher oder niedriger eingeordnet wurden. Dadurch wurden für jeden Faktor die Items identifiziert, die für ihn spezifisch sind und ihn im Vergleich mit den anderen Faktoren auszeichnen.

Im nächsten Schritt wurde dann für jeden der so identifizierten Faktoren eine Notiz angefertigt und überlegt, warum das Item so eingeordnet wurde, was das bedeutet und aussagt. Dieser abduktive Prozess interpretiert die einzelnen Items in ihrem Kontext und in Relation zu den anderen Items (Watts und Stenner 2012, 155f.). Dieser Schritt wurde für jeden Faktor und jedes Item mindestens einmal wiederholt, um die faktorspezifischen Items in ihrem Zusammenhang zu betrachten und zu interpretieren.

Für die Beschreibung der Faktoren wurde die *kommentarische Darstellung* gewählt, die neben der narrativen Darstellung eine der beiden von Watts und Stenner (2012) empfohlenen Darstellungsformen ist. In der kommentarischen Darstellung werden zusammengehörige Items gruppiert und mit einem interpretierenden Kommentar verstehen.

3. Ergebnisse

3.1 Item-Rankings

#	Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1	Angehende Lehrpersonen müssen im Studium lernen, wie Lernmaterialien barrierefrei gestaltet werden.	-1	-1	-3*
2	Etablierte Konzepte der Medienpädagogik sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote.	0	0	-3*
3	Bewährte Konzepte der Medienkompetenz von Lehrpersonen sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote.	1	0	-1*
4	Vorhandene Konzepte der Mediendidaktik sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote.	1	0	-2*

#	Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
5	Es müssen erst noch geeignete Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote entwickelt werden	3*	2*	2
6	Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote müssen von den Fachdidaktiken entwickelt werden.	3	2	1
7	Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote müssen von der Sonder-/Förderpädagogik entwickelt werden.	3*	2	1
8	Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote müssen von der allgemeinen Didaktik entwickelt werden.	2*	1	3
9	Alle angehenden Lehrpersonen müssen lernen, wie sie die Barrierefreiheit von digitalen Bildungsangeboten überprüfen können.	2	0	2
10	Lehramtsstudierende müssen lernen, digitale Technologien für inklusives Lernen zu nutzen.	1	-1	0
11	Im Studium sollten Lehramtsstudierende die Grundlagen digitaler Inklusion und Teilhabe lernen.	0	-3*	0
12	Alle angehenden Lehrpersonen sollten lernen, wie inklusiver Unterricht gelingen kann.	0	-1*	0
13	Im Studium müssen angehende Förderpädagog:innen lernen, wie sie inklusiven Unterricht gestalten können, weil sie dafür zuständig sind.	2	1	2
14	Im Lehramtsstudium sollte vermittelt werden, wie digitale Technologien zur Teilhabe aller Schüler:innen beitragen können.	1*	1*	1*
15	Angehende Lehrpersonen sollten lernen, digitale Technologien zur Differenzierung zu nutzen.	0*	-2	-2
16	Barrierefreiheit digitaler Lernangebote gehört in das Studium aller Lehrämter.	2*	1	1
17	Vor allem angehende Förderpädagog:innen müssen etwas von digitaler Barrierefreiheit verstehen.	1	3*	-1
18	Eine barrierefreie Gestaltung digitaler Bildungsangebote ist nur etwas für Expert:innen.	-3*	-3*	-3*
19	Für barrierefreie digitale Bildungsangebote sind die Förderpädagog:innen zuständig.	-3	-3	-1
20	Lehramtsstudierende sollten auch lernen, welche Technologien speziell von Schüler*innen mit Behinderung genutzt werden.	1	1	3*
21	Es genügt, wenn die Förderlehrpersonen über Wissen zu Assistiver Technologie verfügen.	0	0	-2

#	Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
22	Lehramtsstudierende müssen technologische Entwicklungen im Blick behalten und die schulpraktische Relevanz einschätzen können.	-3	-2	-2
23	Universal Design for Learning sollte Bestandteil einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung sein.	-1	-2	-2
24	Universal Design for Learning gehört nicht in das allgemeine Lehramtsstudium.	-2*	-1	0
25	Universal Design for Learning ist essenziell für inklusiven digitalen Unterricht.	-1	0*	-1
26	Es ist nicht ausreichend, was an den Hochschulen zu Inklusion und Digitalisierung gelehrt wird.	-2	-2	-1
27	Im Studium sollten die Lehramtsstudierenden mehr über einen inklusiven digitalen Unterricht lernen.	0	3*	0
28	Im Studium werden den angehenden Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Gestaltung digital gestützten Unterrichts vermittelt.	-1*	2	2
29	Lehramtsstudierende sollten im Studium lernen, digitale Technologien in verschiedenen Lernaktivitäten einzusetzen.	-2*	1	1
30	Der Umgang mit grundlegenden digitalen Technologien muss Lehramtsstudierenden nicht an der Hochschule vermittelt werden.	-2	-2	-1
31	Angehende Lehrpersonen sollten im Studium lernen, Fachinhalte, digitale Technologien und Unterrichtsmethoden miteinander zu verzahnen.	-1*	2	1
32	Lehramtsstudierende müssen im Studium lernen, wie sie die fachlichen Inhalte effektiv vermitteln.	0*	0*	0*
33	Fachliches Wissen allein ist für angehende Lehrpersonen nicht ausreichend.	-2	-1	0*
34	Lehramtsstudierende spielen nur mit Technologie herum, wissen aber zu wenig darüber.	2	3	3
35	Der Themenkomplex «inklusive digitale Bildung» gehört in alle Lehramtsstudiengänge.	-1	-1	2*

Tab. 1: Idealisierte Sortierung der Items.

Tabelle 1 zeigt die idealisierte Sortierung der Items für jeden der drei Faktoren. Die Tabellenzellen geben für jeden Faktor die idealisierte Spaltenposition des jeweiligen Items wieder und reichen von -3 bis +3. Diese

Spaltenpositionen entsprechen den Spalten des Sortierasters. Distinguierende Items – also solche, die einen bestimmten Faktor besonders auszeichnen – sind mit einem Sternchen markiert (* = $p < 0.05$).

Die Reliabilität aller ermittelten Faktoren ist mit 0,92 bis 0,97 als gut zu bezeichnen (Tabelle 2). Der Anteil an der Gesamtvarianzaufklärung der Faktoren liegt zwischen 6 und 61%, insgesamt erklären die drei identifizierten Faktoren 75% der Gesamtvarianz der vorliegenden Daten. Zwischen drei und sieben Teilnehmende sind signifikant mit den jeweiligen Faktoren assoziiert. Der folgende Abschnitt beschreibt die drei Faktoren als unterschiedliche Sichtweisen auf die Herausforderungen, vor denen Hochschulen bei der Qualifizierung angehender Lehrpersonen für die Themen Inklusion und Digitalisierung stehen. Die Interpretation erfolgte auf Grundlage der mittels Faktorenscores identifizierten distinguierenden Items. Zusätzlich greift die Interpretation Originalkommentare der Teilnehmenden als Zitate auf, um die Darstellung der Faktoren als subjektive Sichtweisen abzurunden.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Reliabilität	0,97	0,97	0,92
Kumulative % Gesamtvarianzaufklärung	61	69	75
% Varianzaufklärung Faktor	31	31	13
Anzahl Q-Sorts	7	8	3

Tab. 2: Merkmale der drei ausgewählten Faktoren.

3.2 Faktor 1: Es fehlen Konzepte zur Vermittlung der für inklusive Digitalisierung erforderlichen Kompetenzen

Faktor 1 hat eine Reliabilität von 0,97 und trägt mit 61% zur Gesamtvarianzaufklärung bei. Insgesamt 7 Q-Sorts laden auf diesen Faktor (Tabelle 2, Sp. 2).

Für inklusive digitale Bildungsangebote fehlen noch Konzepte. Diese sollten von der Sonder-/Förderpädagogik und den Fachdidaktiken gemeinsam entwickelt werden.

- 5 Es müssen erst noch geeignete Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote entwickelt werden +3

- 7 Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote müssen von der Sonder-/Förderpädagogik entwickelt werden. +3
- 6 Konzepte zur Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote müssen von den Fachdidaktiken entwickelt werden. +3

Dabei fehlen aber keine Konzepte für die Ausbildung von Lehrpersonen an Hochschulen, sondern *Konzepte für die Nutzung von Technologien in der inklusiven digitalen Bildung*.

- 3 Bewährte Konzepte der Medienkompetenz von Lehrpersonen sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote. +1
- 31 Angehende Lehrpersonen sollten im Studium lernen, Fachinhalte, digitale Technologien und Unterrichtsmethoden miteinander zu verzahnen. -1
- 28 Im Studium werden den angehenden Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Gestaltung digital gestützten Unterrichts vermittelt. -1

Digitale Bildungsangebote und auch solche, die inklusiv angelegt sind, sollen dem *Primat des Pädagogischen* folgen und damit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag dienen.

- 4 Vorhandene Konzepte der Mediendidaktik sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote. +1
- 14 Im Lehramtsstudium sollte vermittelt werden, wie digitale Technologien zur Teilhabe aller Schüler:innen beitragen können. +1
- 10 Lehramtsstudierende müssen lernen, digitale Technologien für inklusives Lernen zu nutzen. +1
- 32 Lehramtsstudierende müssen im Studium lernen, wie sie die fachlichen Inhalte effektiv vermitteln. 0

Unklar ist noch, welche Rolle das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) dabei spielt. Es wird nicht als bedeutsam für inklusiven digitalen Unterricht wahrgenommen.

- 25 Universal Design for Learning ist essenziell für inklusiven digitalen Unterricht. -1

- 24 Universal Design for Learning gehört nicht in das allgemeine Lehramtsstudium. -2

3.3 Faktor 2: Klare Trennung von Aufgaben und Zuständigkeiten bei Fragen der inklusiven Digitalisierung von Schule und Unterricht

Der Faktor 2 hat eine Reliabilität von 0,97 und trägt mit 8% zur Gesamtvarianzaufklärung bei. Insgesamt 8 Q-Sorts laden auf diesen Faktor (Tabelle 2, Sp. 3).

Angehende Lehrpersonen benötigen entsprechende Kompetenzen, um Technologien in Schule und Unterricht einzusetzen. Vorhandene Konzepte und Ansätze sind dazu offenbar völlig ausreichend.

- 34 Lehramtsstudierende spielen nur mit Technologie herum, wissen aber zu wenig darüber. +3
- 2 Etablierte Konzepte der Medienpädagogik sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote. 0
- 30 Der Umgang mit grundlegenden digitalen Technologien muss Lehramtsstudierenden nicht an der Hochschule vermittelt werden. -2
- 26 Es ist nicht ausreichend, was an den Hochschulen zu Inklusion und Digitalisierung gelehrt wird. -2

Dabei hat Technologie vor allem einen unterstützenden Charakter, sie ist kein Selbstzweck. Technologie soll in der inklusiven und digital unterstützen Bildung das Lehren und Lernen unterstützen und dabei die Teilhabe der Lernenden ermöglichen.

- 31 Angehende Lehrpersonen sollten im Studium lernen, Fachinhalte, digitale Technologien und Unterrichtsmethoden miteinander zu verzahnen. +2
- 14 Im Lehramtsstudium sollte vermittelt werden, wie digitale Technologien zur Teilhabe aller Schüler:innen beitragen können. +1
- 29 Lehramtsstudierende sollten im Studium lernen, digitale Technologien in verschiedenen Lernaktivitäten einzusetzen. +1

Bei Fragen der Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote gibt es eine deutliche Aufgabenteilung und Zuordnung der Verantwortungsbereiche. Förderlehrpersonen sollen sich mit behinderungsspezifischen Technologien auskennen und wissen, wie sie digitale Technologien inklusiven Unterricht unterstützen und ermöglichen können.

- 21 Es genügt, wenn die Förderlehrpersonen über Wissen zu Assistiver Technologie verfügen. 0
- 35 Der Themenkomplex «inklusive digitale Bildung» gehört in alle Lehramtsstudiengänge. -1
- 10 Lehramtsstudierende müssen lernen, digitale Technologien für inklusives Lernen zu nutzen. -1
- 12 Alle angehenden Lehrpersonen sollten lernen, wie inklusiver Unterricht gelingen kann. -1

Digitale Barrierefreiheit erfordert Expertise, die auch in der Schule vorhanden sein soll, aber dort sollen insbesondere die Förderlehrpersonen über die entsprechenden Kompetenzen verfügen.

- 17 Vor allem angehende Förderpädagog:innen müssen etwas von digitaler Barrierefreiheit verstehen. +3
- 11 Im Studium sollten Lehramtsstudierende die Grundlagen digitaler Inklusion und Teilhabe lernen. -3
- 18 Eine barrierefreie Gestaltung digitaler Bildungsangebote ist nur etwas für Expert:innen. -3

3.4 Faktor 3: Veränderungen für mehr inklusive Digitalität

Der Faktor 3 hat eine Reliabilität von 0,92 und trägt mit 6% zur Gesamtvarianzaufklärung bei. Insgesamt 3 Q-Sorts laden auf diesen Faktor (Tabelle 2, Sp. 4).

Eine inklusive Digitalisierung erfordert neue Ideen. Mit den vorhandenen Konzepten lassen sich die Anforderungen nicht bewältigen.

- 20 Lehramtsstudierende sollten auch lernen, welche Technologien speziell von Schüler:innen mit Behinderung genutzt werden. +3

- 3 Bewährte Konzepte der Medienkompetenz von Lehrpersonen sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote. -1
- 4 Vorhandene Konzepte der Mediendidaktik sind ausreichend für die Gestaltung inklusiver digitaler Bildungsangebote. -2

Auch bei neuen Konzepten und Ansätzen stehen der inklusive Unterricht und die Vermittlung von Fachinhalten im Fokus, aber nicht ausschliesslich. Die Themen Inklusion und inklusive Gestaltung eines digital gestützten Unterrichts gehören in alle Lehramtsstudiengänge.

- 35 Der Themenkomplex «inklusive digitale Bildung» gehört in alle Lehramtsstudiengänge. +2
- 28 Im Studium werden den angehenden Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Gestaltung digital gestützten Unterrichts vermittelt. +2
- 12 Alle angehenden Lehrpersonen sollten lernen, wie inklusiver Unterricht gelingen kann. 0
- 11 Im Studium sollten Lehramtsstudierende die Grundlagen digitaler Inklusion und Teilhabe lernen. 0
- 32 Lehramtsstudierende müssen im Studium lernen, wie sie die fachlichen Inhalte effektiv vermitteln. 0
- 33 Fachliches Wissen allein ist für angehende Lehrpersonen nicht ausreichend. 0

Ebenso gehört die Vermittlung von Kompetenzen zur digitalen Barrierefreiheit in alle Lehramtsstudiengänge. Dabei bleibt unklar, wie umfangreich die Kompetenzen sind, da die barrierefreie Gestaltung offenbar ausgeklammert wird.

- 9 Alle angehenden Lehrpersonen müssen lernen, wie sie die Barrierefreiheit von digitalen Bildungsangeboten überprüfen können. +2
- 17 Vor allem angehende Förderpädagog:innen müssen etwas von digitaler Barrierefreiheit verstehen. -1
- 18 Eine barrierefreie Gestaltung digitaler Bildungsangebote ist nur etwas für Expert:innen. -3
- 1 Angehende Lehrpersonen müssen im Studium lernen, wie Lernmaterialien barrierefrei gestaltet werden. -3

4. Diskussion und Ausblick

4.1 Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass sich die Q-Methode gut eignet als explorativer Zugang zur Frage, über welche inklusions- und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen angehende Lehrpersonen verfügen sollten. Die Ergebnisse der Studie zeigen drei verschiedene Sichtweisen auf dieses Thema. Damit eröffnen die drei identifizierten Faktoren einen Dialog zur Frage der *pädagogischen Kultur inklusiver Digitalisierung* in der universitären Ausbildung angehender Lehrpersonen. Sie regen dazu an, weiter über die Frage zu diskutieren, was angehende Lehrpersonen im Studium zu einer inklusiven Digitalisierung in Schule und Unterricht lernen und welche Kompetenzen Hochschulen vermitteln sollten.

Die Feststellung, dass Konzepte für einen inklusiven und digital unterstützten Unterricht fehlen, ist der Kern des ersten Faktors. Diese fehlenden Konzepte sollten aus Perspektive des Faktors 1 von Fachdidaktiken und der Sonder-/Förderpädagogik gemeinsam entwickelt werden, wie ein Kommentar in einem Q-Sort anmerkt:

«Digitale Medien eröffnen sowohl Teilhabechancen als auch Exklusionsrisiken, insofern bedarf es einer Thematisierung der wechselseitigen Verschränkung im Lehramtsstudium.»

In der Ausbildung angehender Lehrpersonen hingegen könne auf ausreichende vorhandene Konzepte der Medienkompetenz zurückgegriffen werden, wie sie beispielsweise als digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen beschrieben werden (Mertens, Kamin, und Kämper 2022). Aus Kompetenzbeschreibungen wie TPACK und DigCompEdu geht allerdings nicht klar hervor, wie Technologien gerade für eine inklusive digitale Bildung ausgewählt, eingesetzt und genutzt werden können. Und während in der Literatur zur Lehramtsausbildung das Konzept des Universellen Designs eine zunehmende Rolle spielt, wird es aus Perspektive des Faktors 1 kritisch gesehen. UDL scheint also nicht die Lösung für die fehlenden Konzepte zu sein bzw. wird nicht als solche wahrgenommen, wie eine am Q-Sort teilnehmende Person anmerkt: «Das führt zu einem verengten

Verständnis von inklusiver Medienbildung mit der Gefahr der Reduktion aus Kompensation und Defizitorientierung.» Das ist insofern interessant, als das UDL gerade in vielen Projekten der Lehrerbildung genutzt wird, die sich mit inklusiver Bildung befassen.

Faktor 2 zeichnet sich dadurch aus, dass eine klare Trennung hinsichtlich der Zuständigkeiten und Aufgaben rund um die inklusive Digitalisierung von Schule und Unterricht wahrgenommen wird. Für Fragen der barrierefreien Gestaltung, der Nutzung von Technologien zur Teilhabe und einer inklusiven Gestaltung digitaler Bildung sind aus Perspektive dieses Faktors die Förderlehrpersonen zuständig. Insbesondere digitale Barrierefreiheit erfordere eine Expertise, über die nur diese Lehrpersonen verfügen und auch verfügen sollten. Über Kompetenzen zur Nutzung von Technologie im Unterricht sollten aber alle Lehrpersonen verfügen. Die Qualifizierung sollte darauf zielen, angehenden Lehrpersonen Kompetenzen zu vermitteln, um Technologie für das Lernen und Lehren in Schule und Unterricht einzusetzen. Beim Einsatz von digitalen Technologien geht es vor allem darum, dem *Primat der Pädagogik* zu folgen, also Technologien unterstützend und zur Teilhabe der Schüler:innen einzusetzen. Dies zu erreichen, ist auch mit vorhandenen medienpädagogischen Ansätzen möglich, wie eine teilnehmende Person kommentiert: «Etablierte medienpädagogische Konzepte sind gut in inklusiven Kontexten anwendbar, müssen jedoch unter diesem Fokus weiterentwickelt werden.»

Die Sichtweisen, die Faktor 3 auszeichnen, unterscheiden sich deutlich von den Perspektiven der anderen beiden Faktoren. Es wird erkannt, dass die Herausforderungen, die eine inklusiv gestaltete Digitalisierung schulischen Lehrens und Lernens mit sich bringt, auch neue Ideen und Konzepte erfordern. Dazu gehört, dass die Themen Inklusion sowie die inklusive Gestaltung eines digital gestützten Unterrichts in alle Lehramtsstudiengänge gehören, wie zwei Kommentare deutlich machen: «Hier bin ich der Meinung, dass alle Lehramtsstudierenden etwas davon verstehen müssen.» und «Sie [gemeint sind Studierende der allgemeinen Lehrämter, Anm. d. Verf.] müssen es im Studium lernen und sind für inklusiven Unterricht zuständig [...]» Dazu gehört eben auch, dass Studierende aller Lehramter mehr über Barrierefreiheit und spezifische Technologien für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen wissen müssen: «[...]

insbesondere Förderpädagog:innen [sollten] dieses Wissen lernen, die anderen in geringerem Umfang aber auch.» Angehende Lehrpersonen sollten lernen, die Barrierefreiheit digitaler Bildungsangebote einschätzen zu können, damit sie passende und geeignete Angebote auswählen und einsetzen können. Offenbar geht es weniger um die barrierefreie Gestaltung von Lernmaterialien.

Warum fällt es offenbar schwer, Aspekte der inklusiven Digitalität und der Barrierefreiheit in Konzepte der Medienpädagogik zu integrieren? Wie schon Lewthwaite und Sloane (2016) feststellen, fehlt es an einer pädagogischen Kultur von Fragen der Vermittlung von inklusiver Digitalität und digitaler Barrierefreiheit. Gleiches ist auch für das Konzept des UDL anzunehmen. Lewthwaite und Sloane (2016) geht es bei ihrer Forderung nach einer pädagogischen Kultur darum, sich über pädagogische Konzepte der Vermittlung auszutauschen, mit anderen Fachleuten in den Dialog zu treten und geeignete Räume für Forschung und Lehre zu schaffen, in denen Platz für die Erprobung und den Erfahrungsaustausch ist.

Diese fehlende pädagogische Kultur mag darauf zurückzuführen sein, dass sowohl UDL als auch die Prinzipien der digitalen Barrierefreiheit nicht als Kompetenzmodell angelegt sind, sondern als Richtlinie formuliert wurden. Dadurch werden die Anforderungen des UDL und der Barrierefreiheit vorschnell als eine Art Checkliste und «Gute Praxis»-Beispiele wahrgenommen, bei denen die einzelnen Erfolgskriterien erfüllt werden müssen, um sie abzuhaken. Möglicherweise müssen diese Anforderungen in ein Kompetenzmodell überführt werden, aus dem klar hervorgeht, über welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Sichtweisen angehende Lehrpersonen verfügen sollten.

Die vorliegende Studie bietet einen empirisch begründeten Einstieg in einen Diskurs über die pädagogische Kultur der inklusiven Digitalisierung in Schule und Unterricht. Aus den Ergebnissen des Q-Sorts lassen sich deutlich drei verschiedene Sichtweisen auf die Herausforderungen ausmachen. Es bleibt zu hoffen, dass diese verschiedenen Perspektiven als Möglichkeit zur Entwicklung einer pädagogischen Kultur verstanden und empirisch fundiert Konzepte zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen entwickelt werden.

4.2 Limitierungen

Wie jede empirische Untersuchung hat auch die vorliegende Studie auf Grundlage der Q-Methode Einschränkungen, welche die Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit der Aussagen der Studienergebnisse betreffen. Neben den 35 Items, welche die Teilnehmenden in einem Q-Sort sortiert haben, sind noch viele weitere Sichtweisen, Einstellungen oder Haltungen gegenüber einer pädagogischen Kultur der inklusionssensiblen Digitalisierung von Schule und Unterricht denkbar. Die Auswahl der Items erfolgte nach einer durch den Autor der Studie festgelegten Systematik. Dadurch kann es zu einer systematischen Verzerrung gekommen sein und andere Forschende hätten vielleicht andere Aussagen als Items gewählt (Cross 2005). Eine kollaborative Auswahl der Items in künftigen Q-Studien könnte solche Verzerrungen minieren. Ebenso wäre es denkbar, die Aussagen auf Grundlage von kurzen Interviews mit Fachpersonen zu formulieren, anstatt sie aus vorhandener Literatur zu entwickeln.

Die Stichprobe ist für eine Q-Studie hinreichend gross. Im Unterschied zu der «klassischen» R-Statistik kommt es bei einer Q-Studie nicht auf die Stichprobengrösse an, wonach eine grössere Stichprobe quasi automatisch bessere und validere Ergebnisse liefert (Watts und Stenner 2012, 72). Das Ziel einer Q-Studie ist vielmehr, verschiedene subjektive Sichtweisen und Standpunkte aufzuzeigen und diese zu verstehen, herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Dazu muss an einer Q-Studie nicht eine hohe Zahl von Teilnehmenden mitmachen.

Die vorliegende Studie zeigt eindrücklich, dass die Q-Methode ihren Platz in der (medien-)pädagogischen Forschung hat und die forschungsmethodischen Zugänge der quantitativen und qualitativen Forschung sowie der Hermeneutik sinnvoll ergänzt. Weitere empirische Arbeiten zum Thema könnten die Ergebnisse dieser Studie mit anderen empirischen Zugängen wie Fragebögen oder qualitativen Interviews überprüfen und ggf. falsifizieren.

Literatur

- Backfisch, Iris, Andreas Lachner, Kathleen Stürmer, und Katharina Scheiter. 2021. «Gelingensbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht – Kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen». In *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, herausgegeben von Nina Beck, Thorsten Bohl, und Sibylle Meissner, 73–86. Tübingen: Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/publikation-52641>.
- Banasick, Shawn. 2019. «KADE: A desktop application for Q methodology». *Journal of Open Source Software* 4 (36): 1360. <https://doi.org/10.21105/joss.01360>.
- Bartz, Janita, Katrin Feldhues, Thomas Goll, Dörte Kanschik, Rebecca Hüninghake, Christina Krabbe, Franziska Lautenbach, und Ricarda Trapp. 2018. «Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre». In *DoProfiL. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Welzel und Stephan Hussmann, 94–108. Münster, New York: Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165739>.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, Hrsg. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cross, R. M. 2005. «Exploring attitudes: the case for Q methodology». *Health Education Research* 20 (2): 206–13. <https://doi.org/10.1093/her/cyg121>.
- Fisseler, Björn. 2020. «Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie». *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1): 9–20.
- Herrington, Neil, und Joy Coogan. 2011. «Q Methodology: An Overview». *Research in Teacher Education* 1 (2): 24–28. <https://doi.org/10.15123/ucl.8604v>.
- KMK. 2017. «Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- Lewthwaite, Sarah, Andy Coverdale, und Angharad Butler-Rees. 2020. «Teaching Accessibility in Computer Science and Related Disciplines». *Social Science Protocols* 3 (Mai): 1–11. <https://doi.org/10.7565/ssp.2020.2811>.
- Lewthwaite, Sarah, und David Sloan. 2016. «Exploring pedagogical culture for accessibility education in computing science». In *Proceedings of the 13th Web for All Conference*, 1–4. W4A '16. Montreal, Canada: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2899475.2899490>.
- Liesen, Christian, und Klaus Rummler. 2016. «Digitale Medien und Sonderpädagogik. Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien und Sonderpädagogik». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 22 (4): 6–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5882697>.

- Marci-Boehncke, Gudrun. 2018. «Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung». In *Medienpädagogik: Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*, herausgegeben von Theo Hug, 49–64. Medien – Wissen – Bildung. Innsbruck: innsbruck university press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/14863>.
- McKeown, Bruce, und Dan B. Thomas. 2013. *Q methodology*. Second edition. Quantitative applications in the social sciences 66. Los Angeles: SAGE.
- Mertens, Claudia, Anna-Maria Kamin, und Lea-Marie Kämper. 2022. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen unter der Perspektive von Inklusion – Überlegungen für ein phasenübergreifendes Kompetenzprofil für (angehende) Lehrkräfte». In *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*, herausgegeben von Joachim Betz und Jan-René Schluchter, 348–68. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Florian H., und Elisabeth Kals. 2004. «Q-Sort Technique and Q-Methodology – Innovative Methods for Examining Attitudes and Opinions». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.600>.
- Redecker, Christine, und Yves Punie. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Schmid, Mirjam, und Dominik Petko. 2020. «Technological Pedagogical Content Knowledge» als Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik): 121–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.28.X>.
- Schütt, Marie-Luise, Gabi Ricken, Angelika Paseka, und Andreas Körber. 2020. «Universal Design for Learning als Baustein erziehungswissenschaftlicher Seminarkonzepte für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung an der Universität Hamburg». *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1): 21-33.
- UNESCO. 2018. *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers: Version 3*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers>.
- Watts, Simon, und Paul Stenner. 2012. *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. Los Angeles: SAGE.
- Wember, Franz. B., und Insa Melle. 2018. «Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning». In *DoProfiL. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Welzel und Stephan Hussmann, 57–72. Münster, New York: Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165739>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Die Verschränkung der Themen Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion im Rahmen der Lehrpersonenbildung

Perspektiven des Projekts «Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion» (BIDI)

Henrike Friedrichs-Liesenkötter¹ , Anja Schwedler¹ und
Jessica Süßenbach¹ 

¹Leuphana Universität Lüneburg

Zusammenfassung

Die Verknüpfung der Themen Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion sowie damit einhergehender didaktische Mehrwerte und Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung und das schulische Lernen sind Gegenstand des Beitrags. Im Rahmen des Lehrentwicklungsprojekts «Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion» (BIDI) an der Leuphana Universität Lüneburg wurden medienpädagogische Inhalte und Ziele zu inklusiver Medienbildung im bildungswissenschaftlichen Teilstudium im B. A. Lehren und Lernen (Lehramt Grund-/Haupt-/Realschule) ausgeschärft und in ein Modul implementiert. Daran anknüpfend wurden in einem dialogischen Prozess mit ausgewählten Fachdidaktiken inhaltliche Verknüpfungen ausgelotet und bspw. im Rahmen des Profilstudiums «Digitales Lehren und Lernen» im Studiengang strukturell veran-



kert. Flankierend wurde eine *mehrperspektivische explorative qualitative Studie* durchgeführt, bestehend aus *Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden, die das Teilmodul Medienbildung absolviert haben, sowie Lehrenden aus den Fachdidaktiken. Das Erkenntnisinteresse der Studie fokussiert die Sichtweisen der Befragten auf die universitäre Lehre sowie auf Chancen und Herausforderungen im Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion in der Lehrpersonenbildung und in der Schulpraxis. Die Befragten legten den Fokus auf Aspekte der Teilhabe im Zuge von Digitalisierung (u. a. hinsichtlich Medienausstattung, Lernzugängen, medialen Repräsentationen). Weiterhin wurde die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien und die Veränderung von fachlichen Lerngegenständen und Methoden im Zuge der Digitalisierung diskutiert.*

The Intertwining of the Topics of Media Education, Digitization and Inclusion in the Context of Teacher Training. Perspectives of the Project «Education in the Context of Digital Media considering Inclusion» (BIDI)

Abstract

The subject of this article is the linking of the subject areas of media education, digitization and inclusion as well as the associated didactic added value and challenges for teacher development and school learning. As a part of the teaching development project «Education in the Context of Digital Media considering inclusion» at the Faculty of Education at Leuphana University Lüneburg, on the one hand content and goals for inclusive media education were refined and implemented in a study module in the B.A. teacher training course «Teaching and Learning» for primary, lower secondary and intermediate schools. Following on from this, content-related links were explored in a dialogical process with selected teachers of subject didactics and, for example, structurally anchored in the profile studies «Digital Teaching and Learning» in the named course. On the other hand, a multi-perspective explorative qualitative study was conducted as a part of the project, consisting of group discussions with students who will become school teachers and who have completed the media education sub-module, and

university teachers of subject didactics. The research interest of the study lies in the perspectives of the respondents on university teaching and on opportunities and challenges in the interaction of digitization and inclusion in teacher training and in school practice. The respondents focus on the topic of participation in the context of digitalization (e.g. with regard to media equipment, access to learning, media representation). Both a necessary critical and reflective examination of digital media and the change in technical learning objects and methods are discussed.

1. Einleitung

Einführend wird das Lehrentwicklungsprojekt BIDI (Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion) inhaltlich vorgestellt (2.1) sowie die bildungspolitische und curriculare Ausgangslage (2.2) dargestellt. Die theoretische sowie konkrete curriculare Verortung und damit einhergehende Zielstellungen und Massnahmen der Lehrentwicklung werden im Anschluss unter Berücksichtigung einer verschränkten medienpädagogischen und fachdidaktischen Perspektive beschrieben (2.3). Flankierend zur Lehrentwicklung wurde eine explorative Studie durchgeführt (3), über welche Perspektiven der Studierenden und Lehrenden erhoben wurden, um Erkenntnisse zur Verschränkung von Medienbildung, Inklusion und Fachdidaktik in der universitären Lehre zu gewinnen und diese für die Ableitung weiterer Implikationen für die konzeptionelle Lehrentwicklung einbeziehen zu können. Der Beitrag schliesst mit einer Diskussion und einem Fazit (4) der Ergebnisse ab.

2. Verortung des Projekts BIDI

2.1 Rahmendaten des Projekts

Das 4-jährige Lehrentwicklungsprojekt «Bildung im Kontext digitaler Medien unter Berücksichtigung von Inklusion» (BIDI) (Laufzeit: 01/2019 – 12/2022) an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg adressiert zwei gesellschaftliche Megathemen – Digitalisierung und Inklusion

– die mit Blick auf Bildung und Teilhabe eng ineinander verwoben sind (Hartung et al. 2021) und entsprechend in der Lehrpersonenbildung miteinander verschränkt behandelt werden sollten. Das Projekt wurde durch Mittel des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) im Rahmen des Förderinstruments «Qualität Plus – Programm zur Entwicklung des Studiums von morgen» finanziert und zielt dezidiert auf die (Weiter-)Entwicklung von Lehre im Lehramtsstudium. Im Projekt geht es darum, angehende Lehrpersonen (für Grund-, Haupt- und Realschule) zu befähigen, bildungsrelevante gesellschaftliche Entwicklungen in ihrem Studienprogramm sowohl überfachlich als auch fachbezogen auf Digitalisierung und Inklusion zu beziehen. Das Lehrentwicklungsprojekt setzt dafür am bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums über das Teilmodul Medienbildung im B.A. Lehren und Lernen und in den Unterrichtsfächern an. In den Unterrichtsfächern ist die curriculare Implementation der Querschnittsthemen wie Digitalisierung und Inklusion in den fachdidaktischen Modulen (v. a. im Master-Studium) vorgesehen und hängt erfahrungsgemäss stark von der jeweiligen Lehrperson ab (Kuhl, Troll, und Süßenbach 2022).

2.2 Bildungspolitische und curriculare Ausgangslage in Verknüpfung zu den Zielsetzungen des Projekts

Module mit Titeln wie «Medienbildung» oder «Digitalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern» sind mittlerweile in lehramtsbezogenen Curricula (wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Qualität) verankert. Hierzu dürfte die KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» massgeblich beigetragen haben, die Lehrpersonen in die Verantwortung nimmt, die Medienkompetenz aller Schüler:innen ab der Grundschule zu fördern (2017 und 2021), ebenso wie die vom BMBF geförderte «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», die einen expliziten Fokus auf Digitalisierung legt (BMBF o.J.).

Das Lehrentwicklungsprojekt BIDI setzt an einem theoretischen Verständnis von Medienbildung an, das sowohl *Lern-/Bildungsprozesse über Medien* im Sinne einer Anregung von Reflexionsprozessen (Förderung von Medienkritik: Ganguin und Sander 2015) als auch das *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021) umfasst. Mit Blick auf

die Lehrpersonenbildung geht es somit neben einer mediendidaktischen Perspektive immer auch darum, dass sich angehende Lehrpersonen mit den Bedingungen der Mediatisierung reflexiv auseinandersetzen, welche nach Krotz (2021, S. 3) als «Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des [...] Wandels der Medien, wobei dieser kulturell, gesellschaftlich und durch das Handeln der Menschen vermittelt ist», definiert wird. Die Digitalisierung ist hierbei als aktueller Mediatisierungsschub zu verstehen (Krotz 2021), welcher u. a. durch Merkmale wie eine Veränderung von Kommunikation (im Sinne von asynchroner und räumlich verstreuter Kommunikation), die Persistenz von Inhalten (im Internet), eine Vernetzung von Geräten und von Inhalten (Medienkonvergenz), unterschiedliche Verknüpfungen von menschlichen und nicht menschlichen Akteuren (Stalder 2016) und zunehmend auch die Automatisierung von Prozessen und künstliche Intelligenz gekennzeichnet ist (Damberger 2022).

Das Projekt orientiert sich an einem weiten Inklusionsverständnis (UNESCO 2005), das über die Kategorie Behinderung hinausgeht und weitere Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Herkunft und den sozialen Hintergrund berücksichtigt. Hierbei wird Inklusion als Weg zu einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe aller Menschen verstanden, der eine «Analyse, Reflexion und Bearbeitung sozialer Strukturen und Mechanismen des Ausschlusses von Menschen von zentralen Bereichen und Ressourcen der Gesellschaft umfasst» (GMK-Fachgruppe inklusive Medienbildung, o. J.). Digitale Medien nehmen in diesem Zusammenhang eine ambivalente Schlüsselstellung ein (Zorn et al. 2019; Kamin 2021), da sie Teilhabe stärken, aber auch schwächen können. Jüngere bildungspolitische Papiere (u. a. UNESCO 2021) fordern daher eine *chancengerechte digitale Transformation der Bildung*. Eine Vielzahl empirischer Studien stützt diese Forderung: So wurde unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie deutlich, dass eine verstärkte Digitalität neben ihren unbestrittenen Potenzialen auch zu einer Verschärfung von bestehenden sozialen Ungleichheiten führen kann (Wössmann et al. 2020; Fujii 2021).

Die Möglichkeiten zur Teilhabe im Lichte digitaler Medien sind auf verschiedenen Ebenen zu betrachten: Obgleich der *Zugang* (First Level Digital Divide) zum Internet mittlerweile in (fast) allen deutschen Haushalten gegeben ist, in denen Heranwachsende leben (mpfs 2022; mpfs 2023),

verfügt laut repräsentativer JIM-Studie 2022 etwa ein Viertel der 12- bis 19-Jährigen nicht über einen eigenen Laptop oder Computer (mpfs 2022, S. 6); und dieser stellt – seit Corona noch einmal verstärkt – ein zentrales Bildungsmedium dar (z. B. bzgl. Lernplattformen, Internetrecherche). Zudem unterscheiden sich die zur Verfügung stehenden Geräte und die Geschwindigkeit des Internetanschlusses deutlich. Auf der Ebene der Nutzung ist entlang *soziostruktureller Lebensbedingungen* mit Blick auf zur Verfügung stehende Kapitalien (Bourdieu 1983) zu differenzieren. So zeigt die internationale Vergleichsuntersuchung ICILS deutliche Zusammenhänge zwischen dem Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Achtklässler:innen und sozialer Herkunft sowie Migrationserfahrung (Eickelmann et al. 2019; Senkbeil et al. 2018) auf, als deren Ursache Unterschiede in der Kapitalausstattung zu vermuten sind. Als weiterer Aspekt im Zusammenspiel von Digitalität und Teilhabe sind *mediale Repräsentationen von Personengruppen* zu nennen, welche über eine stereotype Darstellung gesellschaftliche Vorstellungen prägen und reproduzieren (können). Beispielsweise ist mit Blick auf mediale Bilder von Menschen mit Behinderung auffällig, dass diese oftmals als Sorgenkinder oder Held:innen repräsentiert werden, die ihrer Behinderung trotzen (Sierck 2021; Leidmedien.de o.J.). Selten werden sie als Personen mit einer Vielzahl von Eigenschaften ohne stereotypisierende Merkmale in den Vordergrund gerückt.

Vor diesem Hintergrund ist das Projektziel didaktisch auszuscharfen: Das Lehren und Lernen über und *mit* Medien in und für inklusive(n) Settings erfordert veränderte Lehr-/Lerninhalte und didaktische Arrangements in Universität und Schule: einerseits, da Digitalität und diverse Lebensbedingungen von Schüler:innen immer auch das schulische Unterrichtsgeschehen rahmen; andererseits um angehende Lehrpersonen auch unter einer fachdidaktischen Perspektive darauf vorzubereiten, Schüler:innen im Hinblick auf die Ausbildung von Medienkompetenz in einer komplexen Medienwelt zu unterstützen, die Teilhabe ermöglicht, aber auch Ungleichheiten perpetuieren kann.

Das Projekt setzt an diesen vielschichtigen Vorgaben und Herausforderungen an und zielt auf eine sowohl kritisch-reflexive als auch handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Bildungs- resp. Unterrichtsthemen, die Digitalisierung und Inklusion aufgreifen.¹

2.3 Theoretische und curriculare Verortungen sowie Zielstellungen des Lehrentwicklungsprojekts BIDI an der Leuphana

Die Diskurse zu Medienbildung, Digitalisierung und Inklusion in ihrer Komplexität und Breite sind – wie in 2.2 dargestellt – auf verschiedenen Ebenen zu verorten (u. a. Zugang, Umgang, mediale Repräsentationen), die es an der Schnittstelle von (Medien-)Bildung, Inklusion und Digitalisierung zu beachten gilt. Adressiert werden entsprechende Themen in der Lehre unter Berücksichtigung der theoretischen Verortungen (Abb. 1).

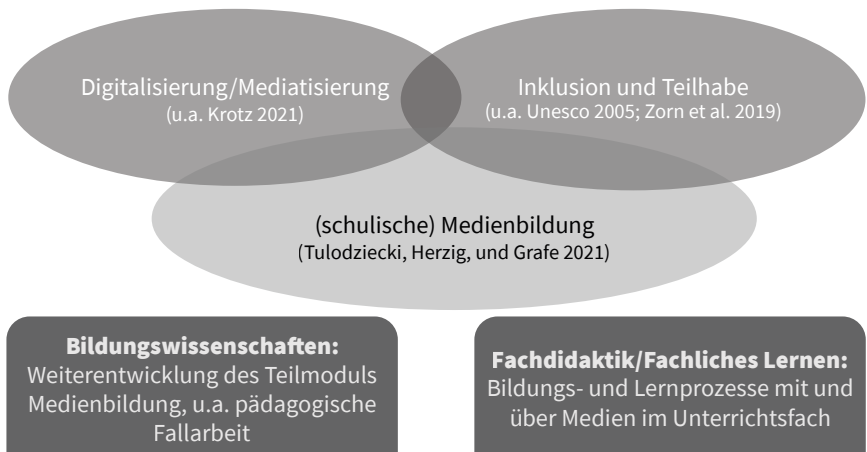


Abb. 1: Theoretische und curriculare Verortungen des Lehrentwicklungsprojekts BIDI (eigene Darstellung).

¹ Weitere Projekte in Forschung und Lehre, die sich dem Konnex von Digitalisierung, Inklusion und Teilhabe widmen, finden sich unter anderem an der Universität Vechta (BRIDGES: <https://www.uni-vechta.de/digitalisierung-inklusivensettings>) und der Europa-Universität Flensburg in Kooperation mit der Humboldt Universität zu Berlin (Dig*In: <https://www.uni-flensburg.de/medienbildung/projekte/digitalisierung-und-inklusion-digin>).

Theoretische Verortung

Die Digitalisierung bzw. Mediatisierung (u. a. Krotz 2021) mitsamt ihren Chancen und auch Herausforderungen für Bildung und Teilhabe stellt eine gesellschaftliche Rahmung des BIDI-Projekts dar. Zweiter zentraler theoretischer Bezugspunkt ist ein weiter Inklusionsbegriff (u. a. Unesco 2005; Zorn et al. 2019), der normativ verstanden auf Teilhabe abzielt, wobei digitalen Medien in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zukommt. Diese beiden Bereiche im universitären Hochschulkontext in der Lehrpersonenbildung miteinander zu verschränken, verstehen wir als zentrale Aufgabe im Kontext einer (schulischen) Medienbildung, die sich sowohl auf Lern- und Bildungsprozesse mit und über Medien bezieht (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021).

Bildungswissenschaften: Lehre im Bereich (Inklusiver) Medienbildung

Auf curricularer Ebene ist daraus eine notwendige konzeptionelle Lehrentwicklung an der Leuphana Universität im Teilmodul Medienbildung des BA Lehren und Lernen als Projektziel abzuleiten. Hierzu zählt, Lehrveranstaltungen so anzulegen, dass sich die Studierenden mit ihrer eigenen Rolle und Verantwortlichkeit als zukünftige Lehrperson angesichts digital durchdrungener Lebenswelten auseinandersetzen. Hierzu gehört auch, dass Studierende Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien für verschiedene Bildungskontexte und damit verknüpfte Chancen und Herausforderungen erfahren, erproben und das didaktische Setting jeweils bezogen auf die Adressat:innengruppe einschätzen und anpassen können (z. B. hinsichtlich Medienkompetenz, Sprachkenntnissen der Zielgruppe; Technik; institutionellen Regelungen). Im Studienverlauf werden neben der Vorlesung (2. Semester BA) spezifische Seminare zu inklusiver Medienbildung (3. Semester BA) angeboten, in denen sich Studierende u. a. mit folgenden Themen beschäftigen: mediale Darstellungen sowie Mediennutzung von Menschen mit Behinderung; Kinder- und Jugendmedien zum Thema Flucht; Bildungsteilhabe und digitale Ungleichheit; Barrierefreiheit digitaler Medien; Individualisiertes Lernen/Lernapps sowie medienpädagogische Projekte/Methoden der inklusiven kreativen Medienarbeit.

Fachliches Lernen: Verknüpfung mit Fachdidaktiken

Des Weiteren wird das Projekt als Bindeglied und Anker zu den Fachdidaktiken verstanden (Frederking und Romeike 2022). Konzeptionell wurden verschiedene Schwerpunkte identifiziert:

- *Erstens* die Förderung genuin fachlicher Kompetenzen im Zeichen der Digitalisierung, d. h. wo und wann können digitale Medien das fachliche Lernen unterstützen; inwiefern entstehen neue fachbezogene Thematiken (GFD 2018)?
- *Zweitens* die Verknüpfung des fachlichen Lernens mit Fragen der Inklusion; beispielsweise setzen sich Lehramtsstudierende damit auseinander, inwiefern im (Fach-)Unterricht unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler:innenschaft im Kontext von Digitalisierung berücksichtigt werden können (z. B. mit Blick auf körperliche Beeinträchtigungen und Sinnesbeeinträchtigungen) und einem damit verbundenen Einsatz digitaler Endgeräte und Tools. Darüber hinaus sind Fragen sozialer und damit auch digitaler Ungleichheit zu adressieren, die insbesondere im schulischen Kontext relevant werden.
- *Drittens* spielt aus fachdidaktischer Sicht neben der funktionalen fachlichen Perspektive auch die Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit eine zentrale Rolle (s. im Hinblick auf GFD 2018 die Ausführungen unter <digitaler personaler Bildung>).

Eine Zielstellung des Lehrentwicklungsprojekts war, Lehrende aus den Fachdidaktiken dafür zu gewinnen, ihre Lehre um die Bereiche Digitalisierung/Inklusion auszubauen. Um einen fundierten Austausch zwischen Projektteam und Lehrenden zu erzielen, wurden in diesem Rahmen – ausgehend von spezifischen Unterrichtsfächern – zunächst curriculare Anknüpfungen zu medienbezogenen bzw. medienpädagogischen Themen ermittelt. Hierfür wurde eine Dokumentenanalyse der Modulhandbücher der lehramtsbezogenen Studiengänge durchgeführt. Berücksichtigt wurden die Unterrichtsfächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Politik, Sachunterricht und Sport, der Professionalisierungsbereich, in dem die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen

Anteile des Studiums verankert sind, sowie das Komplementärstudium (individuelle Wahlmöglichkeit von Lehrveranstaltungen). Die Analyse richtete sich an folgenden Kategorien aus:

- *Lernen mit digitalen Medien im Unterricht* (z. B. Tablets/Smartphones in Kombination mit Whiteboards und fachspezifischen Apps, z. B. GeoGebra im Mathematikunterricht; Integration von Virtual- oder Augmented Reality-Anwendungen)
- *Inklusives Lernen mit digitalen Medien im Unterricht* (z. B. individualisiertes Lernen, Berücksichtigung von Beeinträchtigungen/Benachteiligungen, u. a. im Hinblick auf Lernschwierigkeiten, Behinderung, Migration, Geschlecht; Sprachförderung in Deutsch für Personen mit Migrationserfahrung; Übersetzungsapps; Einsatz von barrierefreien Medien – z. B. Sprachsteuerung)
- *Medienbildung/-pädagogik* (z. B. Medienkompetenzförderung, u. a. Big Data, Cyberbullying, Aufwachsen mit digitalen Medien)
- *Inklusive Medienbildung/-pädagogik* (z. B. Mediendarstellung von Menschen mit Behinderung; Gestaltung von Medienprodukten mit Menschen mit und ohne Behinderung, u. a. Erstellung eines Videos mit Menschen, die hören/nicht hören können)

Auffällig mit Blick auf die Analyse war, dass in den Modulhandbüchern der Unterrichtsfächer vielfach Bezüge zu einer fachbezogenen Medienkompetenz von Studierenden hergestellt wurden; oft waren jedoch nur wenige Verweise auf Inklusion bzw. Teilhabe vorhanden.

Anschliessend an die Dokumentenanalyse konnten für den Austausch mit den Fachdidaktiken Lehrentwicklungen in Verknüpfung von Digitalisierung und Inklusion ausgelotet werden, relevante mögliche Gesprächs- und Inhaltsbereiche erschlossen sowie Lehrende als Gesprächspartner:innen ermittelt werden. In diesen Gesprächen wurden interessierte Lehrende aus den Fachdidaktiken zu anschlussfähigen Tools, didaktischen Methoden und fachbezogenen Inhalten des Digitalen Lehrens und Lernens in inklusiven Settings beraten. Die Beratung erfolgte durch einen wissenschaftlichen Projektmitarbeiter, der bereits mehrere Jahre zum Feld der Mediendidaktik an Schulen gearbeitet hat. Es wurden sowohl Vorgespräche als auch teilweise Hospitationen mit anschliessenden Reflexionen von

Seminarsitzungen durchgeführt. Drei Fächer – Politik, Religion sowie die Didaktik der Naturwissenschaften – haben diese Beratungs- und Feedbackmöglichkeiten in Anspruch genommen. Zu den Inhalten und Impulsen, die im Rahmen des Projekts aufgegriffen wurden, zählten unter anderem Künstliche Intelligenz und technologische Trends, die Gestaltung eines Computerspiels für die Vermittlung fachbezogener Inhalte im Fach Religion, Möglichkeiten einer interaktiven Auseinandersetzung mit Naturwissenschaft und Technik sowie die Visualisierung einer naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt über ThingLink.²

Mit Blick auf das Lehrentwicklungsprojekt ist zu konstatieren, dass die medienpädagogische Lehre im Teilmodul Medienbildung weiterentwickelt wurde und die Lehrenden aus den Fachdidaktiken über Gespräche und Beratungsprozesse einbezogen wurden, sodass von den beteiligten Lehrpersonen eine zunehmende Verschränkung von Digitalisierung, Medienbildung und Inklusion in der Lehre reflektiert und vorgenommen werden konnte. Explizit neue Module wurden in den Fachdidaktiken nicht entwickelt.

3. Explorative Studie mit Lehramtsstudierenden und Fachdidaktikern im qualitativen Design

3.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Mit Blick auf das übergeordnete Projektziel, die Studierenden zu befähigen, (fach-) didaktische Verschränkungen von Digitalität und Medienkompetenz in und für inklusive(n) Settings zu erkennen, zu analysieren und einzuordnen, wurde eine qualitative explorative Studie durchgeführt, welche die Sichtweisen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden auf der einen Seite und ausgewählten Fachdidaktikern auf der anderen Seite einholt. Die Perspektive der Studierenden zielt neben einer evaluativen Funktion für die Weiterentwicklung der Lehre auf die persönlichen inhaltlichen Relevanzsetzungen in Bezug auf Inklusion und Digitalisierung in

² Webtool, das es ermöglicht, interaktive Bilder und Videos selbst zu gestalten: <https://www.thinglink.com>.

der Schule. Darüber hinaus führte die Vernetzung und der erste Austausch mit Lehrenden aus den Unterrichtsfächern zu einem konkretisierten weiteren Erkenntnisinteresse: Wie werden die Themen Digitalisierung und Inklusion konkret fachdidaktisch umgesetzt und wie werden Verknüpfungen zu fachlichen und fachdidaktischen Inhalten hergestellt? Folgenden Forschungsfragen wurde nachgegangen:

1. Wie blicken die Lehramtsstudierenden auf die Lehre im Bereich Medienbildung und die Verknüpfung zu inklusionsbezogenen Themenstellungen? Wie nehmen sie die Relevanz und die Verschränkung der Themen Digitalisierung und Inklusion in der Lehre wahr?
2. Inwiefern setzen die befragten Lehrenden (aus den Fächern Mathematik und Kunst) inhaltliche Akzentuierungen mit Blick auf die Themen Digitalisierung und Bildung in den Unterrichtsfächern um? Wie nehmen die befragten Lehrenden ihre Aufgabe und Rolle in diesem Zusammenhang wahr?

Die Studie ist explorativ angelegt und folgt der Logik qualitativer Sozialforschung. Im Kern werden die subjektiven Zugänge der Lehrenden und Lernenden auf einen Gegenstand rekonstruiert, der das konzeptionelle Vorwissen zum Zusammenhang von Inklusion und Digitalisierung als sensibilisierende Rahmung vorsieht. Das übergeordnete Ziel der Studie ist eine Synopse der empirischen Perspektiven, um Chancen und Herausforderungen im Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion für die Lehrpersonenbildung und die Schulpraxis festzuhalten (Kapitel 3.3) und daraus Implikationen für die weitere Lehrentwicklung abzuleiten (Kapitel 3.4).

3.2 Forschungsmethodik und Sample

In den Sommersemestern 2021 und 2022³ wurden durch Projektmitarbeitende insgesamt zwei Gruppendiskussionen mit jeweils zwei Studierenden des BA Lehren und Lernen (jeweils 3. Semester) geführt (SoSe2021: eine weibliche und ein männlicher Studierende;r; SoSe 2022: zwei weibliche

3 Die Gruppendiskussionen beziehen sich u. a. auf die Lehre auf die beiden vorherigen Semester. Die Jahrgänge umfassen im untersuchten Modul im WS 2020/21 ca. 244 Studierende und im WS 2021/22 ca. 260 Studierende.

Studierende).⁴ Die Rekrutierung erfolgte durch eine mündliche und schriftliche Abfrage in allen Seminaren zur inklusiven Medienbildung. Die Teilnahme war freiwillig, als Incentive wurde im Anschluss an das Gespräch ein Buchgutschein ausgegeben. Die Gruppendiskussionen wurden online via Videokonferenzsystem umgesetzt. Die Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt die Vorlesung *Medienbildung* besucht sowie jeweils ein weiteres Seminar im Bereich der Medienbildung, welches einen dezidierten Schwerpunkt auf den Konnex von (Medien-)Bildung und Inklusion legt. Als Gesprächsimpuls der Gruppendiskussionen diente jeweils eine digitale Sammlung von Bildern und Fragen, die unterschiedliche Gesprächsthemen (u. a. Inklusives Lernen mit Medien, soziale Ungleichheit, Medienpädagogische Projektarbeit)⁵ anregen sollten. Die Studierenden wurden gebeten, sich selbst durch die Sammlung für Gesprächsthemen zu inspirieren. Gegen Ende der Gruppendiskussion gab es für jede:n Gesprächsteilnehmer:in die Gelegenheit, ein Abschlussstatement zu formulieren.

Für die Gruppe der Lehrenden erfolgte auf Basis der im Projektkontext geführten Gespräche eine kriteriengeleitete Auswahl zur Gewinnung von Interviewpartner:innen. Angefragt wurden Lehrende⁶, die bereits intensiv das Thema der Digitalisierung in ihrer Lehre aufgreifen. Im Sommersemester 2022 wurden zwei leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit männlichen Lehrenden aus den Unterrichtsfächern Kunst und Mathematik der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Die Lehrenden zeichnen sich jeweils durch mehrjährige Lehrerfahrung und ein hohes Lehrdeputat aus. Inwiefern neben der Thematisierung von Digitalisierung auch Fragen um Inklusion für die Lehrenden von Relevanz sind, galt es im Forschungsprozess zu eruieren. Die Interviewleitung oblag einer Projektleitung und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin. Hierbei wurde u. a. nach Aspekten des digitalen Lehrens und Lernens mit und über Medien in der jeweiligen Lehre gefragt, inwiefern in Lehrveranstaltungen die Themen Heterogenität und Inklusion berücksichtigt werden, inwiefern die

4 Pro Gruppendiskussion waren vier (SoSe21) bzw. drei (SoSe22) Personen angemeldet. Einige erschienen jedoch nicht zum vereinbarten Termin.

5 Themenwand: https://padlet.com/anja_schwedler_as/gruppendiskussion-medienbildung-qxra3wn1zj9ip5eh.

6 Die Lehrenden sprechen jeweils aus ihrer eigenen Perspektive und nicht als Vertretende eines von allen Lehrenden des Instituts geteilten Verständnisses von Inklusion und Digitalisierung.

Lehrenden einen Zusammenhang zwischen Lernen mit/über Medien und Heterogenität/Inklusion sehen und inwiefern sich dies wiederum in (fachdidaktischen) Konzeptionen niederschlägt. Die Auswertung des Materials erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde als Auswertungsmethode gewählt, da diese dem subjektiven Sinn nachgeht, der den handelnden Menschen verfügbar und somit auch erzählbar ist. Grundanliegen der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer möglichst regelgeleiteten Interpretation dieser Inhalte, was an das Forschungsinteresse der explorativen Studie anschliesst.

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde als ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung das konsensuelle Kodieren durch zwei Wissenschaftler:innen aus dem Projekt eingelöst. Aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung wurde folgendes Kategoriensystem identifiziert:

Perspektive der Studierenden	Perspektive der Lehrenden
Teilhabe als zentrales Thema von Digitalisierung und Inklusion <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Ungleichheiten • Finanzielle Mittel • Heterogenes Wissen und Vorerfahrung • Medien als Möglichkeit für Teilhabe • Herausforderungen 	Lehrinhalte im Kontext von Digitalität
<ul style="list-style-type: none"> • Digitale Medien und Menschen mit Behinderung 	Teilhabe im Kontext von Digitalität – Zugang zu digitalen Medien
Bedeutung der eigenen (Medien-)Sozialisation	Digitale Suchbewegungen – Nutzung von Social Media in der Interaktion mit Studierenden
	Adaptivität des Medieneinsatzes und Grenzen digitaler Medien

Tab. 1: Übersicht über Kategoriensystem.

3.3 **Ergebnisse**⁷

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen und Interviews dargestellt.

3.3.1 **Die Perspektive der Studierenden: Teilhabe als zentrales Thema von Digitalisierung und Inklusion**

In Bezug auf eine thematische Verschränkung von Inklusion, Digitalisierung und Medienbildung ist Teilhabe im Kontext des digitalen Lernens an Schulen in beiden Gruppendiskussionen mit Studierenden ein zentrales Thema.

Soziale Ungleichheit und finanzielle Mittel

Soziale Ungleichheiten sehen die Studierenden insbesondere im Zusammenhang mit einer für das Lernen hinreichenden Medienausstattung als Problem. Einerseits sehen sie Schwierigkeiten in Bezug auf das Lernen zu Hause (z. B. bei Hausaufgaben oder im Fernunterricht während der Pandemie), da mitunter Laptops für das schulische Lernen in vielen sozial benachteiligten Familien fehlten oder diese unter Geschwistern geteilt werden müssten. Andererseits entstehen durch mediale Bilder, welche abbilden, dass gerade die Heranwachsenden mit sozial benachteiligtem Hintergrund die neuesten Geräte (z. B. iPhones) besitzen, Irritationen aufseiten der Studierenden, inwiefern tatsächliche soziale Ungleichheiten vorliegen, welche diese anhand persönlicher Erfahrungen einzuordnen suchen:

«Wenn ich irgendwelche Dokus sehe [...] ja und «ich kaufe mir das neuste Handy und ich hab n iPhone» und dies und das und ich denke mir immer so (2) also den fehlts irgendwie an allem und dann können sie irgendwie so ne Sachen und haben [...] und ich bin mir dann immer so unschlüssig, wenn ich dann höre, ja wir haben so eine soziale Ungleichheit. Also ich kann das nachvollziehen und ich verstehe das auch, aber mitunter kommt einem das auch anders (2) durch die Medien [...] rübergespiegelt. Ich merk das jetzt auch selber

⁷ Ausgewählte Zitate werden unter Einhaltung weniger Transkriptionsregeln (kurze Pausen, umgangssprachliche Ausdrucksweise) dargestellt, da die inhaltliche Aussage im Vordergrund der Auswertung steht und somit der Lesefluss möglichst nicht unterbrochen wird.

im Fernunterricht bei der Nachhilfe, dass mein [...] Schüler dementsprechend auch nur dann mitm Handy über WhatsApp-Call mit mir Nachhilfe macht, also der hat nich dann n Laptop zur Verfügung.» (Gruppendiskussion 1, Z. 114ff.).

Für die Studierenden entscheidet sich unter anderem aufgrund der *finanziellen Mittel* einer Familie auch der Zugang zu digitaler Bildung. Anhand eines Beispiels erläutert eine Studentin, dass das Kind ihrer Nachbarin nur deshalb die neue Medienklasse besuchen könne, da die Familie «*ein paar tausend Euro*» (Gruppendiskussion 1, Z. 212) für die Medienausstattung zahle. Die hier wahrgenommene Ungerechtigkeit besteht darin, dass Familien ohne entsprechende finanzielle Ressourcen diese Wahl nicht hätten. Es wird als politische Aufgabe wahrgenommen, eine flächendeckende Ausstattung mit Laptops für Lernende zu garantieren. Des Weiteren konstatieren die Studierenden, dass es Lehrpersonen in Bezug auf die hier dargestellte heterogene Medienausstattung, die in Schule besteht, an Wissen zum Umgang damit bzw. an einer Ausbildung für eine didaktisch sinnvolle Medieneinbindung fehle.

Heterogenes Vorwissen und unterschiedliche Erfahrungen der Lernenden

Nicht nur soziale Ungleichheiten werden als Herausforderung wahrgenommen, sondern auch *heterogenes Vorwissen und unterschiedliche Erfahrungen der Lernenden* in Bezug auf Mediennutzung. Lehrpersonen sollten aus Sicht der Studierenden diese Faktoren beim Lernen mit Medien einbeziehen und zum Beispiel *unterschiedliche mediale Lernzugänge* schaffen. So ist den Studierenden die Einbindung analoger Medien neben digitalen Medien ein wichtiges Anliegen, um Teilhabe im Schulunterricht zu stärken und didaktische Gestaltungsräume zu erweitern. Zudem wird betont, dass auch die Vorlieben der Lernenden einbezogen werden sollten, indem diese selbst entscheiden, mit welchen Medien gelernt wird. Des Weiteren werden technische Funktionen genannt (z. B. visuelles Zoomen, Filter für Störgeräusche), die Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen involvieren können. Herausfordernd sei jedoch im Hinblick auf den Angebotsmarkt von Lernapps insgesamt, dass dieser unüberschaubar gross sei und

die pädagogisch-didaktische Bewertung einzelner Apps entsprechend komplex. Die Studierenden wünschen sich hierzu Unterstützung und Orientierung.

Auch inhaltliche und didaktische Überlegungen zur Teilhabe werden angestellt. Unter anderem werden Podcasts und digitale Escape Rooms als Beispiele angeführt, um Schüler:innen eine Alternative zum Lernen mit Schriftsprache zu bieten, weil in Escape Rooms *«auch mit Bildern und Gegenständen gearbeitet werden kann, dass jeder da so seine Fähigkeiten entwickelt»* (Gruppendiskussion 2, Z. 261f.). Zudem bedeute die Gestaltung von Medienprodukten auch Erfolgserlebnisse für die Schüler:innen: *«wenn man sowas geschafft hat, n Podcast aufgenommen hat oder n Film, dann ist man ja auch richtig stolz»* (Gruppendiskussion 2, Z. 306ff.).

Gleichzeitig wird die Meinung geteilt, dass es unmöglich sei, wirklich alle Lernenden im Unterricht zielgruppengerecht einzubeziehen. Dafür brauche es *«n ganz neues Bildungssystem»* (Gruppendiskussion 2, Z. 243f.).

Digitale Medien und Menschen mit Behinderung

Teilhabe wird von den Studierenden insbesondere in Bezug auf die Medienpräsenz von Menschen mit Behinderung auf einer weiteren Ebene diskutiert. Zum einen wird kritisiert, dass diese Gruppe in vielen Massenmedien (Tagesschau, Radio, Film) nicht vertreten sei:

«Ich kenne keinen Tagesschausprecher, der im Rollstuhl sitzt oder der eine sprachliche Behinderung hat [...] oder Radiomoderatorinnen, [...] manchmal wird es so bei Schauspielern dann mal deutlich, aber die werden dann auch klassisch irgendwie in solchen Rollen besetzt, [...] warum ist das so?» (Gruppendiskussion 2, Z. 582ff.).

Hierfür suchen die Studierenden nach Erkläransätzen:

«Aber vermutlich ist das so, weils einfach noch niemand gemacht hat, weil Leute sich nicht trauen und weil dann halt irgendjemand sagt, «ja wer will das sehen, wer will sich das anhören», das ist schwierig» (ebd.).

Neben dieser Kritik nehmen die Studierenden für sich nur wenige Berührungspunkte oder Möglichkeiten der Begegnung mit Menschen mit Behinderung wahr, was negativ bewertet wird. Gleichzeitig sehen die Studierenden vor allem in den sozialen Medien die Chance, sich zu vernetzen und Einsichten in Lebenswelten von Menschen mit Behinderung zu bekommen:

«[...] ich folge ein paar auf Instagram, die eine Hörbehinderung haben, das hat natürlich alles auch einen kritischen Aspekt, so Internetmobbing und Cybermobbing ist natürlich ein grosses Thema, aber ich finde so soziale Medien bringen vor allem die Möglichkeit, mit Menschen mit Behinderung in Kontakt [zu treten]» (Gruppendiskussion 2, Z. 565ff.).

Bedeutung der eigenen (Medien-)Sozialisation

Als letzter Punkt der Gruppendiskussionen ist die Bedeutung der eigenen Mediensozialisation (Aufenanger 2022) zu nennen. Zukünftige berufliche Anforderungen und Aufgaben werden nicht nur vor dem Hintergrund behandelte Seminarthemen identifiziert, sondern auch deutlich aus persönlichen Medienerfahrungen aus Kindheit und Alltag abgeleitet. Eine frühe Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Elternhaus wird hierbei als förderlich für die Entwicklung von Mediennutzungskompetenz gewertet:

«Ich zum Beispiel hab ziemlich spät son Handy bekommen [...] da war ich glaube ich schon 15 oder so und auch n Laptop hab ich mir zusammengespart und meine Eltern hattens zwar, aber fanden jetzt Medien und Digitalisierung waren die jetzt nicht so auf dem neusten Stand [...], dass mir das auch anfangs sehr schwer gefallen ist damit umzugehen und ich finde generell ist es sehr wichtig [...] Kinder (2) rechtzeitig damit zu [...] konfrontieren. Wie geht man damit um? Wie ist das mit Datenschutz et cetera» (Gruppendiskussion 1, Z. 142ff.).

3.3.2 Die Perspektive der Lehrenden: Teilhabe mit Fokussierung auf den Zugang zu digitalen Medien

Im Folgenden wird die Perspektive der Hochschullehrenden aufgezeigt. Hier geht es um Lehrende aus den Fachdidaktiken Mathematik und Kunst, die zu ihrer Lehre im Lichte der Digitalisierung und Inklusion befragt wurden.

Lehrinhalte im Kontext von Digitalität

Beide Befragten vereint der Anspruch, die Digitalisierung mit Blick auf die fachlichen Gegenstände zu adressieren und gleichermassen eine Adaption der Fachinhalte und ihrer didaktischen Inszenierung umzusetzen. Vom Vertreter der Mathematik wird das Thema einer verzerrten Darstellung von Sachverhalten über Diagramme thematisiert, die über Netzrecherchen im Seminar analysiert werden; der Kunst-Fachdidaktiker behandelt in seiner Lehre Fragen zu einer Ästhetik des Digitalen. Es geht entsprechend beiden Lehrenden um fachliche Zugänge zu Themen, die auch im Kontext eines Lehrens und Lernens über Medien zentrale Themen der Medienpädagogik sind, wie etwa das Erkennen von Desinformation in digitalen Medien (Thimm 2022; Zimmermann und Köhring 2018).

Teilhabe im Kontext von Digitalität – Zugang zu digitalen Medien

In den Interviews konturieren und begründen die Lehrenden Gestaltungselemente ihrer Lehre, die mit personalen Merkmalen respektive der kritisch-reflexiven Haltung der Lehrenden zur Digitalität verbunden sind. Hierbei reflektieren sie den funktionalen Umgang mit digitalen Tools in einem fachdidaktischen Kontext und benennen verschiedene Einsatzmöglichkeiten. Aspekte der Teilhabe werden in Bezug auf die Merkmale *Zugang, Kosten und Nutzungsrechte* in puncto digitale Medien sensibel aufgegriffen. Dies betrifft sowohl die Prämisse, dass Studierende auch ohne eigenes digitales Endgerät an der Lehre teilhaben können, als auch die Verwendung kostenfreier Software. Hierzu werden verschiedene Haltungen und Erklärungen seitens der Studierenden angeführt, die mit unterschiedlichen Lernausgangslagen einhergingen und in der Seminarkonzeption zu berücksichtigen seien:

«Wenn jemand sagt, ‹ich habe das nicht›, soll trotzdem an meinen Seminaren teilnehmen [...].‹Ich kann aber bei meinem Nachbar mit reingucken›, ist ja okay, aber ich will dich nicht so einfach so überbügeln [...]. Also ich hab beide Extreme schon erlebt, ich erlebe Leute, die sagen, ‹ich möchte papierfrei arbeiten› [...]. Ich erlebe aber auch das Gegenteil, so digital-detoxing, wie das genannt wird: ‹Ich hab hier nur dieses kleine Handy und Sie sehen ja den Bildschirm und ich hab kein digitales Gerät›» (Lehrender Mathematik, Z. 274ff.).

Es geht demnach zum einen um Barrieren der Teilhabe aufgrund *fehlender Endgeräte* und zum anderen um die *bewusste Entscheidung von Studierenden gegen ein internetfähiges Endgerät*, das in der Lehre genutzt werden kann. Unabhängig von den Begründungsmustern sieht sich der Mathematikdidaktiker dazu aufgefordert, seine Seminarkonzeption darauf abzustimmen.

Auf der Ebene der technischen Voraussetzungen (Hardware/Software) wird besonderes Augenmerk auf den Aspekt des Zugangs zu freier kostenloser Software gelegt, wobei Teilhabe als Schaffen von technischen Bedingungen zur Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lerninhalten verstanden wird:

«Ausstatten mit Software kann ich für 0€, [...], so und das heisst für mich auch digitale Teilhabe, das ist mir ein enormes Anliegen» (Lehrender Kunst, Z. 248ff.).

Diesbezüglich sehen die Lehrenden eine Orientierungsfunktion für die Schulpraxis. Ziel ist, im Sinne eines «*didaktischen Doppeldeckers*» (Wahl 2013), dass die Studierenden inklusive Gestaltungsaspekte für ihr eigenes Lernen identifizieren und diese Erfahrungen wiederum für das Lehren im schulischen Kontext nutzen.

Beide Lehrende betonen explizit das Thema Openness, sodass Studierende, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen am Lehrgeschehen teilhaben können.

«[...] wir nutzen halt GIMP.⁸ Wir nutzen freie Software oder andere Programme, die man frei herunterladen kann, weil das ja der einzige Weg ist, Teilhabe für diejenigen zu ermöglichen, die sich diese teuren Programme eben vielleicht nicht [...] leisten können.» (Lehrender Kunst, Z. 222ff.).

Der Lehrende des Faches Mathematik fordert zudem das Recht auf Open Data für sich selbst ein:

«Aber zum Beispiel, wenn mir Studierende eine docx.-Datei zuschicken, dann sag ich schon ‹Nein, ich benutze kein Word und ich bin da auch nicht verpflichtet, das zu benutzen. Können Sie mir das bitte als PDF zuschicken?›» (Lehrender Mathematik, Z. 315ff.)

Gleichzeitig sensibilisiert er entsprechend dafür, dass andere (Lernende) nicht unbedingt das beste Equipment bzw. die teuerste Software haben. Hierbei benennt er auch explizit einen Bezug zur schulischen Unterrichtspraxis:

«Ich kann nicht sagen, ich habe einen teuren Apple Rechner, ich habe dieses Mega-Bildformat und dann lade ich das dann bei Moodle hoch und 2/3 des Seminars können das Bild nicht angucken. Ja, das finde ich jetzt auch bisschen was, was man lernen muss. Also [das ist] [...] für die Schule wichtig.» (Lehrender Mathematik, Z. 320ff.).

In den Ausführungen der Interviewpartner wird deutlich, dass die befragten Lehrenden im Gegensatz zu kommerziellen, ggf. teuren Produkten Lösungen einfordern, die letztlich allen Studierenden und im zweiten Schritt auch Schüler:innen einen Zugang zu Geräten und Lehrinhalten ermöglichen. Durch ihre explizite Thematisierung und Selbstverortung möchten die Lehrenden als *digitales Vorbild für die Studierenden agieren*.

Digitale Suchbewegungen – Nutzung von Social Media in der Interaktion mit Studierenden

8 GIMP ist eine kostenlose pixelbasierte Bild-/Fotobearbeitungssoftware.

Gleichzeitig beschreibt der Kunst-Fachdidaktiker mit Blick auf die Nutzung von Social Media im Rahmen seiner Lehrtätigkeit explorative digitale Suchbewegungen. Hierbei benennt er Möglichkeiten einer Kontaktaufnahme zu den Lernenden über eine «Art Lehrer-Instagram-Account» (Lehrender Kunst, Z.1041ff.). Als relevant benennt er hierbei die Trennung zu privaten alltäglichen Gegebenheiten wie dem Posten von Essen «damit möchte ich auch nicht belästigen» (Lehrender Kunst, Z. 1045). Des Weiteren biete Social Media auch die Möglichkeit, auf – auch von Digitalität unabhängige – relevante Aspekte der Teilhabe hinzuweisen, was aufgrund der technischen Logiken schnell umsetzbar sei: «dann gibt's halt eben manchmal auch in der Story einen Link zu einem PDF zum rassismuskritischen Sprachgebrauch oder so, also Dinge, die man auch in der Schule gebrauchen kann» (Lehrender Kunst, Z. 1072ff.).

Adaptivität des Medieneinsatzes und Grenzen digitaler Medien

Wenngleich die Lehrenden in digitalen Medien didaktische Potenziale zur Gestaltung adaptiver Lehr-Lern-Situationen sehen, berichten sie durchaus abwägend über den Einsatz und die Grenzen digitaler Tools mit Blick auf den schulischen Unterricht, bspw. mit dem Ziel, unterschiedliche Lerntypen zu erreichen. Zur Visualisierung in der Mathematik könne eine App zwar gut unterstützen, dennoch könne «ein 50 Jahre altes Holzspielzeug [...] für manche Kinder besser» (Lehrender Mathematik, Z. 395f.) geeignet sein, da man es anfassen und mit der Hand bewegen könne statt mit der Maus. Der Haptik des in diesem Fall analogen Lernmediums werden hier Vorteile zugesprochen.

Insbesondere im Hinblick auf die Potenziale von Lernsoftware wird für den Bereich Mathematik eine kritische Haltung eingenommen, da einige Apps durchaus voraussetzungsreich in der Anwendung seien und es den (kommerziellen) Anbietern selten gelinge, in die App-Entwicklung die zugrundeliegenden Ursachen und Erklärungen für das Verstehen und Lösen von Aufgaben einzubeziehen:

«Mathematische Aufgaben bereitzustellen ist erstmal technisch nicht so schwer. Zu überprüfen, ob die Antwort richtig oder falsch ist, ist auch nicht so schwer. Zu überprüfen, was in der Antwort

falsch und warum jemand darauf kommen könnte, das ist richtig schwer und da bricht es sozusagen ein, das sieht man an der aktuellen Software» (Lehrender Mathematik, Z. 587ff).

In den Interviews reflektieren die Lehrenden entsprechend den funktionalen Umgang mit digitalen Tools in einem fachdidaktischen Kontext und benennen verschiedene Einsatzmöglichkeiten, aber auch deutliche Grenzen aktueller digitaler Tools (z. B. Krauthausen und Pilgrim 2020).

3.4 Implikationen für die universitäre Lehrentwicklung im Lehramt

Ausgerichtet an den Zielstellungen des Projekts BIDI (2.3) werden im Folgenden durch die Analyse abgeleitete Erkenntnisse für die Lehrentwicklung in Bezug auf die Bildungswissenschaften und das Teilmodul Medienbildung (3.4.1) sowie die Fachdidaktiken (3.4.2) zusammengefasst.

Sowohl Lehrende als auch Studierende sehen ihre (künftige) Rolle als Lehrende als relevante Komponente, um Teilhabe im Bildungsbereich zu ermöglichen. Teilhabe stellt dabei für beide Gruppen ein zentrales Thema in der Verschränkung von Inklusion und Digitalisierung dar. Während die Lehrenden dabei ein konkretes didaktisches Konzept vorlegen und vorleben, welches sich aus einer überzeugten Haltung, vor allem mit Blick auf *Openness digitaler Medien* und einem Verständnis von *freier (kostenloser) Bildung* für alle ergibt, äussern die Studierenden Ansätze und Ideen, die zum Teil aus der universitären Lehre inspiriert sind, sich aber gleichermaßen aus der eigenen Erfahrung (aus dem Alltag und der eigenen Mediensozialisation und Schulzeit) speisen. Eine vergleichbar routinierte Handlungsweise wie bei den Lehrenden ist bei den Studierenden erwartungsgemäss nicht zu finden. Vielmehr wird die Verantwortung auch an anderer Stelle verortet (z. B. Bildungspolitik) und gleichzeitig werden eine mangelnde Orientierung (im Studium) und mangelndes (medienerzieherisches und -didaktisches) Wissen der Schullehrpersonen kritisiert. Einen Fokus auf spezifische Personengruppen (ausgemacht anhand von Differenzkategorien)

im Kontext von Digitalität und Inklusion setzen die Lehrenden nicht. Die Studierenden hingegen beziehen sich konkret mit Blick auf Teilhabe und Digitalität auf *Menschen mit Behinderung*.

3.4.1 Erkenntnisse für die Lehrentwicklung in den Bildungswissenschaften/ Teilmodul Medienbildung

In den Gruppendiskussionen der Studierenden zeigt sich eine rege und differenzierte Auseinandersetzung über unterschiedliche Themen der inklusiven Medienbildung. Die Studierenden tauschen sich über Erfahrungen aus, reflektieren diese und hinterfragen sie kritisch. Neben persönlichen Erlebnissen werden auch konkrete Seminarinhalte aufgegriffen und vertiefend besprochen, sodass eine Sensibilisierung für einschlägige Fragen der inklusiven Medienbildung durch das besuchte Seminar in diesen Fällen zu gelingen scheint.

Daneben steht von den Studierenden der ausdrückliche Wunsch nach mehr Orientierung in der Medienlandschaft. Insbesondere das Angebot an Lernmedien und Medienangeboten und deren begründete Auswahl scheinen ebenso überfordernd zu sein wie die Benennung konkreter didaktischer Möglichkeiten, um im eigenen Fach die Medienkompetenz der Schüler:innen zu unterstützen. Die Lehre sollte an dieser Stelle Raum zum Recherchieren, Ausprobieren und Bewerten schaffen, um den Erfahrungshorizont der Studierenden zu erweitern. Gerade in Bezug auf digitale Tools loben die Studierenden den Einsatz in den Seminaren, da sie konkrete Einblicke und Nutzungsweisen sehen. In diesem Zusammenhang kann die medienpädagogische Projektarbeit (u. a. Knaus et al. 2023) als Methode aufgegriffen werden, um digitale Medien für den Bildungskontext nicht nur zu nutzen, sondern auch selbst zu produzieren.

Des Weiteren offenbart sich in den Gruppendiskussionen die hohe Relevanz persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse der Studierenden, an denen sie sich in ihren (pädagogischen) Einschätzungen orientieren. Für die Seminare sind daher Konzepte und Methoden zu entwickeln, welche diese Erfahrungen für die individuelle Professionalisierung aufgreifen und nutzen.

3.4.2 *Erkenntnisse für die Lehrentwicklung in den Fachdidaktiken*

Beide Interviews mit den Lehrenden aus den Fachdidaktiken zeigen, dass Teilhabe als zentrales Thema im Kontext der Digitalisierung betrachtet wird. Herauszuheben ist, dass insbesondere eine technische Ebene, z. B. der Zugang zu Software oder Mediengeräten, als Stellschraube für die Teilhabe fokussiert wird. Für die Lehrentwicklung ist es unabhängig vom Unterrichtsfach jedoch mit einem fachspezifischen Blick erforderlich, Gelingensbedingungen und Barrieren zur Herstellung von Teilhabe zu finden und zu reflektieren. Dieser Hinweis wird u. a. im Kompetenzmodell von Heidkamp-Kergel und Kergel (2022) aufgegriffen, welches die Facetten einer diversitätssensiblen Lehre mit digitalen Medien beschreibt.

Mit Blick auf eine – aus dem Projektkontext von BIDI heraus – angestrebte Verknüpfung medienpädagogischer Themen und fachlicher Inhalte zeigt sich in den beiden Interviews, dass Lehrinhalte, die sich auf Inklusion und Digitalität beziehen lassen, aus der jeweils eigenen, individuellen Logik hergeleitet werden und auch die Auseinandersetzung damit nicht vergleichbar erscheint und subjektiv geprägt ist. Die Erkenntnis für eine Weiterentwicklung der Lehre im Kontext des fachlichen Lernens besteht demnach darin, die fachliche und fachdidaktische Perspektive (z. B. in einer medienpädagogisch ausgerichteten Beratungssituation) nicht nur von Beginn an zu berücksichtigen, sondern vielmehr einzubinden, indem der Anstoss mindestens gemeinsam und vor allem in der jeweiligen Denkweise eines Fachs gefunden wird, ohne dass medienpädagogische Vorstellungen diese verschatten. Es sind schliesslich die Fächer, die eine solche Weiterentwicklung in ihrer Lehre im Anschluss an ein Lehrentwicklungsprojekt tragen und verantworten. Nichtsdestotrotz dient der interdisziplinäre Austausch der Erweiterung von Perspektiven, Themen und Methoden, die für jede:n der beteiligten Gesprächspartner:innen fruchtbar werden kann.

4. Diskussion und Fazit

Im Sinne des Postulats einer Orientierung an lebensweltnahen bzw. zielgruppenspezifischen Ansätzen (Kiel 2022) ist für die weitere Lehrentwicklung im Kontext von Digitalität und Inklusion sicherzustellen, dass weiterhin sowohl fachdidaktische als auch medienpädagogische Inhalte verknüpft werden, die neben der besseren Anbahnung fachbezogener Kompetenzen zu einer *«digitalen personalen Bildung im Fachunterricht»* (GFD 2018, 3) beitragen können. Die Thematik der Inklusion ist hierbei – wie die Gruppendiskussionen mit den Studierenden und die Interviews mit den Fachdidaktikern in Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen Literatur aufzeigen – auf verschiedenen Ebenen einzubeziehen.

Während anhand der Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen im Projekt keine Hinweise auf inklusive Lernarrangements zu finden waren und diese in Beratungsgesprächen somit auch nur am Rande aufgegriffen wurden, zeigt sich in den Experteninterviews eine reflektierte Praxis. Die befragten Lehrenden verfolgen aus ihrem eigenen Fachkontext und einer intrinsischen Motivation heraus eben solche Zielstellungen; der Mathematik-Fachdidaktiker benennt hierbei auch die Verankerung im Kerncurriculum seines Fachs. Es stellt sich vor dem Hintergrund des hier skizzierten explorativen Forschungsprojekts heraus, dass von beiden Fachdidaktikern *medienpädagogisch normative Zielsetzungen* umgesetzt werden (u. a. Umgang mit Desinformation in der Mathematik; Openness, s. dazu Dander 2018, 23f.), ohne dass ein medienpädagogischer Hintergrund vorliegt. So spiegelt sich in den Interviews auch, wenngleich die Begrifflichkeit nicht genannt wird, *die von den Lehrenden anvisierte Förderung von Medienkritik* (Ganguin und Sander 2015) aufseiten der Studierenden wider, sowohl im Hinblick auf die Reflexion der eigenen Mediennutzung als auch bezogen auf die angesprochene Notwendigkeit, dem Spannungsfeld von Digitalität und (digitaler) Ungleichheit Rechnung zu tragen. Dies wird im Rahmen der angesprochenen freien Verfügbarkeit von Software durch die Lehrenden deutlich. Die Interviews mit den ausgewählten Fachdidaktikern zeigen deutlich, dass diese sich selbst als *«digitale Vorbilder»* verstehen und aus dem jeweiligen Fachkontext heraus Digitalität als Thema in die Lehre einfließen lassen. Die befragten Lehrenden können somit aus einer normativen Sicht, welche die Verschränkung von Inklusion, Digitalisierung

und Teilhabe als notwendigen Lehrinhalt betrachtet, als positive Rollenmodelle für zukünftige Lehramtsstudierende und lehrende Kolleg:innen betrachtet werden, die sich (noch) nicht mit der Thematik befassen. Mit dieser Erkenntnis geht gleichzeitig eine Limitation der explorativen Studie einher. Aufgrund des kleinen und vergleichsweise homogenen Samples (beide Lehrende sind erfahren und stehen dem Thema Digitalität aufgeschlossen gegenüber) sind die hier dargestellten Ergebnisse als vorsichtige Hinweise für weitere Lehrentwicklungsprozesse und in einem weiter zu entwickelnden theoretisch-konzeptionellem Verständnis zu verstehen.

Generell lässt sich die Anpassung der universitären Lehramtsstudiengänge an die Anforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse für Universitäten als grosse Herausforderung benennen. Im Kern geht es um die Frage, wo und wie Querschnittsthemen in die Lehramtsstudiengänge implementiert und nachhaltig verankert werden können; auch unter der formalen Beschränkung von begrenzt zur Verfügung stehenden Credits in der Lehre. Neben den ausgeführten inhaltlich-konzeptionellen Aktivitäten im Kontext des vorgestellten Projekts konnten an der Leuphana über den parallel entwickelten Profilstudiengang *Digitales Lehren und Lernen*, der auch Inklusionsthematiken aufgreift, strukturbildende Aktivitäten angestossen werden.⁹ Eine zentrale Komponente des Profilstudiums ist die reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit didaktisch konzipierten Bildungs- bzw. Unterrichtssituationen im Rahmen pädagogischer Fallarbeit (Wittek et al. 2021; Fabel-Lamla et al. 2020) zu Themen um Digitalisierung und (Medien-)Bildung anzuregen, die bspw. auf Aspekte wie digitale Ungleichheit rekurrieren. Solche Reflexionsanlässe für alle Lehramtsstudierenden zu schaffen, die auch persönliche Erfahrungen der Studierenden aufgreifen können, und hierbei diese unterschiedlichen Stränge unter Berücksichtigung fachlicher Themen und curriculärer Zielsetzungen zusammenzuführen, bleibt weiter eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonenbildung, auch über die erste Phase der Lehrpersonenbildung hinaus.

9 An der Leuphana wurden im WiSe 20/21 Profilstudiengänge mit drei thematischen Schwerpunkten als freiwillig wählbare Vertiefungsmöglichkeit eingeführt: Inklusion & Diversität; Digitales Lehren und Lernen; Sprachliche Bildung (Leuphana Universität Lüneburg o. J.).

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 2022. «Mediensozialisation». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, F., Kai-Uwe Hugger, 59–66. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_8.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, (S. 183–98). Göttingen: Schwartz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): «Digitalisierung in der Lehrkräftebildung». https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/digitalisierung-in-der-lehrkraeftebildung/digitalisierung-in-der-lehrkraeftebildung_node.html.
- Damberger, Thomas. 2022. Medienentwicklung und Medienpädagogik: Künstliche Intelligenz. In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 577–84. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_70.
- Dander, Valentin. 2018. «Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Manteltext». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–134. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.01.X>.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Julia Gerick. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Fabel-Lamla, Melanie, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer, und Kerstin Rabenstein. 2020. *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Frederking, Volker, Ralf Romeike. 2022. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. Münster, New York: Waxmann.
- Fujii, Michi. S., Jana Hüttmann, Nadia Kutscher, und Henrike Friedrichs-Liesenkötter. 2021. «Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic». *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* 11 (2): 37–47. <https://doi.org/10.36253/me-9605>.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2015. «Zur Entwicklung von Medienkritik». In: *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Gross, Friederike; Meister, Dorothee M.; Uwe Sander, 229–46. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik. 2018. «Fachliche Bildung in der Digitalen Welt – Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik». <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>.

- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. Fachgruppe Inklusive Medienbildung. 2018. «Medienbildung für alle. «Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung»». https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf.
- Hartung, Julia, Elsa Zschoch, und Michael Wahl. 2021. «Inklusion und Digitalisierung in der Schule: Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern». Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>.
- Heidkamp-Kergel, Birte, und David Kergel. 2022. «Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien. Theoretische Fundierung eines Kompetenzmodells für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre». *MedienPädagogik* 48 (Digitalisierung als Katalysator): 13–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.04.X>.
- Kamin, Anna-Maria. 2021. «Teilhabechancen und Exklusionsrisiken – Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: Inklusion – Medien – Inklusive Medienbildung». In *Digitalisierung zwischen Teilhabe und Spaltung. Dokumentation der Onlinetagung vom 2. Dezember, 20–24*. Frankfurt a. M.: GEW.
- Kiel, Ewald. 2022. *Schulpädagogik. Normen – Theorien – Empirie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. 2017. *Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin. <http://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)*. Berlin/Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Knaus, Thomas, Jennifer Schmidt, und Olga Merz. 2023. «Aktive Medienarbeit als Vorbild. Handlungsorientierte Ansätze zur Förderung einer um digitaltechnische Dimensionen erweiterten Medienbildung». *Medien + Erziehung* 67 (3), 42–49. <https://doi.org/10.25656/01:26533>.
- Krauthausen, Günter, und Alexandra Pilgrim. 2020. «Zweites Kapitel: Das Projekt APPsicht. Anregungen zur Förderung der Raumvorstellung». In *Tablets im Grundschulunterricht. Fachliches Lernen, Medienpädagogik und informatische Bildung*, herausgegeben von Krauthausen, G.; Michalik, K.; Krieger, C.; Jastrow, J.; Metzler, C.; Pilgrim, A.; Schwedler-Diesener, A.; Thumel, M., 17–36) Hohengehren: Schneider.

- Krotz, Friedrich. 2021. «Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhl, Poldi, Bianca Troll, und Jessica Süßenbach. 2022. «Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg – Entwicklung und Implementation von Basisqualifikation und Profilstudium». In *Inklusion in der Lehramtsausbildung: Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*, herausgegeben von A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz, & C. Kreutchen, 245–56. Münster, New York: Waxmann.
- Leidmedien. 2017. *Tapferkeit, Leid und Heldentum: Klischees in den Medien*. <https://www.leidmedien.de/journalistische-tipps/negative-beispiele/>.
- Leuphana Universität Lüneburg. o. J. «Profilstudium: Lehren und Lernen». <http://www.leuphana.de/college/bachelor/lehren-und-lernen/profilstudium.html>.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2022. *JIM-Studie 2022 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2023. *KIM-Studie 2022 Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf.
- Senkbeil, Martin, Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2018. «Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich». In *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin, und Jan Vahrenhold, 301–33. Münster, New York: Waxmann.
- Sierck, Udo. 2021. *Bösewicht, Sorgenkind, Alltagsheld. 120 Jahre Behindertenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Thimm, C. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Hate Speech, Fake News, Filter Bubbles & demokratische Öffentlichkeit». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_84.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Stuttgart: utb.
- UNESCO. 2005. «The 2005 Convention on the Protection and Promotion of the diversity of cultural expressions». <https://en.unesco.org/creativity/convention>.

- UNESCO. 2021. «Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung: Resolution der 81. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission.» 17. Juni 2021. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/Resolution_Digitale_Transformation_Bildung.pdf.
- Wahl, D. 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* 3., Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Thorid Rabe, und Michael Ritter. 2021. *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wössmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner, und Larissa Zierow. 2020. «Bildung in der Coronakrise: «Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschliessungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?»». *ifo Schuldienst* 9 (73): 25–39.
- Zimmermann, F., und M. Kohring. 2018. «Fake News als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 66 (4): 526–41. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2018-4-526>.
- Zorn, Isabel, Ingo K. Bosse, und Jan-René Schluchter. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Aushandlungen von Inklusion und Exklusion im Kontext der (nicht-) Verfügbarkeit mobiler Medien

Ein rekonstruktiver Blick auf die Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume

Lukas Dehmel¹  und Dorothee M. Meister¹ 

¹Universität Paderborn

Zusammenfassung

Der Text schliesst an den breit geführten Diskursstrang der Medienpädagogik um die (Re-)Produktion von sozioökonomischen Ungleichheiten im Kontext schulischer Digitalisierungsvorgänge an. Er beschäftigt sich in diesem Zusammenhang am Beispiel des Fachbereichs einer Berufsschule mit der Frage, wie Inklusion und Exklusion nach dem Kriterium der Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte jenseits des Smartphones in der Schulpraxis ausgestaltet werden. Es geht hierbei also um die sozialen Erzeugungsprozeduren von Inklusion und Exklusion. Um sich dieser Fragestellung theoretisch anzunähern, nutzt der Text das Mediatisierungskonzept nach Krotz, die Schulkulturtheorie nach Helsper sowie den auf Hespers Konzeption aufsetzenden Inklusions- bzw. Exklusionsbegriff nach Hummrich und bezieht sie auf den Untersuchungskontext. Der Artikel untersucht insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie mit Schüler:innen einer Berufsschule anhand der Objektiven Hermeneutik, um die aufgeworfene Frage empirisch zu beantworten. Der Beitrag identifiziert in diesem Zusammenhang eine Praxis mit vordergründig formulierten inklusi-



ven Werthaltungen bei gleichzeitig exkludierenden Handlungslogiken. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen, um den Phänomenbereich in angemessener Breite zu untersuchen.

Negotiations of Inclusion and Exclusion in the Context of the Availability/Unavailability of Mobile Media. A Reconstructive View on the Mediatization of Vocational School Opportunity Spaces

Abstract

This text connects to the media pedagogical discourse unfolded around the reproduction of socio economical inequalities in the context of school digitalization. Using the example of a certain vocational school department, our research deals with the question of how inclusion and exclusion are negotiated in a context of availability/unavailability of mobile devices beyond smartphones in school practices. Consequently, the article focusses on the social emergence of inclusion and exclusion. In order to approach this question theoretically, the text takes up Krotz' deliberations towards mediatization processes, Helsper's school culture theory and Hummrich's concept of inclusion and exclusion, which is related to Helsper's theory. In order to answer the raised research question empirically, the research focusses on in total five group discussions with teachers as well as students of a vocational school. The analysis uses the method of Objective Hermeneutics. The article identifies a social school practice with ostensible inclusive values but at the same time exclusionary logics of action. The text concludes with an outlook on the need of further research to examine this phenomenon more broadly.

1. Einleitung¹

Dass sozioökonomische Ungleichheiten durch voranschreitende Digitalisierungsvorgänge (re-)produziert und teilweise auch verschärft werden, ist in der medienpädagogischen Forschung schon länger bekannt (vgl. z. B. Niesyto 2010; Kutscher 2019). Kutscher geht mit Verweis auf verschiedene Studien davon aus, dass das medienverwiesene Handeln in den früheren Lebensphasen insbesondere vom «familialen Alltag, elterliche[n] Ressourcen und Peerbeziehungen geprägt» (Kutscher 2019, 381) ist und dass in diesem Zusammenhang unterschiedliche

«Mediennutzungsstile und Medienpraxen [...] ausgestaltet [werden], sodass sowohl familial vorhandenes als auch über soziale Netzwerkbeziehungen verfügbares kulturelles Kapital, ungleiche Nutzungsweisen digitaler Medien und mediale Habitus und damit auch ihre bildungsrelevante Anschlussfähigkeit entsprechend zu einer Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen» (ebd.).

Vor dieser Hintergrundkulisse stehen seit einiger Zeit Forderungen nach einer «milieusensiblen Medienbildung» (Niesyto 2018, 69) auf der Agenda, die die Besonderheiten des Medienhandelns von Menschen aus verschiedenen sozioökonomischen Lebenszusammenhängen berücksichtigt (vgl. ebd.). Dabei wird auf einer «Makro-Ebene» insbesondere auch auf «sozial-strukturelle Faktoren wie Einkommen und Bildung der Eltern» (Paus-Hasebrink 2020, 156) hingewiesen, die die «Lebensbedingungen» einer Familie und in diesem Zusammenhang auch die Zugangsmöglichkeiten und die Zugangsweisen zu Medien stark beeinflussen (vgl. ebd.).

Gerade die vielen Forschungsarbeiten zum Distanzlernen während der Coronapandemie haben nochmals offengelegt, dass der Verfügbarkeit eines ruhigen und konzentrationsermöglichenden Arbeitsortes im Wohnumfeld, der Zugänglichkeit von leistungsstarken Endgeräten über das Smartphone hinaus und der Förderung durch die Eltern ein entscheidender Stellenwert hinsichtlich des Lernerfolgs von Schüler:innen beigemessen wird (vgl. Frohn 2020, 64ff.). Eickelmann und Gerick beschreiben in diesem Kontext

1 Der Text basiert auf dem von der Autorin und dem Autoren auf der Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik in Bielefeld gehaltenen Vortrag «Zur Rekonstruktion von In- und Exklusionsmechanismen im Kontext der Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume».

mit Blick auf das pandemiebedingte Homeschooling sozioökonomisch-herkunftsbedingte Unterschiede «sowohl in der Verfügbarkeit als auch in der Nutzungshäufigkeit sowie in der Motivation zur Nutzung digitaler Medien beim Lernen» (Eickelmann und Gerick 2020, 157).

Mit Bezug zu Tillmann (2008, 94f.) geht Kutscher (2019, 382) ferner davon aus, dass «im Zusammenhang mit diesen sozial ungleichen Medienpraktiken» gerade auch «Ein- und Ausschlussprozesse sowie Partizipationsprozesse» [...] relevant [werden], durch die auf kommunikativem Wege soziale Ungleichheiten und Exklusion, auch zwischen Nutzer*innen, reproduziert werden». Während die Befundlage zur «digitale[n] Kluft» (Kutscher 2019, 381) insgesamt also recht weit vorangeschritten scheint und einschlägige Studien einige gravierende Problemlagen aufgezeigt haben (zum Überblick vgl. z. B. Kutscher und Iske 2022), wurde diesen konkreten kommunikativen *Aushandlungspraxen* von Inklusion und Exklusion und den dabei unterschwellig wirksamen Normvorstellungen mit Blick auf die Digitalisierung schulischer Praxiskulturen aber bislang erst wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Dieses Desiderat wird der folgende Beitrag am Beispiel von explorativ untersuchten schulischen Aushandlungsprozeduren im Kontext der Verfügbarkeit oder nicht-Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte im Alltag einer Berufsschule aufgreifen.² Dafür nutzt er qualitatives Datenmaterial aus einem Fachbereich für verschiedene soziale Ausbildungsgänge. Der Fachbereich wurde schon im Vorfeld der Coronapandemie mit einer umfangreichen IT-Infrastruktur ausgestattet, sodass gerade hier die Verfügbarkeit von leistungsfähigen Endgeräten für die Teilhabe am digital unterstützten Präsenz- wie Distanzunterricht massgeblich wichtig wird. Die hier im Kontext dieses schulischen Digitalisierungsvorganges erhobenen Daten bieten sich somit sehr gut an, um das in den Mittelpunkt gerückte Erkenntnisinteresse zu verfolgen. Gerade einen berufsschulischen Kontext exemplarisch in den Fokus zu stellen, erscheint aber auch deshalb sinnvoll, da dieser Bildungsbereich in der medienpädagogischen Forschung zur (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten und auch in der öffentlichen Berichterstattung während der Pandemie eher randständig

2 Eine genauere Bestimmung der Forschungsfrage erfolgt in Abschnitt 2.3 entlang der entwickelten theoretischen Konzeption.

berücksichtigt wurde. Dabei kann die im Folgenden referierte Untersuchung aber lediglich explorative Einblicke in das anvisierte Phänomen liefern. Der Text soll somit nicht als abgeschlossene Analyse missverstanden werden, sondern anhand der empirisch unterfütterten Erkenntnisse aus dem Berufsschulkontext Impulse zu weiteren Untersuchungsbemühungen in weiteren Bereichen des Bildungssystems liefern.

Um sich dem gewählten Thema anzunähern, entwickelt der Text die folgende Gliederung: Der anschließende Abschnitt (2.) wird sich mit den gewählten theoretischen Zugängen befassen. Der Beitrag nutzt dazu den Mediatisierungsansatz in der Ausgestaltungsweise nach Friedrich Krotz (2001) sowie das Möglichkeitsraumkonzept und den Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008a; Hummrich 2011). Die Konzepte hier miteinander zu verbinden, erscheint für den verfolgten Analysefokus äusserst ertragreich, da die beiden gewählten Theoriebausteine in ihren sozialtheoretischen Grundannahmen von handelnd bzw. sozial erzeugten Wirklichkeitszusammenhängen ausgehen. Diese Perspektive erscheint für die hier in den Mittelpunkt gerückte Analyse der *sozialen Aushandlung* von Inklusion und Exklusion besonders vielversprechend. Nach den theoretischen Konzeptionen spezifiziert der Text zum Ende des zweiten Abschnitts die fokussierte Forschungsfrage nochmals genauer und geht dann auf die zur Verfügung stehende Datenbasis und die verfolgte Auswertungsstrategie ein (3.). Er erörtert danach die generierten Befunde (4.) und liefert zum Ende eine Zusammenfassung des gesamten Argumentationsgangs, zieht ein Fazit aus der Untersuchung und zeigt die aus der Analyse entstehenden Forschungsdesiderate auf (5.).

2. Theoretische Zugänge³

2.1 Der Mediatisierungsansatz nach Krotz

Um sich mit den sozialen Aushandlungsprozeduren von Inklusion und Exklusion im Kontext von berufsschulischen Digitalisierungsprozessen zu befassen, scheint es zunächst einmal unbedingt wichtig zu sein, eine dezidiert sozialwissenschaftliche Perspektive auf Digitalisierung und die mit ihr verbundenen Entwicklungen einzunehmen. Dies wird dieser Beitrag im Folgenden entlang der kommunikationswissenschaftlichen Grundlegungen von Friedrich Krotz (2001) zum Mediatisierungsansatz umsetzen, die auch in der Medienpädagogik intensiv diskutiert worden sind (vgl. z. B. die Beiträge in Wolf et al. 2021). Zentral wichtig für diese kommunikationswissenschaftliche Perspektive ist zunächst einmal die Annahme, «dass die Welt des Menschen symbolisch vermittelt, bzw. der Mensch Bewohner einer kommunikativ konstruierten symbolischen Welt ist» (Krotz 2001, 44). Krotz setzt diese These auf die Basis der theoretischen Ideen des Symbolischen Interaktionismus. Kommunikation gelingt demnach dadurch, dass Menschen miteinander in interaktive Austauschprozeduren treten und durch die gegenseitige Übermittlung und reflexiv-intentionale Interpretation von «Zeichen und Symbole[n]» ein sozial erzeugtes Bedeutungsgefüge austragen (vgl. ebd., 45). Es ist also dieses gegenseitige Handlungsprozedere zur Erzeugung von zwischenmenschlichen Wirklichkeitsbereichen, auf die der Mediatisierungsansatz sein Hauptaugenmerk richtet.

Dabei fokussiert das Konzept – wie es der Name ja auch schon vermuten lässt – die im Zuge des medien(-technologischen) Fortschritts ausgelösten Veränderungsbewegungen. Krotz selbst definiert dies in einem der von ihm wohl mit am häufigsten aufgegriffenen Zitate folgendermassen:

3 Erste intensive Überlegungen zur Verbindung von Mediatisierungs- und Schulkulturtheorie haben wir bereits in einem anderen Beitrag zur «Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien» vorgestellt (Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, Abschnitte 2 u. 3), die wir hier aufgreifen und mit Blick auf das inklusionstheoretische Interesse dieses Beitrags weiterentwickeln. Einige Gedanken zur Verbindung beider Theorieansätze finden sich zudem bei Hummrich und Dehmel 2022, 84–88 zur Reflexion der «Mediatisierung schulischer Aussenkommunikation» und ihrer Bedeutung für die Schulkulturanalyse.

«Der Mediatisierungsansatz untersucht [...] den Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Wandels der Medien» (Krotz 2017, 14). Wie es zu Beginn dieses Abschnitts auch als notwendige Perspektive für die eingenommene Blickrichtung dieses Beitrags auf Inklusion herausgestellt worden ist, verfolgt er hier also ein sozialwissenschaftlich geprägtes Interesse und fokussiert die *gesellschaftlichen/sozialen Implikationen* medienbedingter Veränderungsbewegungen. Digitalisierung versteht Krotz hier im Sinne eines technischen Prozederes zur Errichtung und stetigen Erweiterung von Infrastrukturnetzwerken, die in seiner Konzeption den Kern daran anschließender aktueller «Mediatisierungsschübe» ausmachen und sich mittlerweile in beinahe jeden noch so winzigen Aspekt des zwischenmenschlichen Alltagshandelns eingeschaltet haben und immer noch intensiver einschreiben (vgl. ebd., 28). Schon in seiner grundlagentheoretischen Konzeption des Mediatisierungskonzepts in seinem 2001 veröffentlichten Buch sieht Krotz in diesem Zusammenhang aber die sich im Zuge von Digitalisierungsprozessen verstärkt über (inzwischen vorrangig mobile) Computertechnologien und das Internet vermittelnden Kommunikationsprozeduren zur Wirklichkeitserzeugung nicht als die finale Stufe der Mediatisierung. Er begreift sie vielmehr als eine Art «Zwischenstadium» (Krotz 2001, 91), das sich richtungslos und zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht klar vorhersehbar weiterbewegen wird (vgl. ebd., 91–99). In diesem Zusammenhang interessiert sich die Mediatisierungsforschung stark für die Durchkreuzung und die soziomedialen Entstehungspraxen «neuer Kommunikationsformen» (ebd., 23) und deren Analyse, wie es insbesondere auch in den untersuchten Fallbeispielen in Krotz' zweitem Buch zum Mediatisierungsansatz deutlich wird (vgl. Krotz 2007).

2.2 Das Möglichkeitsraumkonzept und der Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie Hespers

Die Schulkulturtheorie – in der hier aufgespannten Denkrichtung Werner Hespers – ist deshalb besonders anschlussfähig an den Mediatisierungsansatz, da beide Theorielinien von ähnlichen sozialtheoretischen Basiskonzepten ausgehen. Wie Krotz es über die Anbindung an den Symbolischen Interaktionismus vornimmt, geht Hesper in seinen Ansätzen

mit Verweis auf verschiedene kulturtheoretische Positionen von «einer sinnkonstituierten sozialen Welt» (Helsper 2008a, 65) aus. Auch diese konzeptionelle Grundierung betont für ihre Perspektive auf die Formung von sozialen Alltagswirklichkeiten also das kommunikative Erzeugungsprozedere von Bedeutungen in der zwischenmenschlichen – in Helspers Theorie der schulischen – Praxis (vgl. ebd.). In dieser Perspektive ist Schulkultur somit eben nicht als eine Art fest definiertes Einheitsgefüge, sondern als ein soziales und somit wandel- bzw. gestaltbares Konvolut zu verstehen. Helsper schreibt dazu, sie «muss [...] als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure begriffen werden» (ebd., 67). Schulkultur entsteht in dieser begrifflichen Annäherung also dadurch, dass z. B. die Lehrkräfte, die Schüler:innen, die Schulleitungen, die an immer mehr Schulen tätigen Sozialarbeiter:innen oder auch die Eltern etc. eines Schulzusammenhangs aufeinandertreffen, dabei miteinander in einen interaktiven Austausch eintreten, so dass sie auf diese Weise ein gemeinsames Bedeutungsgerüst entwickeln.

Mit Blick auf den Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie geht Hummrich im Anschluss an diese Konzeption Helspers davon aus, dass somit auch Inklusion und im Gegenzug folglich auch Exklusion und nicht per se grundsätzlich gegeben sind, sondern genauso überhaupt erst in (kommunikativ erzeugten) Handlungsprozeduren zwischen den Schulangehörigen ausgeformt werden (vgl. Hummrich 2011, 24). Die Begriffe selbst versteht Hummrich dabei als «Möglichkeit von Teilhabe, die hier mit *Inklusion* beschrieben werden kann, versus der Möglichkeit von *Ausschluss*» (ebd., 19; Herv. LD und DM), was sie als *Exklusion* versteht. Im Zuge der von Helsper (2008a, 67) beschriebenen «handelnden Auseinandersetzung» (s.o.) formiert sich also ein Bündel von sozialen – für die schulischen Protagonist:innen aber nicht immer konkret und unmittelbar greifbaren – normgebenden Leitvorstellungen,

«durch die die Handlungsmöglichkeiten [der Einzelnen] einerseits begrenzt und geregelt werden, andererseits aber auch je spezifische *Möglichkeitsräume* des Handelns geöffnet werden, die wiederum – durch das Handeln der schulischen Akteure – transformiert und verändert werden können» (Helsper 2008a, 67; Herv. LD und DM).

Es handelt sich somit um ein fluides Konstrukt. Inklusion und Exklusion sind in der vorgenommenen Bestimmungsweise nach Hummrich also als «Teilhabe» an bzw. «Ausschluss» aus den Praktiken zur Erzeugung dieser schulischen Möglichkeitsräume zu verstehen, denn «Teilhabe ist [...] im hohen Mass mit den Ermöglichungsstrukturen verbunden, die handelnd hervorgebracht werden» (Hummrich 2011, 24).

Das von Helsper beschriebene Aushandlungsprozedere von Möglichkeitsräumen geschieht natürlich nicht in einem – wenn man so möchte – (luftleeren) Raum. Das Handeln der Schulakteur:innen wird hochgradig von verschiedenen äusseren und inneren Gegebenheiten der Schule mitgeformt (vgl. Helsper 2008b, 124f.). Als konkrete Beispiele liessen sich die geltenden Bildungsgesetze oder die politischen Verhältnisse heranziehen oder auch spezifische Regelvereinbarungen einer Schulklasse oder der Schule insgesamt, auch ganz banale Aspekte, z. B. dass eine Unterrichtsstunde in der Regel 45 Minuten dauert. Sie beeinflussen das schulische Agieren der Protagonist:innen und formen ihr schulverwiesenes Handeln massgeblich mit (vgl. ebd.). Dies gilt gerade auch für das verfolgte Thema dieses Beitrags, denn «Inklusion ist kein Anspruch, der im normfreien Zusammenhang erhoben wird» (Hummrich 2019, 13). Dabei handelt es sich um eine für Bildungsinstitutionen hochgradig wichtige (politische) Programmatik, sodass insbesondere auch Schulen «vor der Herausforderung [stehen], die Ansprüche auf ihre je spezifischen normativen Bezugshorizonte zu beziehen» (ebd.). Hummrich (ebd., 20f.) spricht damit im Kontext von Inklusion die in Helspers Theorieideen beschriebene «Spannung von Realem, Symbolischen und Imaginärem in der Schulkultur» (Helsper 2008a, 67) an. Um möglichen Fehlinterpretationen vorzugreifen: Hummrich merkt zu diesen drei Begriffen an, dass Helsper sie aus der Auseinandersetzung mit dem Werk Jacques Lacans aufnimmt, sie in der Schulkulturtheorie aber in einen anderen Theorierahmen einfasst (vgl. Hummrich 2015, 71f.). Die Bedeutung dieser drei zentralen Begrifflichkeiten bei Helsper soll hier abschliessend mit Bezug zum Inklusionsthema kurz ausgeführt werden.

«Das *Symbolische der Schulkultur* markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule» (Helsper 2008a, 68; Herv. i.O.).

Diese Ebene verweist somit auf das zu Beginn dieses Abschnitts beschriebene Aushandlungsprozedere von Bedeutungen der Protagonist:innen eines Schulzusammenhangs – also auch die Ausformung von Inklusion und Exklusion innerhalb der schulischen Möglichkeitsräume in der konkret greifbaren Praxissituation (s.o.).

Mit dem *Imaginären* bezieht Helsper sich auf «die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe» (ebd., 67). Diese zweite Ebene konstituiert spezifische Erwartungen an das schulische Agieren der einzelnen Protagonist:innen und formt hochgradig spezifische Normvorstellungen und Idealideen zur sozialen Erzeugung der schulischen Möglichkeitsräume (vgl. ebd., 68). Wie es oben mit dem Bezug zu Hummrich beschrieben worden ist, ist Inklusion also auch als (verpflichtende) programmatische Haltung zu deuten, die Schulen auf der Ebene des von Helsper benannten Imaginären für sich veranschlagen (müssen). Dies stellt auf der Ebene des Symbolischen somit die Anforderung z. B. an die Lehrkräfte, aber auch Schüler:innen und andere Schulprotagonist:innen, mit diesen mit Inklusion einhergehenden Prinzipien und Leitidealen zur Teilhabe aller an der Schulkultur in ihrem konkreten Handeln umgehen zu müssen (vgl. Hummrich 2019, 20f.). Diese Aushandlungsprozedur zwischen imaginärer und symbolischer Ebene kann in Helspers Theorieperspektive also durchaus stark konfliktträchtig sein (vgl. Helsper 2008a, 68f.).

Doch auch diese von Helsper (2008a, 67) so beschriebenen «institutionellen Selbstentwürfe» (s.o.) entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind «auf das Reale der Schulkultur bezogen» (ebd., 68; Herv. i.O.). Es verweist auf die «grundlegenden Strukturprobleme [des Bildungssystems]», mit denen sich die individuellen Schulen insgesamt auseinandersetzen müssen (vgl. ebd.).⁴

4 Dieser Aspekt ist für die Schulkulturanalyse zweifelsohne hochgradig wichtig. Da dieser Beitrag aber lediglich auf die *Analyse der Mediatisierung konkreter* (berufs-)schulischer *Möglichkeitsräume*, nicht aber auf die Rekonstruktion einer gesamten Schulkultur zielt, stellt er diesen Aspekt für die nachfolgende Analyse zurück – ohne natürlich die Wichtigkeit des Realen für die Schulkulturanalyse insgesamt infrage zu stellen.

2.3 Zusammenführung der Theoriepositionen und Konkretisierung der Forschungsfrage

In der Zusammenfügung der bis hierher referierten Theoriebausteine geht der Beitrag somit davon aus, dass Digitalisierungsprozesse die kommunikativen Handlungsprozeduren verändern, in denen die schulischen Möglichkeitsräume zwischen ihren Protagonist:innen in der konkreten Praxis ausgehandelt werden (vgl. Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, 62). Dies kann mit Krotz (2001) und Helsper (2008a) als Mediatisierungsvorgang auf der symbolischen Ebene der Schulkultur verstanden werden (vgl. Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, 62). Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Wenn eine Schule eine digitale Lernplattform als Infrastruktur einführt (Digitalisierung), die Lehrkräfte fortan Arbeitsaufträge für ihre Schüler:innen darüber organisieren und diese die Aufträge im Unterricht und zu Hause über ein Endgerät abrufen, bearbeiten und zur Korrektur wieder hochladen, dann verändert dies auf der symbolischen Ebene die kommunikativen Abläufe, in denen die schulischen Möglichkeitsräume in der Praxis (z. B. im Unterricht) ausgestaltet werden (Mediatisierung). Wie es auch die in der Einleitung aufgegriffenen empirischen Befunde der Forschung zur «digitale[n] Kluft» (Kutscher 2019, 381) festgestellt haben, ist die Verfügbarkeit leistungsfähiger digitaler Endgeräte bei den Schüler:innen in diesem Zusammenhang unbedingt notwendig, um an solchen Wandlungsprozessen auf der symbolischen Ebene vollumfänglich gleichberechtigt teilhaben zu können.

Medienpädagogische Reflexionen verweisen darauf, dass es dabei gerade mobile Technologien sind, denen im Schulkontext die grössten didaktischen Potenziale zukommen (vgl. Kammerl und Dertinger 2020, 49), dass diese aber nicht auf allen Gerätetypen dieselben sind (vgl. ebd., 50–54). So sind die benannten Potenziale des Smartphones – z. B. durch dessen geringe Grösse – sehr begrenzt, während Laptops, Tablets und sogenannte «Convertibles» (Tablets mit Tastaturen) deutlich mehr Möglichkeiten für das schulverwiesene Lehren und Lernen bieten (vgl. ebd.). Während zudem die Verfügbarkeit von feststehenden Desktop-Computern für das Lernen zu Hause möglicherweise noch gut funktioniert, kommt sie für das Lernen in der Schule (zumindest ausserhalb von Computerräumen) nicht infrage. Kammerl und Dertinger kommen in diesem Zusammenhang zu dem

Ergebnis, dass durch mobile Medien (sie meinen hier Laptops, Tablets und Convertibles) eine erheblich erweiterte «Flexibilität» ermöglicht ist, «da die räumliche Bindung an stationäre Geräte und Rechnerräume aufgelöst wird» (ebd., 49). Im Umkehrschluss lässt sich für den Fokus dieses Beitrags damit annehmen, dass es insbesondere die Verfügbarkeit bzw. nicht-Verfügbarkeit *leistungsfähiger mobiler* Endgeräte jenseits des Smartphones ist, die im Kontext der Mediatisierung schulischer Möglichkeitsräume über eine vollumfängliche Teilhabe von Schüler:innen (Inklusion) entscheidet. Verfügen sie über keinen ausreichenden Zugang dazu, da die Betroffenen die kostenintensive Medientechnik z. B. nicht bezahlen können und keine schulischen Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen, wird ihnen im Zuge solcher schulischer Mediatisierungsvorgänge die vollumfängliche «Möglichkeit von Teilhabe» (Hummrich 2011, 19) verwehrt (Exklusion).

Die JIM-Studie beschreibt für das nach Kammerl und Dertinger also eher weniger geeignete Smartphone beinahe eine Vollausstattung unter den befragten jungen Menschen (vgl. Feierabend et al. 2022, 8) und weist hinsichtlich der «Medienzugänge im Haushalt» auch für gut geeignete Laptops und/oder Tablets sehr hohe Werte aus (vgl. ebd., 5). Für den *individuellen Besitz* sieht es hinsichtlich der letztgenannten mobilen Endgeräte aber anders aus. Hier zählen 58% einen Laptop und 51% ein Tablet zu ihrem persönlichen Eigentum (vgl. ebd., 7). So erscheinen auch die insbesondere in Studien zum schulischen Lernen während der Coronapandemie generierten Befunde gut nachvollziehbar, die hier – wie schon in der Einleitung beschrieben – von grossen sozioökonomisch-herkunftsbedingten Unterschieden ausgehen – «sowohl in der Verfügbarkeit als auch in der Nutzungshäufigkeit sowie in der Motivation zur Nutzung digitaler Medien beim Lernen» (Eickelmann und Gerick 2020, 157; siehe auch die Ergebnisse von Frohn 2020). Zu prüfen, ob dem auch im vorliegenden Fall der untersuchten Berufsschule so ist, ist letztlich auch Aufgabe der empirischen Analyse.

In diesem Zusammenhang ist es für die Studie zudem wichtig zu untersuchen, welche unterschweligen Werthaltungen mit Bezug zur Aushandlung von Inklusion und Exklusion im Zusammenhang mit den benannten schulischen Mediatisierungsprozessen (auf der Ebene des Imaginären) vorhanden sind und so Einfluss auf die sozialen Ausformungsprozeduren

der schulischen Möglichkeitsräume im Sinne Helpers nehmen. Als Kontextwissen ist für diesen Beitrag somit auch relevant, ob und welche Unterstützungssysteme (z. B. Ausleihmodelle o. ä.) es an einer Schule gibt, um Schüler:innen aus finanziell weniger privilegierten Lebenslagen den Zugang zu Endgeräten zu ermöglichen und so angemessene Lernchancen für sie herzustellen. Die empirische Analyse muss dabei aufspüren, welche konkreten Bedeutungen diese Unterstützungssysteme für die sozialen Aushandlungsvorgänge im Kontext von Inklusions- und Exklusionspraxen haben – wie also die Schulkteur:innen in ihrer Interaktion auf der symbolischen Ebene auf sie Bezug nehmen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen dieses Artikels beschrieben und zusammengeführt sind, ergibt sich für den Beitrag somit zusammenfassend die folgende Forschungsfrage: *Wie wird mit Blick auf die Schüler:innen im Zuge der Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume auf der symbolischen Ebene die Verfügbarkeit/nicht-Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte ausgehandelt, wie werden Inklusion und Exklusion dabei sichtbar und welche Bezüge zur imaginären Ebene der Schulkultur zeigen sich in den Aushandlungsprozessen?* Wie der Beitrag für die empirische Beantwortung dieser Frage vorgeht, beschreibt der nachfolgende Abschnitt genauer.

3. Datenbasis, Auswertungsstrategie und Forschungsmethodik

Die der folgenden Analyse zugrundeliegenden Daten stammen aus dem Fachbereich für soziale Ausbildungsberufe einer Berufsschule, der schon im Vorfeld der Coronapandemie mit einer umfangreichen IT-Infrastruktur ausgestattet worden war. Zum Erhebungszeitpunkt im September 2020 bestand diese Infrastruktur insbesondere aus interaktiven Whiteboards, die in allen Räumlichkeiten des Fachbereichs angebracht worden waren, W-Lan im kompletten Schulgebäude und der Ausstattung der Lehrpersonen des Schulkollegiums am Fachbereich mit eigenen Dienst-Tablets. Zudem wurde für alle MS Teams als Plattform zum Management der schulischen Lernprozesse eingeführt. Für den Unterricht in der Schule können sich die Schüler:innen zudem MS Surfaces (Convertibles) leihen, diese aber nicht nach Hause mitnehmen. Zumindest potenziell existiert somit ein

Programm zum Ausleihen leistungsstarker mobiler Endgeräte, um am Präsenzunterricht am Fachbereich teilhaben zu können. Die Erhebung fand zu einem Zeitpunkt der Coronapandemie statt, als die Schule (zumindest zwischenzeitlich) in den Präsenzunterricht zurückgekehrt war. Obwohl das Thema *Inklusion und Exklusion im Kontext sozialer Ungleichheit* durchaus mitbedacht worden ist, stand dieses in der Studie ursprünglich nicht im Vordergrund. Der Call zur Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik wurde vom Forscher:innenteam allerdings zum Anlass genommen, einige der erhobenen qualitativen Daten (s.u.) nochmals explizit nach diesem Thema durchzukämmen und sie einer vertiefenden Interpretation zu unterziehen.⁵

Unter dem im vorigen Abschnitt dargestellten Erkenntnisinteresse bietet sich ein praxistheoretisch angelegter Studienzugang besonders an, der die (medienbezogenen bzw. -vermittelten) Handlungsprozeduren selbst in den Mittelpunkt des analysierenden Blicks einrückt (vgl. Bettinger und Hugger 2020, 1–3). In diesem Zusammenhang wären wohl Protokolle zur Überkreuzung von medienvermittelten und nicht-medienvermittelten Kommunikationspraxen – insbesondere zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler:innen, etwa in Form von ethnografischen Erhebungen oder Unterrichtsvideo- und/oder -audiografien – besonders naheliegend. Die Erhebung solcher Protokolle war zunächst auch geplant, konnte letztlich aber aufgrund der Pandemiebedingungen leider nicht realisiert werden. Die Analyse muss daher auf die mit Lehrpersonen und Schüler:innen des Fachbereichs geführten Gruppendiskussionen ausweichen. Auf das konkrete Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage der Analyse hatte dies zwar keinen unmittelbaren Einfluss. Die hier referierte Studie musste dadurch allerdings – wenn man so will – einen methodischen Umweg in Kauf nehmen, da durch die pandemiebedingte Unmöglichkeit von Unterrichtsbeobachtungen nicht das Handlungsprozedere in der Schulpraxis selbst, sondern «nur» das *Reden über* dieses Prozedere in den Gruppendiskussionen analysiert werden konnte. Die in der Erziehungswissenschaft nicht neue Frage, die sich hier nun auch dieser Artikel stellen muss, ist diejenige,

5 Der ursprüngliche Fokus der Studie lag auf der inhaltsanalytischen Kategorisierung von Anforderungen am Fachbereich für das soziale Ausbildungsweisen, die sich im Kontext des Digitalisierungsprozesses an das medienpädagogische Handeln stellen.

ob Interviews oder Gruppendiskussionen mit Schulprotagonist:innen überhaupt belastbare Angaben über deren jeweiliges Handeln in der konkreten Schulpraxis erlauben.

Beispielsweise widmet sich Andreas Wernet dieser Frage in seinem Methodenbuch zur Objektiven Hermeneutik am Beispiel eines Lehrkräfteinterviews. Er stellt die These auf, dies sei sehr wohl vertretbar, solange «die Äusserungen des Interviewten selbst als (Sprech-)Handlungen gelesen werden» (Wernet 2009, 58; Herv. i.O.). Er geht davon aus, «dass der Berufshabitus als Gegenstand» der von ihm beispielhaft vorgetragenen «Textrekonstruktion über den direkten Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns hinausgreift und auch *ausserhalb* dieses Kontextes wirksam ist» (ebd., 59; Herv. i.O.). Lehrkräfte nehmen in dieser von Wernet eingenommenen Position also auch in ihrer schulischen Funktion als Lehrkräfte an dem Interview teil, sodass dieses von Wernet eben auch als berufsverwiesene Handlungspraxis interpretiert wird (vgl. ebd., 58f.). Unter Rückgriff auf diese Annahme geht die nachfolgende Analyse davon aus, dass die an den erhobenen Gruppendiskussionen teilnehmenden Lehrkräfte und Schüler:innen eben auch in ihrer Funktion als (Berufs-)Schulprotagonist:innen miteinander diskutieren und dabei Bedeutungen miteinander austragen. Das hier interessierende Ausformungsprozedere von schulischen Möglichkeitsräumen lässt sich in dieser mit Wernet eingenommenen Methodologieperspektive also (auch) aus den Kommunikationsprozeduren und den dabei interaktiv gestalteten Bezugnahmen der Diskussionsteilnehmenden heraus interpretieren (vgl. zur Bedeutung von Lehrkräftegruppendiskussionen für die Schulkulturanalyse z. B. Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 28f.).

Für die Analyse liegen insgesamt fünf Gruppendiskussionen vor. Aufgrund der Pandemiebedingungen wurden die Erhebungen online über das Videokonferenztool BigBlueButton realisiert. Zwei dieser Gruppendiskussionen wurden mit den Lehrkräften des Fachbereichs⁶ geführt und drei mit Schüler:innen aus drei Klassen eines der schulisch organisierten Ausbildungsgänge.⁷ Themen waren die Erfahrungen, Möglichkeiten

6 Lehrkräfte: 1. Termin: 6 TN; 5 w, 1m // 2. Termin: 5 TN; 5w, 0m.

7 Schüler:innen: 1. Termin: 6 TN; 5 w, 1m // 2. Termin: 4 TN; 4w, 0m // 3. Termin: 5 TN; 4w, 1m; um die Anonymität der Diskussionsteilnehmenden nicht zu gefährden, wird der Ausbildungsgang hier nicht näher beschrieben.

und Herausforderungen im Kontext der Arbeit mit der etablierten IT-Infrastruktur, deren Bedeutung für die schulinterne Kommunikation, die Wünsche zur weiteren Ausstattung der Schule und Bedarfe hinsichtlich Fortbildungen und Beratungen. Die Diskussionen standen sehr im Zusammenhang mit der Pandemie und den damit verbundenen Medienerfahrungen aller Beteiligten. Für die Analyse geht das Forscher:innenteam die Transkripte dieser Gruppendiskussionen nochmals genau durch und sibt diejenigen Textpassagen heraus, in denen das Thema soziale Ungleichheit im Kontext des schulischen Mediatisierungsprozesses diskutiert wird. An der Rekonstruktion dieser sprachlichen Praktiken lassen sich in der mit Wernet eingenommenen Methodologieperspektive (s.o.) gut die in die Ausformung des schulischen Möglichkeitsraumes eingelagerten Inklusions- und Exklusionsprozeduren nachvollziehen.

Die Schulkulturforschung greift in diesem Zusammenhang meistens auf die Objektive Hermeneutik nach Oevermann als Untersuchungsmethode zurück (vgl. z.B. Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 29). Die Methode erweist sich deshalb als vorteilhaft, da sie von derselben sozialtheoretischen Grundidee einer «sinnstrukturierte[n] Welt» (Wernet 2009, 11) ausgeht, wie sie oben schon (siehe Abschnitt 2) für die Schulkulturforschung (und auch die Mediatisierungstheorie) beschrieben worden ist (vgl. Helsper et al. 2001, 641). In diesem Zusammenhang «[geht] die Objektive Hermeneutik [...] davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert» (Wernet 2009, 11). Sie «gründet sich auf die Regelgeleitetheit sozialen Handelns» (ebd., 13). Das bedeutet, «dass die Handlungsoptionen einer je konkreten Lebenspraxis durch Regeln formuliert sind» (ebd., 15), die es im Zuge der Analyse herauszuinterpretieren gilt (vgl. ebd., 15f.). Die Methode fokussiert folglich dasjenige, was für den hier verfolgten Fokus auf «die [...] einzelschulspezifisch ausgeformte *regelgeleitete* Struktur» (Helsper et al. 2001, 21; Herv. LD u. DM) von schulischen Möglichkeitsräumen wichtig erscheint. Die Analyse der erhobenen Gruppendiskussionen mittels der Objektiven Hermeneutik ermöglicht somit die Rekonstruktion der in den berufsschulischen Diskussionsprozeduren «regelgeleitet» (s.o.) erzeugten Möglichkeitsräume

mitsamt ihren Grenzziehungen, für die sich die Analyse interessiert. Die Methodik hier aufzugreifen, erscheint folglich äusserst naheliegend und lohnenswert.

In der praktischen Arbeit besteht das Ziel von Interpretationsgängen mit der Objektiven Hermeneutik in der «Rekonstruktion einer Fallstruktur» (Wernet 2009, 16). Mit Verweis auf Oevermann meint Wernet (2009, 16) damit,

«den tatsächlichen Ablauf [einer sozialen Interaktionspraxis] als Sequenz von Selektionen zu sehen, die jeweils an jeder Sequenzstelle, d. h. einer Stelle des Anschließens weiterer Einzelakte- oder äusserungen unter nach gültigen Regeln möglichen sinnvollen Anschlüssen getroffen worden sind. Die Kette solcher Selektionsknoten ergibt die konkrete Struktur des Gebildes» (Oevermann 1991, 270).

Bei der Aufstellung einer «Fallstrukturhypothese» als Zielvorgabe der Interpretation geht es diesen Überlegungen nach also darum, Aussagen über das konkrete Handeln der an einer sozialen – im Falle dieser Studie schulischen – Praxis beteiligten Protagonist:innen auf der Hintergrundfolie der unterschwellig bzw. – um beim Vokabular der Objektiven Hermeneutik zu bleiben – «latent» in dieser Praxis wirksam werdenden Regeln zu machen (vgl. Wernet 2009, 18f.). Die Analyse macht es für Forschende also möglich, Angaben sowohl über den spezifischen einzelnen Fall als auch über die Allgemeinheit des von der Interpretation angepeilten – in diesem Beitrag: pädagogischen – Phänomens zu tätigen (vgl. ebd.).⁸

Da es im Kontext eines solchen Artikels nicht möglich ist, alle Interpretationsgänge in ihrem vollen Umfang darzulegen, wählen wir für die Verschriftung der Ergebnisse einen Zwischenweg. Um das Vorgehen transparent zu machen, wird sie eine der Analysen ausführlich ausformulieren, für die übrigen Interpretationen aber lediglich auf die Ergebnisse zu sprechen kommen und diese anschliessend zueinander in Beziehung setzen.

8 Da für den Beitrag nur sehr begrenzter Platz zur Verfügung steht, muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden, die konkreten Schritte zur Interpretation von Texten mit der Objektiven Hermeneutik zu erklären. Eine solche Erörterung findet sich z. B. bei Wernet (2009) in Kap. III.

4. Ergebnisse⁹

4.1 Ausführliche Beschreibung einer exemplarischen Analyse

Die hier zu Beginn ausformulierte Interpretation ist die Analyse von Ausschnitten aus der zweiten Gruppendiskussion, die das Forschungsteam mit den Schüler:innen geführt hat (s.o.). Die im Folgenden aufgeführten Sequenzen erfolgen nach einer längeren Diskussion zwischen den Teilnehmenden, die auf die Frage des Interviewers entsteht, welche Wünsche sie hinsichtlich der weiteren Schuldigitalisierung hegen.

A-S1: und , ich wollte noch sagen , dass die ähm Laptops doch von mehreren Schülern (1) wirklich ähm genutzt werden¹⁰

Durch das «Und» wird zunächst deutlich, dass es sich bei den von der Sprecherin A-S1 (Sprecherin A, Schüler:innengruppendiskussion 1; die weiteren Sprecher:innen werden in derselben Weise fort nummeriert) formulierten Sequenzen um eine Ergänzung zur vorher ausgetragenen Diskussion zu den Wünschen hinsichtlich weiterer Digitalisierungsprozesse handelt. Sie hält hier Fürsprache für die Aufrechterhaltung eines Angebots zu «Laptops» (sie meint hier die in der Schule ausleihbaren MS Surfaces), das sich in der tatsächlichen Benutzung begründet. Sinnlogisch muss zum Zeitpunkt des Sprechens also im Raum stehen, dass dieses Ausleihprogramm – möglicherweise durch dessen unzureichende Nutzung – eingestellt werden soll oder A-S1 sieht dessen Fortführung zumindest als bedroht an, wogegen sie sich hier wendet.

A-S1: also , es kommt zu Überschneidungen (1) man braucht sie öfter gleichzeitig , und deswegen ähm/ man kann ja jetzt auch nicht , wirklich von jedem einzelnen Schüler erwarten dass er von seinem Hausstand aus zuhause direkt schon perfekt digital ausgestattet ist (1) äh , und halt da irgendwie eine Möglichkeit

9 An den Analysen hat Frau Alina Stappert intensiv mitgearbeitet.

10 Symbolbedeutungen in den zitierten Transkriptausschnitten: , – kurzes Absetzen im Sprechen; (1) – Sekunden Pause; Wo/ – im Sprechen abgebrochenes Wort oder Ausdruck; nä? – Fragend formulierter Ausdruck.

schaft für (1) ja, sozial schwächere Familien auch, dass die auch täglich Zugang zu einem Laptop oder Surface oder in der Art irgendetwas haben.

A-S1 bleibt die sprechende Person und sie führt hier näher aus, warum das als bedroht angesehene Ausleihprogramm weitergeführt werden sollte. Diese Begründung besteht darin, dass die zur Verfügung stehenden mobilen Endgeräte schon zum Gesprächszeitpunkt vielfach gebraucht werden und es schon zu diesem Zeitpunkt zu Überschneidungen in der Nutzung kommt. *«Gleichzeitiges Brauchen»* verweist auf der latenten Sinnenebene¹¹ der Diskussion auf eine Notwendigkeit der Geräte zur Teilhabe. Wenn diese Verfügbarkeit nicht gewährleistet ist, ist Teilhabe sinnlogisch auch nicht herstellbar. A-S1 bringt hier also ihr Fürchten um die weitere Verschlechterung der ohnehin nicht ausgeglichenen Lernsituation von Schüler:innen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Haushalten zum Ausdruck. A-S1 sagt hier *«man braucht sie öfter gleichzeitig»*, sodass sich hier im Zuge der Interpretation vermuten lässt, dass sie von den ungleichen Teilhabevoraussetzungen betroffen sein muss. In ihrem Sprechen wird allerdings nicht eindrucklich deutlich, in welcher Rolle – also ob sie selbst zu derjenigen Gruppe gehört, deren Teilhabechancen sie bedroht sieht. Eine Selbstoffenbarung erfolgt an dieser Stelle nicht. In den weiteren Ausführungen geht es nun um den geteilten Besitz von mobilen Geräten im Familienhaushalt. Zudem spricht sie hier vom *«täglichen Zugang»*, was vor dem Hintergrund des von Vorderer beschriebenen Generalprinzips des *«mediatisierte[n] Lebenswandel[s]»* von *«permanently online, permanently connected»* (Vorderer 2015, 259) als recht geringe Anforderung erscheint. Höchst interessant ist nun, wie die Mitschülerinnen von A-S1 auf diese Ausführungen reagieren.

B-S1: ja, ich würde mich A-S1 da anschliessen (1)

Zunächst erfolgt hier Zuspruch durch die Sprecherin B-S1. Die Bedrohung der Teilhabe von Mitschüler:innen mit geringeren finanziellen Möglichkeiten und die von A-S1 geforderte Aufrechterhaltung des Ausleihprogramms wird hier also zunächst geteilt.

11 Für eine nähere Beschreibung der Standardbegriffe in der Objektiven Hermeneutik siehe z. B. Wernet 2009.

B-S1: äh , wir hatten grade zum Beispiel auch eine Situation wo wir halt Internetrecherche gemacht haben auch im Unterricht (1) und , klar hat jeder sein Handy mit , und ähm einige haben dann auch ihre Laptops mit und so (1) aber wenn man , sage ich mal nicht die finanzielle Unterstützung hat sich ein Laptop anzuschaffen oder so für den Unterricht , dann hat man nur das Handy (1) und wenn alle im W-Lan sind dann funktioniert das wieder nicht und dann dauert es wieder (1) und das ist halt/ das stört das dann auch den Unterricht , nä? in einer gewissen Weise

B-S1 bleibt hier die sprechende Person. Sie beschreibt zunächst einmal das W-Lan der Schule als äusserst leistungsschwach und stellt den Zusammenhang her, dass das Einloggen *aller* Schüler:innen eines Klassenverbundes dessen Geschwindigkeit deutlich herabsetzt. In der Argumentationslogik von B-S1 wird das W-Lan somit zu einer Art Flaschenhals: Je mehr Geräte darauf zugreifen, desto langsamer wird es. Gerade dann, wenn auch diejenigen sich einwählen, die «nur das Handy» (bzw. Smartphone) haben, bedeutet dies in der Argumentationslogik eine besonders grosse Belastung mit der Folge der Verlangsamung. Ob dies technisch gesehen tatsächlich so ist, erscheint zweifelhaft, lässt sich anhand des erhobenen Datenmaterials aber nicht prüfen. Viel wichtiger erscheint mit Blick auf das verfolgte Forschungsinteresse aber, dass B-S1 hier das Einwählen *aller* – insbesondere eben auch derjenigen, denen nur das Smartphone zur Verfügung steht – für eine Störung des Unterrichtsfortganges verantwortlich macht, die sich in der Argumentationslogik des Falls nicht ergeben würde, wenn sich lediglich diejenigen mit einem leistungsstarken Laptop verbinden würden. Der zuvor geäusserte Zuspruch für A-S1 zur Unterstützung von Schüler:innen aus finanziell schlechter situierten Haushalten erfolgt hier also eben *nicht* aus einer solidarischen Werthaltung heraus. Das von B-S1 im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten in den Vordergrund gerückte Problem ist hier vielmehr darin begründet, dass die mangelnde Verfügbarkeit leistungsstarker Endgeräte und das dennoch vollzogene Einwählen über das Smartphone den Unterrichtsablauf aufhält und somit die privilegierte Lernsituation von nicht betroffenen (gutausgestatteten) Schüler:innen

stört. B-S1 spricht hier aus der – wenn man so möchte – Gewinnerinnenperspektive einer nicht betroffenen Person heraus. Die Fürsprache für A-S1 zur Unterstützung finanziell schwächerer Mitschüler:innen ergibt sich in der interpretierten Fallstruktur also aus der Bedrohung der eigenen privilegierten Lernsituation heraus.

C-S1: zu dem Punkt von A-S1 noch ähm , ich finde das hat aber ganz gut geklappt , grade auch in dieser Coronazeit , also dass einige sich zum Beispiel von der Schule (1) äh Laptops ausleihen konnten und damit dann äh Zuhause arbeiten konnten

Im Anschluss erfolgt ein weiterer Wechsel zur Sprecherin C-S1. Auch sie spricht sinnlogisch aus der Perspektive einer nicht betroffenen Person – sie thematisiert sich hier nicht selbst, sondern verweist in der dritten Person auf «einige» andere. C-S1 relativiert hier also aus der Perspektive einer wohl nicht-Betroffenen die von A-S1 aufgezeigten ungleichen Teilhabemöglichkeiten. Die von A-S1 beschriebene Dramatik zur weiteren Verschlechterung der Lernchancen wird von C-S1 somit ein Stück weit aberkannt. Dem Wissen der Autor:innen nach existierte ein solches Ausleihprogramm an der Berufsschule nur für den Präsenzunterricht, nicht aber für die Nutzung zu Hause.

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der aufgestellten Forschungsfrage folgende Fallstrukturhypothese festhalten: Der Zugang zum Internet über ein mobiles leistungsfähiges Endgerät (das MS Surface gilt in der Diskussion als Ideal) wird im Kontext der Mediatisierung des berufsschulischen Möglichkeitsraums zur absoluten und bedrohten Teilhabevoraussetzung. Die nicht-Verfügbarkeit solcher mobiler Gerätschaften führt hier zur Exklusion. Das zwar durchaus existierende schulische Ausleihprogramm wird dabei als unbedingt notwendig, aber unzureichend charakterisiert, sodass sich hier eine gewisse Dramatik hinsichtlich der Verschlechterung von Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen aus finanziell schwachen Lebenssituationen abzeichnet. Soweit bestätigt die Analyse zunächst einmal die bereits in der Einleitung aufgegriffenen Forschungsbefunde. Schaut man noch etwas genauer hin, wird mit Blick auf das fokussierte Inklusionsthema ein wichtiger Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der sich mediatisierenden

Schulkultur sichtbar. Auf der manifesten Sinnebene der sozialen Interaktion zeigt sich zwar Zustimmung zur Bearbeitung sozialer Ungleichheit, was vordergründig mit einer inklusiven Werthaltung (Ebene des Imaginären) kompatibel ist. Auf der latenten Sinnebene der rekonstruierten Diskussionsprozeduren offenbart sich aber eben keine Solidarität mit Schüler:innen aus finanzschwächeren Haushalten. Die in die Diskussionshandlungen (Ebene des Symbolischen) eingeschriebene Argumentationsfolie zur Bearbeitung sozialer Ungleichheit ist innerhalb des ausgestalteten Möglichkeitsraums in der Bedrohung der privilegierten Lernsituation gut ausgestatteter Schüler:innen begründet. Zudem wird die sich mit dem schulischen Mediatisierungsprozess weiter verschärfende Chancenungleichheit in der Diskussion gerade nicht vollständig anerkannt. Dies lässt sich zusammenfassend als weitere exkludierende Handlungspraktik auf der symbolischen Ebene des formierten Möglichkeitsraumes verstehen.

4.2 Vergleichende Beschreibung der weiteren Analyseergebnisse

Schaut man sich die übrigen vier Analysen an, offenbaren sich hier sowohl in den beiden weiteren Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen als auch in den beiden mit den Lehrkräften recht ähnlich gelagerte Fallstrukturen. Auch hier wird die Verfügbarkeit von leistungsstarken mobilen Endgeräten mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zur absoluten Voraussetzung zur Teilhabe an dem sich mediatisierenden schulischen Möglichkeitsraum. Wie schon in der ersten Analyse deutlich geworden ist, zieht also auch hier die nicht-Verfügbarkeit solcher mobiler Technologien Exklusion nach sich. Dementsprechend wird auch hier die an der Schule etablierte Ausleihmöglichkeit von MS Surfaces als wichtiges Instrument verhandelt, um die Teilhabe von Schüler:innen aus ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern zu ermöglichen. Gerade in den Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen formiert sich hier allerdings auch die Kritik, dass dies so nicht ausreicht, um gleichberechtigte Teilhabe sicherzustellen. Auch in diesen Aushandlungsprozeduren erfolgt dabei allerdings

keine klare Selbstoffenbarung als betroffene Person, sodass sich hier vorsichtig schlussfolgern lässt, dass es sich innerhalb des schulischen Möglichkeitsraumes dabei um ein schambehaftetes Thema handelt.

Interessanterweise zeigt sich der in der vorher ausführlich ausformulierten Analyse deutlich gewordene Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der sich mediatisierenden Schulkultur ebenso in den übrigen Gruppendiskussionspraxen. In den weiteren beiden Diskussionen mit den Schüler:innen wird eine sehr ähnliche Handlungsfigur deutlich: Auch hier werden jeweils von einer beteiligten Person Forderungen zur Bearbeitung von sozioökonomischen Ungleichheiten formuliert.

A-S2: Und ähm was ich aber auch noch gut fände , wäre , wenn man diese Surfaces , wenn man die ausleiht dass man [...] die für ein ganzes Jahr ausleihen dürfte , [...] dass man halt mehr Chancengleichheit hat

Dieses beispielhaft aufgegriffene Zitat der Sprecherin A-S2 interpretiert das Ausleihprogramm als wichtigen, aber in der umgesetzten Form noch nicht ausreichenden Schritt. Diese Forderungen werden in den weiteren Diskussionsverläufen auf der manifesten Sinnebene zudem von den anderen Diskussionsteilnehmenden durchaus geteilt, was ebenso mit einer vordergründig inklusiven Werthaltung (Ebene des Imaginären) konform geht. Im Zuge der intensiven Interpretation der ausgehandelten Praxen (Ebene des Symbolischen) wird hier aber deutlich, dass auch diese Unterstützungsforderungen nicht über eine solidarische Werthaltung begründet werden. Eine tatsächliche Herstellung von Chancengleichheit wird als utopisch und praktisch nicht realisierbar abgestempelt.

B-S2: dann bräuchten wir wieder auch mehr Steckdosen wahrscheinlich in der Schule . das ist manchmal auch so ein Problem . [...] wenn man den ganzen Tag den Laptop an hat , dann wird es halt auch problematisch

Die Zuständigkeit, über die für die Teilhabe notwendige Technik zu verfügen, wird in allen Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen zudem rein in der Verantwortung der Einzelnen und nicht bei der Schule gesehen.

In den herauspräparierten Argumentationslogiken ist es also die oder der Einzelne, die oder der sich an den Mediatisierungsprozess der Schulkultur anpassen muss und nicht andersherum.

Auch in den Lehrkräftegruppendifkussionen wird auf der manifesten Ebene des Aushandlungsprozederes Bedauern über die mangelnde technische Ausstattung von einzelnen Schüler:innen ausgedrückt.

A-L1 äh optimaler Weise müsste es natürlich so sein , dass alle Schüler von uns ein Surface zur Verfügung gestellt bekommen

Auch hier (A-L1 ist Sprecherin A, Lehrkräfte-Gruppendifkussion 1; auch hier werden die weiteren Sprecher:innen nach diesem Prinzip fort-nummeriert) werden im Zuge der Diskuffion Forderungen nach weiteren schulischen Unterstützungsmassnahmen zur Bearbeitung sozioökonomischer Ungleichheit formuliert. Auch diese Praxis korrespondiert auf den ersten Blick mit inklusiven schulischen Wertmassstäben (Ebene des Imaginären), die auf der manifesten Sinnebene der Gruppendifkussionspraxis von den anderen Lehrkräften ebenso geteilt wird. Schauen wir aber auch hier genauer hin, wird auf der latenten Ebene der beiden Diskuffionen deutlich, dass sich diese Forderungen ebenso wenig in einer solidarischen Werthaltung mit Schüler:innen aus finanzschwächeren Haushalten begründen. Die in den Aushandlungsprozeduren (Ebene des Symbolischen) von den Lehrkräften ins Feld geführte Argumentationsfolie bezieht sich vielmehr auf die Störung von Unterrichtsabläufen durch unterschiedliche medientechnische Ausstattungsniveaus und die darin begründete Entstehung neuer Anforderungen an die eigene Arbeitsleistung.

B-L1: aber das ist natürlich viel mehr Arbeit . und äh dann müssen wir natürlich dahin kommen, dass alle natürlich ein eigenes Endgerät haben , und das ist auch die Sache , dann wird man angesprochen , nä? [...] dann wollen natürlich einige dass jetzt alles in Teams gestellt wird und nicht mehr noch diese Mischformen sind . ja , das sagen natürlich dann die, die eigenen Rechner haben , äh und da gibt es auch welche von, die haben noch nicht mal einen eigenen Computer.

Insgesamt weisen die im Zuge des schulischen Mediatisierungsprozesses in die Untersuchung einbezogenen Fälle also eine recht ähnliche Struktur hinsichtlich der ausgestalteten Möglichkeitsräume auf. Letztlich handelt es sich sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Lehrkräften um eine vordergründig inklusive und mit imaginären schulischen Werthaltungen korrespondierende, hintergründig aber äusserst exklusive und mit diesen Werthaltungen im Konflikt stehende Praxis, die in den Gruppendiskussionen ausgeformt wird.

5. Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit der (Re-)Produktion von sozioökonomischen Ungleichheiten im Kontext von Digitalisierungsprozessen in der Schule beschäftigt. Dabei lag der verfolgte Fokus auf der sozialen Aushandlung von Inklusion und Exklusion im Kontext der Verfügbarkeit/nicht-Verfügbarkeit mobiler Medientechnologien, was exemplarisch mithilfe von qualitativen Datenmaterialien aus einer Berufsschule analysiert wurde. Dafür hat der Artikel die theoretischen Positionen von Krotz zum Mediatisierungsansatz aufgegriffen, um eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Digitalisierungsphänomene zu fokussieren. Diese wurden anschliessend mit Überlegungen zum Schulkulturansatz in der Denkrichtung Helsepers und einem damit verknüpften Verständnis von Inklusion und Exklusion nach Hummrich verbunden. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Konzeption hat der Beitrag anschliessend Passagen aus insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schüler:innen aus einem Fachbereich für soziale Ausbildungsgänge einer Berufsschule interpretiert. Zum Abschluss zieht der Text nun ein Fazit aus der Argumentation und wagt einen Ausblick.

Die zusammengetragenen Analyseergebnisse verweisen zunächst einmal mehr darauf, dass die Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten jenseits des Smartphones im Zuge schulischer Mediatisierungsprozesse eine absolut wichtige Voraussetzung für Teilhabe ist. Wenn Schüler:innen die teure Technik nicht bezahlen können, dann müssen sie sich im Schulalltag mit erheblich schlechteren Lernbedingungen auseinandersetzen. Soweit bestätigen die hier getätigten Analysen nochmals die Ergebnisse

vorangegangener Studien (siehe Einleitung). Für den verfolgten Fokus erscheint allerdings deutlich wichtiger, dass dieser Zustand im Vordergrund der rekonstruierten Aushandlungsprozeduren zwar als wichtige Problematik anerkannt wird. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass es im Hintergrund dieser Aushandlungen schulischer Möglichkeitsräume aber weniger um eine solidarische Werthaltung mit den betroffenen Schüler:innen geht. Hier stehen vielmehr die dominierenden Störfaktoren innerhalb institutioneller Abläufe (insbesondere des Unterrichts) und das Fürchten um die eigenen (Lern-)Privilegien im Vordergrund. Dies hat die Analyse als wichtigen Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der untersuchten Schulkultur identifiziert. Hummrich (2011, 236) spricht im Zusammenhang mit einem ähnlichen, in ihrer Studie aber nicht mit Digitalisierungsprozessen im Zusammenhang stehenden Phänomen auch von einer «Scheininklusion», womit auch die hier rekonstruierten Praxen gut charakterisiert werden können.

Auf Grundlage der zuvor exemplarisch generierten Forschungsbefunde deutet sich an, dass die in den Blick genommene *Entstehung* bzw. die soziale Erzeugungspraxis von Inklusion und Exklusion im Kontext sozioökonomischer Ungleichheiten im Zusammenhang mit schulischen Digitalisierungsprozessen ein enorm wichtiges Forschungsfeld ausmacht. Die Ergebnisse können hier nur eine explorative Einsicht in eine problembehaftete Konstellation liefern und sollen keinesfalls als unumstrittene Erkenntnis überinterpretiert werden. Sie verweisen allerdings auf den erheblichen Forschungsbedarf, das hier konturierte Phänomen über die Bandbreite des Bildungssystems hinweg näher zu bestimmen und genau auszudifferenzieren.

Die Ergebnisse lassen zudem zumindest erahnen, dass Ausstattungshilfen für Schüler:innen aus ökonomisch weniger privilegierten Haushalten zwar ein Schritt in die richtige Richtung sind, als alleinige Massnahme allerdings nicht genügen. Es braucht zusätzlich medienpädagogische Aus- und Fortbildungskonzepte, um Lehrkräfte für das hier identifizierte Phänomen vordergründig formulierter inklusiver Werthaltungen bei gleichzeitig exkludierenden Handlungslogiken im Kontext schulischer Digitalisierungsvorgänge zu sensibilisieren. Da es sich hierbei eben um einen Phänomenbereich handelt, der den schulischen Protagonist:innen

vermutlich nicht unmittelbar präsent ist, wäre es in diesem Zusammenhang ein erster zentraler Schritt, überhaupt ein Bewusstsein für diese mit schulischen Digitalisierungsprozessen in Verbindung stehende Differenz zu schaffen. Fortbildungskonzepte sollten zudem darauf zielen, die eigenen medienbezogenen Unterrichts- und die darüber hinaus weisenden Arbeitsroutinen zu reflektieren, um solchen ungewollten – mit Hummrich gesprochen – Scheinexklusionspraxen entgegenwirken zu können.

Literatur


- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. «Praxistheorien in der Medienpädagogik. Einleitung». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 1–18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_1.
- Dehmel, Lukas, Dorothee M. Meister, und Lara Gerhardts. 2023. «Die Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien. Reflexion einer unbeabsichtigten Begleiterscheinung der Arbeit mit Tablets». *Zeitschrift MedienPädagogik* 53 (ENTGRENZUNGEN): 55–75. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.12.X>.
- Eickelmann, Birgit, und Julia Gerick. 2020. «Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten». *DDS Beiheft* 16: 153–62. <https://doi.org/10.25656/01:20235>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2022. *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/>.
- Frohn, Julia. 2020. «Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung im Lehren und Lernen auf Distanz». *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (6): 59–83.
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer, und Angelika Lingkost. 2001. *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>.
- Helsper, Werner. 2008a. «Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung». *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1): 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>.
- Helsper, Werner. 2008b. «Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität». In *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, herausgegeben von Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 115–45. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7.

- Hummrich, Merle. 2011. *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93224-8>.
- Hummrich, Merle. 2015. «Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale der Schulkultur». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 71–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4.
- Hummrich, Merle. 2019. «Die Macht der Inklusion. Zur Relation von symbolischen Ordnungen in der Schule». In *Inklusionen und Exklusionen des Humanen*, herausgegeben von Sophie C. Holtmann, Philipp Hascher, und Roland Stein, 13–40. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18036>.
- Hummrich, Merle, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen. 2022. «Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich – Einleitung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 1–46. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_1.
- Hummrich, Merle, und Lukas Dehmel. 2022. «Bildungspolitische und einzelschulische Entwürfe von Bildung in Differenzverhältnissen. Mediatisierungstheoretische Analysen im Kontext qualitativ vergleichender Forschung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 69–123. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_3.
- Kammerl, Rudolf, und Andreas Dertinger. 2020. «Guter Unterricht mit mobilen Medien. Eine Darstellung einschlägiger Konzepte und aktueller Forschungsbefunde». In *Mobile Medien im Schulkontext*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, und Ilka Mindt, 47–78. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_4.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung. Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Dispotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS* 114 (4): 379–90. <https://doi.org/10.25656/01:20607>.

- Kutscher, Nadia, und Stefan Iske. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik. Medien und Soziale Ungleichheit». In *Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 667–78. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_80.
- Niesyto, Horst. 2010. «Medienpädagogik. Milieusensible Förderung von Medienkompetenz». In *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, herausgegeben von Helga Theunert, 147–62. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2018. «Medienkritik. Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesto, und Heinz Moser, 59–76. München: kopaed.
- Oevermann, Ulrich. 1991. «Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen». In *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, herausgegeben von Stefan Müller-Doohm, 267–336. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2020. «Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 147–62. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_8.
- Vorderer, Peter. 2015. «Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected». *Publizistik* 60 (3): 259–76. <https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3>.
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.
- Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, Patrick Bettinger, und Sandra Assmann, Hrsg. 2021. *Jahrbuch Medienpädagogik 16. Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung*. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16.X>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern

Lea Richter¹ , Nicole Gruchel² , Heike M. Buhl²  und Anna-Maria Kamin¹ 

¹ Universität Bielefeld

² Universität Paderborn

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet die digitale häusliche Lernumwelt von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache und erarbeitet Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund, der Familiensprache, einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie einer unterhaltungs- und schulbezogenen Nutzung des Internets von Kindern. Empirische Grundlagen sind standardisierte Eltern- und Kinderbefragungen sowie ethnografisch orientierte Untersuchungen in Familien. Die quantitativen Analysen zeigen, dass Kinder, deren Hauptverkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist, häufiger gemeinsam mit ihren Eltern das Internet nutzten. Vertiefend liessen in der qualitativen Untersuchung diejenigen Kinder häufigere und komplexere Internetnutzungsformen für schulische Zwecke erkennen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und hauptsächlich in ihrer Herkunftssprache (nicht Deutsch) innerhalb der Familie sprechen. Insbesondere in Familien, die selten in der Häuslichkeit Deutsch sprechen, hat sich die (gemeinsame) Internetrecherche als Mittel zur Kompensation von Sprachbarrieren erwiesen. Fehlende elterliche



Unterstützungsmöglichkeiten aufgrund von sprachlichen Verständnisproblemen können insofern durch kindliche, elterliche oder gemeinsame Rechercheprozesse ausgeglichen werden.

Home and Language Influences on Children's Internet Use at Home

Abstract

This paper examines the digital home learning environment of children with special regard to the categories of difference origin and language and develops associations between the migration background, the family language, an Internet-related parent-child interaction as well as an entertainment- and school-related use of the Internet by children. Empirical bases are standardized paper-pencil-questionnaires for parents and children as well as ethnographically oriented studies in families. Results of the quantitative analyses show that children whose predominant language of communication in the family is not German used the Internet more frequently together with their parents. In more detail, the qualitative study revealed that those children who have a migration background and speak mainly in their language of origin (not German) within the family used the Internet more frequently and in more complex ways for school-related purposes. In particular, (joint) Internet research for families who rarely speak German at home has been shown to compensate language barriers. Accordingly, a lack of parental support due to language comprehension problems could be compensated by child, parent, or joint research processes.

1. Ausgangslage: Teilhabe – Digitale Medien – Familiensprache – Herkunft

Die Frage von (Bildungs-)Teilhabe als Voraussetzung für Inklusion (Hüpping und Kamin 2020) umfasst neben der Differenzlinie Behinderung unter anderem auch die Heterogenitätsdimensionen soziale Lage, Bildungshintergrund und Herkunft. Die Bildungschancen von Schüler:innen hängen somit neben den physischen und psychischen Voraussetzungen stark von

deren sozialer Herkunft, ihrem Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund ab (Huber und Helm 2020; Scherer und Siddiq 2019). Aufgrund mangelnder materieller und immaterieller Ressourcen kann auch der Zugang zu digitalen Medien sowie eine souveräne und vielfältige Nutzung erschwert werden, was den Medienkompetenzerwerb behindert (z. B. Kamin und Meister 2016). Das ist insofern problematisch als computer- und informationsbezogene Kompetenzen (Computer and Information Literacy, CIL) für die Eröffnung von Bildungschancen Heranwachsender bedeutsam sind. CIL ist zu verstehen als individuelle Fähigkeit, «digitale Medien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben» (Eickelmann, Bos, Labusch, 2019, 9). Der Erwerb von CIL wird insbesondere durch familiäre Faktoren beeinflusst. Im Hinblick auf sozio-kulturelle Ressourcen in der Familie spielen sowohl individuelle Nutzungspräferenzen (z. B. unterhaltungsbezogene, schulbezogene Nutzungsformen) als auch Ungleichheiten eine bedeutsame Rolle (Senkbeil et al. 2019). Neben dem Einfluss gemeinsamer medienbezogener Aktivitäten von Eltern und Kindern konnte in bisherigen Untersuchungen unter anderem der Migrationshintergrund als Merkmal identifiziert werden, das mit dem Ausmass von kindlicher CIL im Zusammenhang steht (Vennemann et al. 2019). Dabei wurde gezeigt, dass die CIL von Kindern mit Migrationshintergrund signifikant geringer ist als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (ebd.), wobei wenig Erkenntnisse zu differenzierten Merkmalen der Familien vorliegen. Es gilt insofern, weitere einflussnehmende Faktoren und familiäre Gelingensbedingungen zu ermitteln, die den Erwerb von CIL begünstigen. Ziel des Beitrags ist daher, die Nutzung digitaler Medien – konkret die Internetnutzung – von Kindern zu Beginn der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der elterlichen Unterstützung in Form einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie der Differenzkategorien Herkunft und Sprache multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Hierfür werden sowohl Zusammenhänge zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der Internetnutzung von Kindern als auch Zusammenhänge zwischen den Differenzkategorien Herkunft und Sprache untersucht. Anschliessend werden Fragen nach Zusammenhängen

zwischen dem Migrationshintergrund, der Familiensprache, einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie der Internetnutzung von Kindern diskutiert. Grundlage hierfür bietet das BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekt DigHomE (Digital Home Learning Environment), welches die digitale häusliche Lernumwelt von Schüler:innen der fünften Klasse untersucht. Der Beitrag diskutiert (Bildungs-)Teilhabe durch eine kompetenzorientierte häusliche Internetnutzung von Kindern unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds, wobei die Familiensprache als mögliche Ressource in den Blick genommen wird.

2. Forschungsstand

2.1 *Internetnutzung von Kindern mit Beginn der Sekundarstufe I*

Die Internetnutzung von Kindern findet überwiegend im häuslichen Kontext statt (Eickelmann et al. 2014). Dabei gestaltet sich die Art der Nutzung vielfältig und kann beispielsweise nach verschiedenen Präferenzen (z. B. für schulische Anlässe) unterschieden werden (Kunina-Habenicht und Goldhammer 2020). Das Internet wird von Kindern und Jugendlichen entweder in der Freizeit zur Unterhaltung oder schulbezogen genutzt (Gruchel et al. 2022a). Eine unterhaltungsbezogene Internetnutzung umfasst Aktivitäten wie das Chatten mit Freund:innen, das Ansehen von Online-Videos oder das Spielen von Online-Spielen. Diese Art der Nutzung beschreibt insbesondere Aktivitäten mit einer starken sozialen Interaktionsorientierung (Senkbeil 2018). Darüber hinaus zählen zu einer unterhaltungsbezogenen Nutzung auch informationsorientierte Aktivitäten, wenn diese in einen freizeithlichen Kontext eingebettet sind und keinen schulischen Bezug haben (z. B. Informationen über persönliche Hobbys/Interessen recherchieren; Kunina-Habenicht und Goldhammer 2020). Eine schulbezogene Internetnutzung hingegen umfasst Aktivitäten, die einen schulischen Schwerpunkt haben (z. B. Informationen für Referate oder Hausaufgaben recherchieren). Diese Aktivitäten sind meist ausschließlich informationsbezogen. Wie sich die Internetnutzung von Kindern auf

schulische Leistungen oder den Erwerb von CIL auswirkt, wurde in bisherigen Studien bereits umfassend untersucht. Die Befundlage ist allerdings noch heterogen bezüglich der Wirkung von Nutzungsarten des Internets auf verschiedene Outcomevariablen des Kindes (Goldhammer et al. 2016; Hatos 2020; Lee und Wu 2013; Zhang und Liu 2016). Folglich sollte die Betrachtung der Internetnutzung von Kindern immer im Hinblick auf differenzierte Nutzungsarten vorgenommen werden. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass eine analytische Unterscheidung zwischen einer unterhaltungsorientierten Internetnutzung in der Freizeit und einer schulbezogenen Internetnutzung angesichts aktueller Medienentwicklungen und damit verbundener medialer Praktiken oftmals schwer zu treffen ist. Als ein Beispiel sind etwa Klassenchats durch Instantmessenger zu nennen, in denen beide Nutzungsarten miteinander verschmelzen (Rummler et al. 2021). Der vorliegende Beitrag fokussiert deshalb sowohl die unterhaltungs- als auch die schulbezogene Internetnutzung von Kindern. Inwiefern familiäre Faktoren die häusliche Internetnutzung von Kindern beeinflussen, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

2.2 Digitale häusliche Lernumgebung

Eltern können die häusliche Internetnutzung ihres Kindes direkt beeinflussen, indem sie es beispielsweise bei Aktivitäten im Internet unterstützen (Bonanati et al. 2022). Die elterliche Unterstützung ist für den Schulerfolg ein bekannter und etablierter Prädiktor, welcher auch bereits in neueren Untersuchungen im Kontext der Internetnutzung von Kindern bestätigt werden konnte (Bonanati und Buhl 2022; Gruchel et al. 2022a; Gruchel et al. 2022b). Wie Eltern ihre Kinder bei der Internetnutzung unterstützen, ist vielfältig. Angelehnt an die differenzierte Betrachtung elterlicher Unterstützung innerhalb der Theorie zur häuslichen Lernumwelt (Home Learning Environment, Bradley und Corwyn 2005) fokussiert der vorliegende Beitrag in der Betrachtung elterlicher Unterstützung die Eltern-Kind-Interaktion. Diese Form elterlicher Unterstützung beschreibt den Austausch von Eltern und Kind auf Augenhöhe, bei dem Eltern und Kinder beispielsweise gemeinsam im Internet nach Informationen suchen (z. B. nach Urlaubszielen oder freizeitlichen Aktivitäten, Informationssuche

für schulische Belange, gemeinsames Lesen von Nachrichten; Bonanati et al. 2022; Bonanati und Buhl 2022). Im Bereich der Medienerziehung wird die Eltern-Kind-Interaktion zumeist unter den Medienstrategien «Co-Use» und «Active Mediation» untersucht (Zaman und Mifsud 2017). Eine häufige gemeinsame Interaktion führte zu einer häufigeren schulbezogenen Internetnutzung der Kinder und zu höheren CIL (Collier et al. 2016; Gruchel et al. 2022b; Garmendia et al. 2012). Während die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion demnach einen wichtigen Einfluss auf die Internetnutzung von Kindern hat, ist es notwendig, weitere Einflüsse innerhalb der Familie auszumachen, die die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion und somit letztlich auch die Internetnutzung sowie den Erwerb von CIL bedingen. So ist beispielsweise bekannt, dass die Eltern-Kind-Interaktion mit den Differenzkategorien Bildung und Herkunft zusammenhängt (Bonanati et al. 2022). In bisheriger Forschung, die die Bedeutsamkeit der strukturellen Merkmale im Kontext der Internetnutzung von Kindern untersuchte, erfolgte die Betrachtung herkunftsbedingter Einflüsse bislang jedoch zumeist ausschliesslich durch die Erfassung des Migrationshintergrundes (Gruchel et al. 2022a; Engel de Abreu et al. 2021). So zeigte sich in Untersuchungen zum Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung beispielsweise, dass eine häufigere Unterstützung vor allem in den Familien stattfand, in denen kein Migrationshintergrund vorlag (Dumont et al. 2012; Engel de Abreu et al. 2021; Sander et al. 2021). Die Befundlage zu Zusammenhängen zwischen dem Migrationshintergrund und der Internetnutzung der Kinder gestaltet sich sehr heterogen. Zwar berichteten Kinder mit Migrationshintergrund häufiger, das Internet im ausserschulischen Kontext für schulbezogene Aktivitäten zu nutzen, allerdings wiesen diese Kinder deutlich geringere CIL auf als Kinder ohne Migrationshintergrund (Eickelmann et al. 2019). Kinder ohne Migrationshintergrund hingegen gaben an, das Internet häufiger für unterhaltungsbezogene Aktivitäten zu nutzen (ebd.). Diese heterogene Befundlage schliesst sich den im vorigen Kapitel dargelegten heterogenen Befunden zum Zusammenhang der Nutzungsarten des Internets mit dem Erwerb von CIL an. Da der überwiegende Teil bisheriger Forschung zu herkunftsbedingten Einflüssen den Migrationshintergrund fokussiert, stellt sich die Frage, ob in der Tat der Migrationshintergrund oder aber die in der Familie gesprochene Sprache

ausschlaggebend dafür ist, wie innerfamiliäre Prozesse gestaltet werden. In Untersuchungen im Kontext der elterlichen Hausaufgabenbetreuung beispielsweise konnte die Familiensprache bereits als bedeutsamer Prädiktor herausgestellt werden: In Familien, in denen (auch) eine nicht deutsche Familiensprache gesprochen wurde, fand eine stärker ausgeprägte strukturierende Begleitung durch die Eltern und eine allgemein verstärkte elterliche Unterstützung beim Lernprozess statt verglichen mit Familien, in denen ausschliesslich Deutsch gesprochen wurde (Sander et al. 2021). Befunde zum Einfluss der Familiensprache im Kontext der digitalen häuslichen Lernumgebung liegen unseres Wissens bislang jedoch nur vereinzelt vor und fokussieren zumeist die Ausbildung von CIL. So konnte, ähnlich wie in Befunden zum Migrationshintergrund, gezeigt werden, dass Kinder aus Familien, in denen eine nicht deutsche Familiensprache gesprochen wird, geringere Leistungen erzielten als Kinder, deren Familiensprache Deutsch war (Eickelmann, Bos, und Labusch 2019). Befunde zum Zusammenhang der Familiensprache und elterlicher Unterstützung beispielsweise in Form von Eltern-Kind-Interaktion im Kontext der Internetnutzung sind uns bislang jedoch nicht bekannt. Wissen darüber ist jedoch wichtig, um die Familiensprache als mögliche Ressource in der Betrachtung struktureller Merkmale stärker in den Fokus zu rücken.

3. Forschungsfragen

Die vorliegende Studie will die Effekte von Migrationshintergrund vs. Familiensprache untersuchen. Hierfür wird in einem ersten Schritt die Bedeutsamkeit einer internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion für die unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung von Kindern anhand folgender Fragestellungen überprüft:

1. In welchem Zusammenhang steht die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion mit der unterhaltungs- und schulbezogenen Internetnutzung von Kindern?

Um in einem weiteren Schritt zu schauen, welche Unterschiede in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der Internetnutzung des Kindes hinsichtlich des Migrationshintergrundes und der

Familiensprache existieren, stellt sich vorab die Frage, wie der Migrationshintergrund und die Familiensprache miteinander zusammenhängen.

2. Wie eng ist der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Familiensprache?

Daran anschliessend folgt die Fragestellung zur Bedeutsamkeit eines Migrationshintergrundes und der Familiensprache für die Internetnutzung:

3. Welche Unterschiede existieren in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion sowie in der unterhaltungs- und schulbezogenen Internetnutzung von Kindern hinsichtlich eines Migrationshintergrundes in der Familie sowie der Familiensprache?

Um die quantitativen Ergebnisse zu verdichten und zu explizieren, werden im Anschluss qualitative Daten herangezogen, die eine detaillierte Perspektive auf das Zusammenspiel von kindlichen und elterlichen Internetnutzungsweisen sowie deren Zielstellung ermöglichen. Folgende Fragestellung wird abgeleitet:

4. Wie lassen sich kindliche und elterliche Internetnutzungsweisen sowie deren Zielstellung konkret beschreiben?

Die Triangulation der quantitativen und qualitativen Teilstudien erfolgte in Anlehnung an Flick (2008) zunächst auf Ebene der Daten und Methoden (ebd., 12–16, Kap. 4.1. und 5.1) sowie mittels verschiedener qualitativer Strategien zur Ergänzung des Gegenstandsverständnisses (ebd., 23f., Kap. 5.1.). Abschliessend erfolgte eine Triangulation zwischen Gegenstandskonstituierung, Erkenntnisgewinn und Ergebnissicherung (ebd., 25f., Kap. 6).

4. Quantitativer Zugang

4.1 Empirisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen eins bis drei wurden Daten von Schüler:innen der fünften Jahrgangsstufe und deren Eltern aus sowohl (klein-)städtischen als auch ländlichen Regionen innerhalb von NRW erhoben. Die Schulen wurden zufällig ausgewählt. Die Befragung der Schüler:innen erfolgte im Paper-Pencil-Verfahren. Die zugrundeliegende Stichprobe dieser Untersuchung umfasst Daten von 356 vollständigen Eltern-Kind-Dyaden (38,8 % Realschule/Sekundarschule, 51,1 % Gymnasium, 10,1 % Gesamtschule). Alle Schüler:innen (48,2 % weiblich) gaben an, zuhause über einen Internetzugang zu verfügen. Insgesamt 34,3 % der Eltern gaben an, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist und somit ein Migrationshintergrund vorliegt. Dass die in der Familie gesprochene Hauptverkehrssprache Deutsch ist, gaben 94,7 % der Eltern an.

Zur Erfassung der im Rahmen des Beitrags untersuchten Konstrukte wurden folgende Instrumente genutzt:

Der *Migrationshintergrund* wurde im Elternfragebogen erfasst. Die Antwortmöglichkeiten für Vater und Mutter wurden in eine dichotome Variable (0 = beide Eltern sind in Deutschland geboren, 1 = mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren) überführt. Die *Familiensprache* wurde im Elternfragebogen dichotom über die Fragestellung «Was wird in Ihrer Familie überwiegend gesprochen?» erfasst (0 = Deutsch, 1 = eine andere Sprache). Die *internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion* wurde über ein Einzelitem im Kinderfragebogen erfasst (Gruchel et al. 2022b). Die Häufigkeit wurde von (1) «nie oder selten» bis (5) «jeden Tag oder fast jeden Tag» abgefragt. Die *unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung* wurde im Kinderfragebogen in Anlehnung an PISA 2012 und 2015 (Mang et al. 2018) erfasst. Die unterhaltungsbezogene Internetnutzung wurde mittels neun Items erfasst (z. B. Online-Spiele spielen) und weist eine akzeptable interne Konsistenz ($\alpha = .77$) auf. Die schulbezogene Internetnutzung wurde mittels sieben Items erfasst (z. B. Im Internet surfen [z. B. um einen Aufsatz oder

ein Referat vorzubereiten]) und weist eine moderate interne Konsistenz ($\alpha = .67$) auf. Die Häufigkeiten wurden auf einer fünfstufigen Skala von (1) «nie» bis (5) «sehr oft» eingeschätzt.

4.2 Quantitative Ergebnisse

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Zusammenhänge zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und den Nutzungsarten des Internets untersucht (s. Tabelle 1). Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang sowohl zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der unterhaltungsbezogenen Internetnutzung als auch zwischen der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der schulbezogenen Internetnutzung.

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	Migrationshintergrund ¹	-				
(2)	Familiensprache ¹	.28*	-			
(3)	Internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion ²	.07	.11*	-		
(4)	Unterhaltungsbezogene Internetnutzung ²	.14*	.17*	.39*	-	
(5)	Schulbezogene Internetnutzung ²	.10	.16*	.29*	.50*	-

Tab. 1: Bivariate Korrelationen der Variablen ($p < .05^*$). (1) Skala stammt aus Elternfragebogen. (2) Skala stammt aus Kinderfragebogen. Herkunft: 0 = beide Eltern sind in Deutschland geboren, 1 = mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren. Sprache: 0 = Deutsch, 1 = andere Sprache.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde mittels Chi-Quadrat-Test untersucht, inwiefern der Migrationshintergrund und die Familiensprache miteinander in Beziehung stehen und ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen vorliegt. Die Ergebnisse der Kreuztabelle können Tabelle 2 entnommen werden. Keine der erwarteten Zellhäufigkeiten war kleiner als 5. Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Familiensprache, $\chi^2(1, N = 356) = 27.15, p < .001$ ermittelt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch zahlreiche Familien mit Migrationshintergrund zu Hause Deutsch sprachen, sodass sich eine weiter differenzierte Betrachtung beider Aspekte lohnenswert erscheint.

		Familiensprache		Gesamt
		Deutsch	Andere Sprache	
Hintergrund	Kein Migrationshintergrund	232	2	234
	Migrationshintergrund	105	17	122
	Gesamt	337	19	356

Tab. 2: Kreuztabelle der Variablen Migrationshintergrund und Familiensprache.

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion und die unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung von Kindern hinsichtlich der Unterschiede nach dem Migrationshintergrund (Gruppe A = kein Migrationshintergrund, $N = 234$; Gruppe B = Migrationshintergrund, $N = 122$) und der Familiensprache (Gruppe A = Deutsch, $N = 337$; Gruppe B = Andere Sprache, $N = 19$) untersucht. Aufgrund der geringen Zellenbesetzung bei nicht deutscher Familiensprache wurde für beide Variablen das nicht-parametrische Verfahren des Mann-Whitney-U-Tests verwendet. Die Ergebnisse sowie die Gruppenmittelwerte können Tabelle 3 entnommen werden.

Variable	Gruppe A	Gruppe B	U	Z	p
	M (SD)	M (SD)			
Internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion					
Migrationshintergrund	2.41 (1.11)	2.58 (1.18)	13140.50	-1.28	.20
Familiensprache	2.44 (1.12)	3.00 (1.29)	2406.00	-1.89	.03*
Unterhaltungsbezogene Internetnutzung					
Migrationshintergrund	2.53 (0.68)	2.73 (0.71)	11265.00	-3.27	.00*
Familiensprache	2.57 (0.68)	3.10 (0.76)	1907.00	-2.97	.00*
Schulbezogene Internetnutzung					
Migrationshintergrund	1.85 (0.56)	1.97 (0.64)	12764.00	-1.64	.10
Familiensprache	1.86 (0.56)	2.29 (0.84)	2106.50	-2.52	.01*

Tab. 3: Mann-Whitney-U-Test für die Variablen Migrationshintergrund und Familiensprache getrennt nach Gruppen. U = U-Statistik, Z = Z-Statistik, * $p < .05$.

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund gaben signifikant häufiger an, das Internet für unterhaltungsbezogene Aktivitäten zu nutzen als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund. Es handelte sich allerdings um kleine Unterschiede. Keine Unterschiede gab es in der internetbezogenen Eltern-Kind-Interaktion und der schulbezogenen Internetnutzung.

Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, berichteten signifikant häufiger von internetbezogener Eltern-Kind-Interaktion und gaben signifikant häufiger an, das Internet für unterhaltungs- und schulbezogene Aktivitäten zu nutzen. Auch hier handelt es sich um kleine Unterschiede.

Erwartungskonform gab es einige Familien mit Migrationshintergrund, in denen zu Hause Deutsch gesprochen wurde. Insbesondere mit Blick auf die internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion sowie die schulbezogene Internetnutzung von Kindern stellte sich die Familiensprache gegenüber dem Migrationshintergrund als bedeutsamer heraus. Um diese Zusammenhänge noch besser zu verstehen, wurde eine vertiefte qualitative Erhebung durchgeführt.

5. Qualitativer Zugang

5.1 Empirisches Vorgehen

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung zu den Internetnutzungsweisen sowie deren Zielsetzung wurde mittels einer ethnografisch orientierten Exploration ein detaillierter Einblick in die digitale häusliche Lernumwelt von Schüler:innen aus der fünften Klasse erlangt. Dazu wurden 16 Familien mit dem Ziel untersucht, einen grösstmöglichen Kontrast u. a. hinsichtlich Herkunft, Bildung und Familiengrösse abzubilden. Die Auswahl der Familien wurde nach dem Prinzip des Theoretical Samplings vorgenommen. Darauf aufbauend wurden nach dem Schneeballprinzip (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 177) weitere Familien gewonnen, indem Familien den «Schnellball» anderen Familien zuwarfen, von denen sie vermuteten, dass diese zu dem Problembereich etwas beitragen

können. Obwohl das Sample alle Differenzkategorien abbildete, dominierten Familien aus Mittelschichtskontexten. Weiter konnten mehr Jungen als Mädchen zur Teilnahme gewonnen werden, die zudem überwiegend ein Gymnasium besuchen (Richter und Kamin 2021). Im Fokus der Befragung stand der Einsatz digitaler Medien sowie die elterliche Begleitung während der Bearbeitung schulischer Aufgaben. Fünf der besuchten Familien wiesen einen Migrationshintergrund auf, von denen drei angaben, im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Konkret erfolgte über einen Nachmittag hinweg eine teilnehmende Beobachtung während der Hausaufgabenbearbeitung in der Familie. Diese wurde ergänzt durch eine Dokumentation des häuslichen Umfeldes mittels der Kombination aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einer von den Schüler:innen angefertigten Fotodokumentation.¹ Im Anschluss wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf 2013) mit den Eltern sowie den Schüler:innen geführt. Sieben Familien konnten darüber hinaus für die Teilnahme an einer Erweiterungsstudie zu den Bedingungen des pandemiebedingten Distanzlernens (vom Frühjahr bis zu den Sommerferien 2020) gewonnen werden (vgl. dazu Gerhardts et al. 2020a; Gerhardts et al. 2020b). Diese Datenerhebung erfolgte mittels kontaktloser Erhebungsmethoden, bestehend aus der Kombination von Tagebuchverfahren durch die Schüler:innen (über zwei Wochen) sowie einem anschließenden Telefoninterview mit einem oder beiden Elternteilen.

Die Daten wurden mittels der Methode der Ethnografischen Collage ausgewertet (Friebertshäuser et al. 2010). Dazu wurden zunächst Familienportraits als verdichtete Beschreibungen erarbeitet und diese fallvergleichend ausgewertet, sodass zentrale Phänomene identifiziert und anschliessend in den Forschungskontext eingeordnet werden konnten (Richter, S. 2019; Andrä 2019). Ergebnis sind zwei phänomenbezogene Collagen, einerseits zu den kindlichen und elterlichen Nutzungsformen digitaler Medien im Rahmen der schulbezogenen Aufgabenbearbeitung, andererseits zu familiären Motiven in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Rahmen des schulischen Bearbeitungsprozesses (Richter, L. in Vorb.).

1 Die Kinder wurden dazu aufgefordert, ihren Lieblingsplatz im Haus oder der Wohnung, Lieblingsplatz für Hausaufgaben sowie für Medienzeit wie auch ihr Lieblingsmedium zu fotografieren.

5.2 Qualitative Ergebnisse

Zusammengefasst ist zu konstatieren, dass im Rahmen der ethnografisch orientierten Exploration die Nutzung digitaler Medien im Rahmen der Bearbeitung schulischer Aufgaben eher selten beobachtet wurde. Sofern digitale Endgeräte den Lernprozess unterstützten, zeigte sich darüber hinaus, dass sowohl Kinder als auch Eltern in der Häuslichkeit digitale Medien zur Bearbeitung schulbezogener Aufgaben einsetzten. In diesem Zuge konnten sechs verschiedene Internetnutzungsanlässe identifiziert werden (Richter und Kamin 2021), die hinsichtlich ihres Komplexitätsgrades auf drei Ebenen geclustert wurden. Diesen drei Ebenen konnte jeweils eine Zielstellung zugeordnet werden.

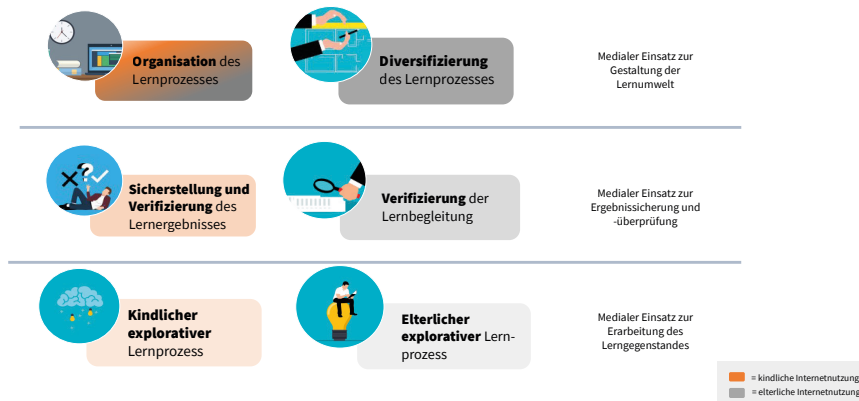


Abb. 1: Beobachtete kindliche und elterliche Nutzungsformen im Rahmen der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben (Quelle: eigene Darstellung, Richter in Vorbereitung).

Auf der ersten Ebene lässt sich die *Organisation des Lernprozesses* als Internetnutzungsanlass beobachten. Darunter wird der kindliche oder elterliche Zugriff auf Messenger-Dienste verstanden mit dem Ziel, fehlende Informationen wie vergessene Aufgabenstellungen zu erfragen oder auch auf weitere Hilfsnetzwerke wie Freund:innen oder zum Teil auch Lehrkräfte zuzugreifen. Ebenso wurde beobachtet, dass Elternteile Internetrecherchen nutzten, um Kindern alternative oder weiterführende Lernmaterialien – wie etwa Erklärvideos – zur Verfügung zu stellen, was als *Diversifizierung des Lernprozesses* verstanden wird. Beide Internetnutzungsanlässe

werden angewandt, um die Lernumwelt der Kinder unter Hinzunahme von digitalen Medien zu gestalten. Ziel ist die Herstellung von Arbeitsfähigkeit.

Die zweite Ebene zeigt Internetnutzungsformen, die der Ergebnissicherung und -überprüfung dienen; folglich ist der Komplexitätsgrad des Medieneinsatzes im Vergleich zur ersten Ebene grösser. Auch wenn der Einsatz digitaler Medien sich nun dem inhaltlichen Arbeitsprozess widmete, liess sich eher der Umgang mit Einzelinformationen erkennen. Zu beobachten waren dabei einerseits die *Sicherstellung und Verifizierung des Lernergebnisses*, etwa wenn Kinder Sprachassistenten oder Internetrecherchen zur Übersetzung von englischen Vokabeln nutzten. Andererseits ging es um die *Verifizierung der Lernbegleitung*, bei der Eltern das Internet als Informationsquelle nutzten, um die eigene Lernbegleitung zu überprüfen, etwa um sich Einzelinformationen wie mathematischer Formeln zu vergewissern oder diese zu gewinnen.

Erst auf der dritten Ebene dient der mediale Einsatz der *Erarbeitung des Lerngegenstandes* und weist damit den grössten Komplexitätsgrad der beobachteten Nutzungsformen auf. Zu beobachten waren dabei explorative Internetrecherchen, bei denen hauptsächlich Texte oder Videos herangezogen wurden, um den Lerngegenstand zu erschliessen. Neben *kindlichen explorativen Lernprozessen* und *elterlichen explorativen Lernprozessen* zeigen sich ausschliesslich auf der dritten Ebene Interaktionsformen, in denen die Kinder und Eltern gemeinsam recherchieren.

Nachfolgend werden die erarbeiteten Erkenntnisse im Hinblick auf diejenigen untersuchten Familien interpretiert, die angaben, im Familienalltag hauptsächlich nicht Deutsch zu sprechen.² Im Einzelnen handelt es sich um die Realschüler:innen:

- Tilo Edward (10 Jahre), er lebt bereits seit seiner Geburt mit seinen vier Geschwistern (14, 12, 8 und 4 Jahre) und beiden Elternteilen in Deutschland. Im osteuropäischen Herkunftsland der Eltern arbeitete die Mutter als Berufsschullehrerin. Zum Untersuchungszeitpunkt ist sie Hausfrau und nimmt zusätzlich Änderungsschneidereiaufträge an. Der Vater arbeitet in einem handwerklichen Beschäftigungsverhältnis. Beide Elternteile unterstützten Tilo bei der Hausaufgabenbearbeitung;

2 Alle Namen wurden anonymisiert.

einzigste Ausnahme bildet das Fach Englisch. Aufgrund fehlender elterlicher Englischkenntnisse übernahm hier der älteste Bruder die Unterstützungsfunktion.

- Leonor Sol (11 Jahre) lebte zum Zeitpunkt der Untersuchung seit drei Jahren mit ihren zwei Schwestern (7 und 2 Jahre) sowie ihren beiden Elternteilen in Deutschland. Während der Vater im südwesteuropäischen Herkunftsland einem Jura-Studium nachging und die Mutter als Sekretärin arbeitete, ist der Vater nun in Deutschland als Busfahrer, die Mutter als Hausfrau tätig. Diese begleitete Leonor bei der Bearbeitung von schulischen Aufgaben. Insgesamt gestaltet Leonor ihren Arbeitsprozess jedoch sehr eigenverantwortlich und greift nur selten auf elterliche Unterstützung zurück.
- Zelda Zacharias (11 Jahre) ist neben ihren beiden Geschwistern (30 und 19 Jahre) das jüngste Kind der Familie. Ihre Eltern sind noch vor der Geburt der Kinder ohne Schulabschluss aus einem südosteuropäischen Land nach Deutschland migriert. Die Mutter gab an, zum Untersuchungszeitpunkt nicht berufstätig zu sein und sich stattdessen um Zelda und ihren älteren geistig beeinträchtigten Bruder zu kümmern, während der Vater als Verpacker arbeitet. Frau Zacharias berichtet vor allem davon, Zeldas Hausaufgaben zu kontrollieren und ihr bei Rückfragen zur Verfügung zu stehen.

Mit Blick auf die beobachteten Internetnutzungsanlässe in diesen drei Familien ist erkennbar, dass sie über ein vielfältiges Repertoire selbst generierter Nutzungsformen verfügen. Familien, die als Hauptverkehrssprache Deutsch angaben, zeigten im Vergleich dazu nur vereinzelt die Nutzung des Internets für schulbezogene Zwecke an. Wenn überhaupt, konnte in den meisten dieser Fälle nur ein einziger Nutzungsanlass pro Familie beobachtet werden, während die Familien Edward, Sol und Zacharias in unseren Beobachtungen auf breit gefächerte Nutzungsformen zugriffen oder in den Interviews davon berichteten. Darüber hinaus nahmen diese Familien Nutzungsanlässe über alle drei beschriebenen Komplexitätsgrade hinweg wahr und zeigten dabei besonders die Anwendung von explorativen und gemeinsamen Internetnutzungsformen. Digitale Medien wurden dann überwiegend nicht instrumentell zur Überprüfung von

Einzelinformationen oder zur Organisation sowie Verbesserung des Arbeitsprozesses angewandt, worauf sich häufig die Nutzung deutschsprachiger Familien beschränkte. Stattdessen diente der Einsatz der Erkundung des Lerngegenstandes und stellte damit einen integralen Bestandteil zur Bewältigung des schulischen Lernprozesses dar.

Darüber hinaus konnten sowohl kindliche, elterliche als auch gemeinsame Internetnutzungsformen beobachtet werden. Konkret konnten wir dabei aufseiten der Kinder erkennen, dass der Interneteinsatz der Überprüfung von Einzelinformationen insbesondere dann dienen kann, wenn elterliche Unterstützung aufgrund fehlender Wissensbestände oder zeitlicher Einschränkungen nicht zur Verfügung stehen. So berichtete etwa Tilo:

«Aber einmal habe ich bei meiner Mutter gefragt (...). Da, da hat sie gesagt, dass sie beschäftigt war und hat mir ihr Handy gegeben. Da habe ich da mal so irgendwie einfach mal bei Google einfach mal das Wort eingetippt.»

Ebenso zeigt sich, dass die beobachteten Kinder aus Familien, die im Alltag hauptsächlich nicht Deutsch sprechen, bei fehlenden elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten häufiger auf externe, ausserhalb der Familie befindliche Hilfsnetzwerke zugreifen. «Sie hat eine Freunde und wenn sie hat ein bisschen oder Schwierigkeit, sie fragt auch, äh, ihre Freunde», berichtet Frau Sol über Leonor.

Leonors Mutter reflektiert darüber hinaus im Interview, dass die Internetnutzung für Eltern oftmals eine Möglichkeit zur Überwindung sprachlicher Hindernisse darstellt.

«Aber das ist äh, ich finde es jetzt zum Beispiel wir bei uns als Ausländer oder, gibt's es viele Worte, wo wir nicht verstehen. Und aber wir müssen das Leonor erklären, wie das ist. Und wir wissen das nicht.»

Mittels Internetrecherche ist es Frau Sol in diesem Fall möglich, unbekannte Vokabeln zu übersetzen und die Aufgabenstellung inhaltlich zu erfassen, um den Arbeitsprozess weiter zu begleiten oder auch Arbeitsergebnisse hinsichtlich der Orthografie zu überprüfen. Des Weiteren bietet

der Einsatz digitaler Medien während der Bearbeitung schulischer Aufgaben für Eltern die Möglichkeit, Sachverhalte zu demonstrieren, etwa durch Hinzunahme von Fotos, Videos oder weiteren Materialien und sie folglich teils vom elterlichen Unterstützungsbedarf zu entbinden. So erklärt Frau Edward:

«Es ist besser, etwas zeigen als selbst erklären». Darüber hinaus dient die Hinzuziehung von Internetressourcen auch dazu, den Lernprozess der Kinder zu erweitern, etwa durch weiterführende Materialien, wie Frau Zacharias berichtet:

«Und dann finde ich da Aufgaben, schreibe ich auf oder ich sage:
«Hier hast du das Handy. Lies das. Und dann mach das.»»

Letztlich lassen sich im Rahmen der Familien Edward, Sol und Zacharias auch gemeinsame Nutzungsformen beobachten. Tilos Mutter berichtet dabei insbesondere vom gemeinsamen Anschauen von Erklärvideos, dessen Informationen anschliessend weiterverarbeitet werden:

«Äh das war vielleicht Aufgabe zu irgendeiner Test äh vorbereiten
(...) Und da war Frage, was passiert, wenn ein Magnet äh brechen und ich habe sofort ähm viel Filme gefunden und haben wir eine angeguckt.»

Auch zeigte sich bezüglich der elterlichen Einstellung zu digitalen Medien in allen drei Familien ein eher potenzialorientierter elterlicher Blick auf den Einbezug digitaler Endgeräte. So wurden die Kinder auf die Unterstützungsmöglichkeit digitaler Medien im Bereich des schulischen Lernens, etwa durch Herrn Edward aktiv hingewiesen:

«Ja, ich habe schon mehreres Mal gesagt, dass sie können das leichter ihre Schule machen, für Geschichte, für Physik. Einfach nebenbei gucken.»

Darüber hinaus wurde die Nutzung digitaler Ressourcen forciert, etwa dadurch, dass Mediennutzungszeiten für schulische oder bildungsorientierte Zwecke nicht auf zeitliche Regulierungen oder Beschränkungen angerechnet wurden. Herr Sol berichtet in diesem Zuge:

«Zum Beispiel, wenn sie studiert habe ich nichts dagegen. Sie kann eine Stunde bleiben. Das ist in Ordnung. Aber wenn sie zum Beispiel spielt (...) sie spielt eine halbe Stunde».

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die beobachteten kindlichen Internetnutzungsformen fehlende elterliche Unterstützungsformen kompensieren können, etwa indem die Kinder auf digitale Medien zurückgreifen. Sei es durch Rückgriff auf weitere Hilfsnetzwerke oder aber auch die Erschliessung von Einzelinformationen per Internetrecherche: Digitale Medien ermöglichen ihnen die selbstständige Bewältigung schulischer Aufgaben. Wenn die Eltern in unseren Beobachtungen Internetrecherchen nachgingen, konnte durch diese oftmals die elterliche Begleitung des Lernprozesses (wieder) ermöglicht werden, vor allem weil so vorhandene elterliche Sprachbarrieren umgangen werden konnten. Ersichtlich wird auch die grosse Chance für gemeinsame Lernprozesse auf Augenhöhe, die in den beobachteten gemeinsamen Internetnutzungsformen zu erkennen waren. Die gemeinsamen Interaktionsformen verliefen dabei meist mit hohem Aktivitätsniveau und kindorientiert, was nach Wagner et al. (2013) als besonders günstiges (medien-)erzieherisches Muster betrachtet wird. Auch vollzogen sich die gemeinsamen Nutzungsprozesse oftmals gleichwertig. So berichten die Eltern von einem gemeinsamen Lernfortschritt entlang des gemeinsamen Erarbeitens des Lerngegenstandes. Frau Edward etwa gibt an:

«Aber so kriegst du selbst irgendwelche neue Informationen».

Das deutlich häufigere Auftreten von gemeinsamen Nutzungsformen in den von uns beobachteten Familien, die angaben, nicht Deutsch als ihre Hauptverkehrssprache zu nutzen, scheint dadurch erklärbar, dass in diesen Familien der Lerngegenstand mithilfe des Internets erschlossen werden musste. Anders als in vielen deutschsprachigen Familien konnte aufgrund von Sprachbarrieren auf familiäre Wissensbestände nicht unmittelbar zugegriffen werden. Diese Notwendigkeit erforderte deutlich mehr Kommunikationsprozesse zwischen Elternteil und Kind, als wenn Eltern in der Lage waren, die aufgetretene Fragen ihrer Kinder ohne technische

Unterstützungsprozesse zu beantworten. Auch die häufigere Kommunikation über Medieninhalte wirkt sich nach Wagner et al. (2013) günstig auf den Effekt der elterlichen Begleitung aus.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Internetnutzung für schulische Zwecke in den von uns beobachteten Familien eine *Kompensationsstrategie* von *Sprachbarrieren* darstellt und dadurch letztlich der schulische Arbeitsprozess erfolgreich bewältigt wird, entweder durch Ermöglichung oder durch Ersatz elterlicher Unterstützung. Die beobachteten Tendenzen gewannen in Zeiten des pandemiebedingten Distanzlernens zusätzlich an Relevanz. Da bereits vor Beginn der Phase des Distanzunterrichts das schulbezogene Lernen mit digitalen Medien und insbesondere mit dem Internet den Kindern aus Familien, die im Alltag überwiegend nicht Deutsch sprachen, vertraut war, waren diese im Vergleich zu den anderen beobachteten Kindern durch die digitale Neuorganisation ihrer häuslichen Lernumwelt weniger herausgefordert (Gerhardts et al. 2020a). Die Kinder konnten aber aufgrund ihrer explorativen Lernprozesse mit digitalen Medien oftmals auch neben instrumentell-qualifikatorischer Bedienkompetenz im Vergleich zu ihren Altersgenoss:innen auch weitere Dimensionen von Medienkompetenz (Baacke 1996) und CIL (vgl. Kap. 1) ausbilden. Gleichzeitig arbeiteten sie – aufgrund unzulänglicher oder gänzlich fehlender elterlicher Unterstützung – bereits deutlich stärker selbstgesteuert, sodass sie den Herausforderungen des pandemiebedingten Distanzlernens mit einer vergleichsweise grösseren Selbstlernkompetenz begegneten. Dabei konnte gerade in Bezug auf den Distanzunterricht eine wechselseitige Abhängigkeit von Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz sowohl auf der Ebene des Erwerbs als auch der handlungswirksamen Anwendung identifiziert werden (Gerhardts et al. 2020b).

6. Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, digitale häusliche Lernumwelten von Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Herkunft und Sprache multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Insgesamt konnten die Ergebnisse einige Befunde des bisherigen Diskurses zu herkunftsbedingten und sprachlichen Einflüssen bestätigen. Im

quantitativen Teil der Studie zeigten sich kaum Effekte des Migrationshintergrundes. Dagegen eröffnete der Blick auf die Familiensprache neue Perspektiven und einen Blick auf Potenziale. Erkennbar ist, dass bei den beobachteten und erfragten Internetnutzungsformen von Kindern und Eltern deutliche Potenziale benennbar sind, die so bislang im medienpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs kaum diskutiert werden.

So zeigte sich, dass Familien, die im Familienalltag überwiegend nicht Deutsch sprechen, eine höhere internetbezogene Eltern-Kind-Interaktion aufwiesen und dass hier zudem eine häufigere kindseitige unterhaltungs- und schulbezogene Internetnutzung stattfand. Während Potenziale der Familiensprache mit Blick auf die elterliche Unterstützung bereits aus anderen Domänen bekannt sind (Sander, Schäfer, und van Ophuysen 2021), bedienen die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Familiensprache und den Nutzungsarten des Internets einen bisher wenig betrachteten Forschungsbereich. Unter Hinzunahme der ermittelten Bedeutsamkeit der Eltern-Kind-Interaktion für die Nutzung des Internets allgemein (unterhaltungs- und schulbezogen) kann die Familiensprache somit im Optimalfall ein Mittel zur Bildungsteilhabe darstellen, weil Kinder mithilfe digitaler Medien – auch unter Rückgriff auf externe Unterstützungssysteme – selbstgesteuert arbeiten können oder auch weil eine sinnvolle elterliche Unterstützung durch Überwindung von Sprachbarrieren möglich wird. Gleichzeitig liegt in den deutlich häufiger stattfindenden gemeinsamen interaktiven Lernprozessen unter Hinzunahme digitaler Medien eine grosse Chance für Lernprozesse auf Augenhöhe.

In diesem Zuge sind die Familiensprache und die gemeinsame Eltern-Kind-Interaktion als mögliche Ressource zu betrachten. Dies stellt eine Erweiterung des bisherigen wissenschaftlichen Diskurses dar, der die Internetnutzung in Familien mit Migrationshintergrund und/oder geringerem sozioökonomischen Status nicht überwiegend defizitär im Kontext von Unterhaltung, Konsum, Alltagsbewältigung stellt oder als Eskapismus in belasteten Lebenslagen begreift (etwa Paus-Hasebrink und Sinner 2021; Friedrich-Liesenkötter und Hüttmann 2023). Vielmehr kann eine häusliche informationsorientierte Internetnutzung eine Bewältigungsmöglichkeit gegenüber schulischen Arbeitsprozessen darstellen und bietet in diesem Zuge eine Chance zur Reduzierung bestehender Bildungsungleichheiten,

die bislang aufgrund der ungleichen Verteilung elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten in der Gefahr standen, begünstigt zu werden (Luplow und Schneider 2018; Bräu 2017; Trautwein und Lüdtke 2014).³ Damit deutet die vorliegende Untersuchung keinesfalls darauf hin, dass bisherige Diskurse und empirische Ergebnisse zu entkräften sind; vielmehr gilt es, bisherige Auseinandersetzungen um eine solche potenzialorientierte Perspektive zu erweitern.

Um diese beschriebenen Potenziale allen Familien zu eröffnen, bedarf es gewisser Notwendigkeiten. Dazu gilt es, ...

1. ... Eltern in der Begleitung von Lernprozessen unter der Hinzunahme digitaler Medien zu stärken, um elterliche Sprachbarrieren auszugleichen, die bislang elterliche Unterstützungsprozesse verhindert haben, und so die familiäre Begleitung als Ressource des kindlichen Lernprozesses bereitzustellen.
2. ... Kinder zur selbstständigen Nutzung digitaler Medien zu befähigen und zu ermutigen, da so fehlende elterliche Unterstützungsmöglichkeiten kompensiert werden können und/oder auf andere Hilfsnetzwerke zurückgegriffen werden kann.
3. ... Eltern zu ermutigen, vorhandene sprachliche Möglichkeiten zu nutzen und den kindlichen Lernprozess auch in ihrer Herkunftssprache zu begleiten, da die Familiensprache nachweislich einen positiven Einfluss auf gemeinsame Rechercheprozesse ausübt. In der Recherche gilt es dann, die familiäre sprachliche Vielfalt als Bereicherung des kindlichen Lernprozesses zu begreifen, da gemeinsame lernbezogene Interaktionen als besonders hilfreich gelten.

Insgesamt wirbt der vorliegende Beitrag daher für eine mehrdimensionale Sichtweise im Diskurs um die Differenzlinien Herkunft, Sprache und sozialer Lage sowie für den Einbezug verschiedenster familiärer Merkmale, wie neben der Fokussierung der Familiensprache auch die Beachtung der familiären Bildungsorientierung und -geschichte. Einige Limitationen sollten bei der Interpretation der berichteten Ergebnisse berücksichtigt

3 Dabei ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass bestehende Bildungsungleichheiten nicht alleine auf das Handeln der Familie zurückzuführen sind. Vielmehr sind bestimmte Gruppen zusätzlich von institutioneller und struktureller Diskriminierung betroffen (siehe etwa Gomolla und Radtke 2009).

werden. Mit Blick auf die quantitative Untersuchung sind insbesondere das querschnittliche Design sowie stichprobenbezogene Limitationen zu nennen, die aus der geringen Anzahl von Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch resultieren. Darüber hinaus sind die Ergebnisse in der qualitativen Untersuchung nicht nur vor dem Hintergrund des eingeschränkten Samples nur bedingt generalisierungsfähig. Bei den drei beobachteten Familien ist ein starkes Aufstiegsinteresse erkennbar, welches mit einer deutlichen Bildungsorientierung einhergeht. In zwei der drei Familien wiesen Elternteile darüber hinaus in den Herkunftsländern erworbene akademische Bildungsabschlüsse auf, die in Deutschland nicht anerkannt sind, sodass die Elternteile Arbeitsverhältnisse ohne Rückgriff auf das eigene Bildungskapital aufnehmen mussten. Es gilt insofern, die intersektionale Verknüpfung der Differenzlinien soziale Lage, Herkunft und Sprache mit dem Merkmal Bildungshintergrund differenzierter zu betrachten.

Literatur

- Andrä, Markus. 2019. *Die Konstruktion von Männlichkeit in kindheitspädagogischen Interaktionen: Eine videographische Studie in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer.
- Baacke, Dieter. 1996. Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, Sabrina, und Heike M. Buhl. 2022. «The Digital Home Learning Environment and Its Relation to Children's ICT Self-Efficacy». *Learning Environments Research* 25 (2): 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>.
- Bonanati, Sabrina, Heike M. Buhl, Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, und Dorothee M. Meister. 2022. «Digitale häusliche Lernumgebung: Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien». *Medienimpulse* 60 (4): 32 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-17>.
- Bradley, Robert H., und Robert F. Corwyn. 2005. «Caring for Children around the World: A View from HOME». *International Journal of Behavioral Development* 29 (6): 468–78. <https://doi.org/10.1177/01650250500146925>.
- Bräu, Karin. 2017. «Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben». In *Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*, herausgegeben von Timo Burger, und Nicole Miceli, 205–17. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_13.

- Collier, Kevin M., Sarah M. Coyne, Eric E. Rasmussen, Alan J. Hawkins, Laura M. Padilla-Walker, Sage E. Erickson, und Madison K. Memmott-Elison. 2016. «Does Parental Mediation of Media Influence Child Outcomes? A Meta-Analysis on Media Time, Aggression, Substance Use, and Sexual Behavior». *Developmental Psychology* 52 (5): 798–812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>.
- Dumont, Hanna, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Marko Neumann, Alois Niggli, und Inge Schnyder. 2012. «Does Parental Homework Involvement Mediate the Relationship between Family Background and Educational Outcomes?». *Contemporary Educational Psychology* 37 (1): 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>.
- Eickelmann, Birgit, Schaumburg, Heike, Drossel, Kerstin, und Lorenz, Ramona. 2014. «Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich». In *ICILS 2013: Computer und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander und Heike Wendt, 197–229. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried. & Labusch, Amelie. 2019. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven». In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenshold, 7–13. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18319>.
- Engel de Abreu, Pascale M.J., Sascha Neumann, Cyril Wealer, Neander Abreu, Elizeu Coutinho Macedo, und Claudine Kirsch. 2021. «Subjective Well-Being of Adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil During the COVID-19 Pandemic». *Journal of Adolescent Health* 69 (2): 211–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.028>.
- Flick, Uwe. 2008. *Triangulation: Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, 12. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, Barbara, Sophia Richter, und H. Boller. 2010. «Theorie und Empirie des Forschungsprozesses und die <Ethnographische Collage> als Auswertungsstrategie». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 279–396. Weinheim: Juventa.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Jana Hüttmann. 2023. «Bedingungen Zur Ermöglichung Von Bildung Und Teilhabe Junger Geflüchteter Im Kontext Digitalisierter Bildungsarrangements: Eine Fokussierung Mit Blick Auf Mediendidaktik Sowie Handlungsbefähigung Im Alltag». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik): 169-93. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X>.

- Garmendia, Maialen, Carmelo Garitaonandia, Gemma Martínez, und Miguel Ángel Casado. 2012. «The effectiveness of parental mediation». In *Children, risk and safety on the internet*, herausgegeben von Sonia Livingstone und Leslie Haddon, 231–44. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0018>.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020a. «Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen». *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (6): 139–54. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020b. «Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung». *Medienimpulse* 58 (2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>.
- Goldhammer, Frank, Gabriela Gniewosz, und Johannes Zylka. 2016. «ICT Engagement in Learning Environments». In *Assessing Contexts of Learning*, herausgegeben von Susanne Kuger, Eckhard Klieme, Nina Jude, und David Kaplan. (S. 331–51). *Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_13.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Gruchel, Nicole, Ricarda Kurock, Sabrina Bonanati, und Heike M. Buhl. 2022a. «Soziale Disparitäten in der schulbezogenen Internetnutzung von Kindern überwinden: Die Rolle der elterlichen Unterstützung als möglicher Vermittler» 36 (2): 204–21.
- Gruchel, Nicole, Ricarda Kurock, Sabrina Bonanati, und Heike M. Buhl. 2022b. «Parental Involvement and Children's Internet Uses – Relationship with Parental Role Construction, Self-Efficacy, Internet Skills, and Parental Instruction». *Computers & Education* 182 (Juni): 104481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104481>.
- Hatos, Adrian. 2020. «Is using ICT at home good or bad for learning? A cross-country comparison of the impact of home use of ICT for entertainment and learning on PISA 2015 Science test results». Preprint. Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/9dv5k>.
- Hopf, Christel. 2013. «Qualitative Interviews – ein Überblick». In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 239–360. Reinbek: Rowohlt.
- Huber, Stephan Gerhard, und Christoph Helm. 2020. «Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie». In *Langsam vermisste ich die Schule ...*», herausgegeben von Detlef Fickermann und Benjamin Edelstein, 37–60. Münster Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>.
- Hüpping, Birgit, und Anna-Maria Kamin. 2020. «Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation: Partizipative Medienbildung in der Grundschule». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39 (Dezember): 121–41. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.08.X>.




- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2016. «Increasing Educational Opportunities Through Digital Participation». In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Users and Context Diversity*, herausgegeben von Margherita Antona und Constantine Stephanidis. Lecture Notes in Computer Science, 82–92. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40238-3_9.
- Kunina-Habenicht, Olga, und Frank Goldhammer. 2020. «ICT Engagement: A New Construct and Its Assessment in PISA 2015». *Large-Scale Assessments in Education* 8 (1): 6. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00084-z>.
- Lee, Yuan-Hsuan, und Jiun-Yu Wu. 2013. «The Indirect Effects of Online Social Entertainment and Information Seeking Activities on Reading Literacy». *Computers & Education* 67 (September): 168–77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.001>.
- Luplow, Nicole, und Thorsten Schneider. 2018. «Unterstützung durch die Familie». In *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*, herausgegeben von Andreas Lange, Christine Steiner, Sabina Schutter, und Herwig Reiter, 1–12. Springer NachschlageWissen. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_9-1.
- Mang, Julia, Natalia Ustjanzew, Anja Schiepe-Tiska, Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Katharina Müller, und Elisabeth González Rodríguez. 2018. *PISA 2012 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster New York: Waxmann.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Philip Sinner. 2021. *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation: wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene? Lebensweltbezogene Medienforschung*, Band 10. Baden-Baden: Nomos.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Richter, Lea (in Vorbereitung). *Digitale Lernumwelt von Schüler*innen der 5. und 6. Klasse entlang der häuslichen Bearbeitung schulischer Aufgaben*.
- Richter, Lea, und Anna-Maria Kamin. 2021. «Formen und Einflussfaktoren kindlicher und elterlicher Mediennutzung zur Bearbeitung der Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren». *Medienimpulse*, 59 (4): 1-33. <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-10>.
- Richter, Sophia. 2019. *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Col-lage*. Weinheim Basel: Juventa.
- Rummler, Klaus, Jane Müller, Anna-Maria Kamin, Rudolf Kammerl, Katrin Potzel, Caroline Grabensteiner, Colette Schneider-Stingelin, und Lea Richter. 2021. «Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42: 63–84. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>.
- Sander, Andreas, Laura Schäfer, und Stefanie van Ophuysen. 2021. «Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (coronabedingten) Distanzunterrichts». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2): 419–42. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01015-6>.

- Scherer, Ronny, und Fazilat Siddiq. 2019. «The Relation between Students' Socioeconomic Status and ICT Literacy: Findings from a Meta-Analysis». *Computers & Education* 138 (September): 13–32. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.011>.
- Senkbeil, Martin. 2018. «Development and Validation of the ICT Motivation Scale for Young Adolescents. Results of the International School Assessment Study ICILS 2013 in Germany». *Learning and Individual Differences* 67 (Oktober): 167–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.007>.
- Senkbeil, Martin, Drossel, Kerstin, Eickelmann, Birgit, und Vennemann, Mario. 2019. Soziale Herkunft und computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In *ICILS 2018 #Deutschland - Computer- und informationsorientierte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Senkbeil Martin, und Vahrenhold, Jan, 301–334. Münster: Waxmann.
- Trautwein, Ulrich, und Oliver Lüdtke. 2014. «Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben: Herausforderungen und Chancen». In *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring, und Christian Palentien, 239–51. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_13.
- Vennemann, Mario, Schwippert, Knut, Eickelmann, Birgit, und Masek, Corinna. 2019. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im zweiten internationalen Vergleich. In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 335–65. Münster: Waxmann.
- Wagner, Ulrike, C. Gebel, und C. Lampert. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 72. Berlin: Vistas.
- Zaman, Bieke, und Charles L. Mifsud. 2017. «Editorial: Young children's use of digital media and parental mediation». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 11 (3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-xx>.
- Zhang, Danhui, und Luman Liu. 2016. «How Does ICT Use Influence Students' Achievements in Math and Science Over Time? Evidence from PISA 2000 to 2012». *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 12 (9). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1297a>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

«Dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist»

Konstruktion von Selbstverständlichkeiten im inklusiven Unterricht während der Pandemie

Annekatriin Bock¹ , Felicitas Macgilchrist² ,
Kerstin Rabenstein³  und Nadine Wagener-Böck⁴ 

¹Universität Vechta

²Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

³Georg-August-Universität Göttingen

⁴Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Zusammenfassung

Im Rückgriff auf ein postdigitales Verständnis von Technologie und mithilfe eines diskurstheoretischen Ansatzes in der Interviewforschung fragen wir danach, welche Selbstverständlichkeiten in Bezug auf Technologien im pandemiebedingten Distanzunterricht im Anspruch von Inklusion von pädagogischen Professionellen artikuliert und irritiert werden. Wir schliessen an medienpädagogische Forschungen zu Technologieverwendung im Unterricht mit Inklusionsanspruch sowie ethnografische und beobachtende Studien zu Medienpraktiken in unterrichtlichen Settings an und reflektieren unsere Ergebnisse im Lichte postdigitaler Forschungen. Wir zeigen drei empirische Beispiele für Erwartungen von Professionellen an Technologieverwendung und die damit verknüpften Irritationsmomente im distanzunterrichtlichen Geschehen. Anhand der artikulierten Selbstverständlich-



keiten (Erwartung an 1. Distanzüberwindung; 2. Kompetenzerwerb und -ausbau zur Differenzierung; 3. universell für alle gleichermaßen nutzbare Technologiepotenziale) zeigen wir eine Bandbreite an Artikulationen von Technologieverwendung im distanzunterrichtlichen Alltag aus der Sicht der Professionellen. Zum einen bestätigen auch unsere Ergebnisse weiterhin die Bedarfe an Interventionen und Ansätzen, die kritisch, diversitätssensibel und differenziert mit unterschiedlichen technologischen wie pädagogisch-didaktischen Repertoires auf die Ausbildung von Medienkompetenz für Professionelle hinwirken. Zum anderen betonen unsere Einsichten den Stellenwert von diskursiv als selbstverständlich hergestellten Erwartungen für die Aushandlung von Medienhandeln im Unterricht.

⟨That it's just super, super difficult with the digital⟩. (Re) Constructing Expectations of Technology Use in Inclusive Emergency Remote Teaching

Abstract

Drawing on a postdigital understanding of technology and utilizing a discourse-theoretical approach to interviews, we ask how educational professionals articulate and interrupt a ⟨common-sense⟩ regarding technologies and inclusion during the emergency remote teaching of the COVID-19 pandemic. We draw on media education research on technology use in inclusive settings, as well as ethnographic and observational studies of media practices in education and reflect on our findings in the light of postdigital research. We present three examples of professionals' expectations of technology use and their expressions of surprise. Based on the articulations of common-sense expectations (of overcoming distance; of differentiation and the development of competence; and of the equitable use of technology for all), we draw conclusions about the prevailing discourse of technology, education and inclusion. Our findings confirm the need for interventions and approaches that work critically, and with a sensitivity to diversity with various technological as well as pedagogical repertoires to support educational professionals' media literacy. Our insights also, however, emphasize the importance of discursively constructed expectations for negotiating media practices in the classroom.

1. Problemaufriss

Digitalisierung wie auch Inklusion gelten als grosse Querschnittsaufgaben von Bildungseinrichtungen und werden häufig als von Schulen zu bearbeitende Probleme beschrieben, denen mit dem Auf- und Ausbau von (Medien)kompetenz zu begegnen sei. Die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts mit digitalen Medien «für alle» gilt dabei weiterhin als normativ mit hohen Erwartungen an eine Veränderung von Schule aufgeladen und wird zudem in weiten Teilen an die «(Semi-)Professionellen (vor Ort) delegiert» (Budde et al. 2019; Filk und Schaumburg 2021, i). In der Zeit der Schulschliessungen während der Pandemie wurden Bedarfe an den Einsatz digitaler Technologien für die Fortführung von Unterricht in Distanz noch einmal besonders deutlich und gleichzeitig die Anwendungsmöglichkeiten von Technologie herausgefordert. So wurden «Probleme beim Distanzunterricht, optimierungsbedürftige Lernplattformen oder fehlende digitale Endgeräte für Schüler:innen und Lehrkräfte» als «Hürden» identifiziert, für die zum Teil neue «Bewältigungsstrategien» gefunden werden mussten (Reintjes, Porsch, und im Brahm 2021, 12). Die an Technologien geknüpften Erwartungen wie die Hoffnung auf eine «disruptive Innovation» von Schule (Sliwka und Klopsch 2020) oder einen «Digitalisierungsschub» (KMK 2021, 4), beispielsweise für die universitäre Lehrendenbildung (König, Jäger-Biela, und Glutsch 2020), wurden zudem noch einmal und im Ergebnis etwa als «ernüchternd» beschrieben (Rau 2022, 232).

Aktuell wird mit Blick auf die Potenziale digitaler Technologien verstärkt ein Plädoyer für mehr Technologieeinsatz auch im Unterricht mit Inklusionsanspruch abgeleitet (Schaumburg 2021). Bildungspolitische Akteur:innen wie auch Lehrende attestieren digitalen Medien unter anderem Potenziale für die individuelle Lernförderung von Schüler:innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen (Drossel et al. 2019), wenngleich bisher über die «praktische Nutzung im inklusiven Unterricht» wenig bekannt ist (Filk und Schaumburg 2021, iii) und bisherige Forschungen zeigen können, dass Zugang, Kompetenzen sowie Partizipationsmöglichkeiten nicht gleich verteilt sind und soziale Ungleichheiten durch die dispers verteilten Teilhabechancen noch verstärkt werden (u. a. Kutscher 2019; Niesyto 2009; Verständig, Klein, und Iske 2016). In Debatten um Technologieeinsatz im Unterricht, die auch als Abwägen von Potenzialen und Herausforderungen

schulischer Technologieverwendung zu lesen wären, besteht aktuell noch kein Konsens über die vielfältigen zu berücksichtigenden Effekte digitaler Technologien im alltäglichen Unterricht (Proske et al. 2023). Gleiches gilt umso mehr für den Technologieeinsatz im Unterricht im Anspruch von Inklusion.

Insgesamt – so unser Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen – erkennen wir in der Verschränkung der Debatte um (mehr) Medienbildung für Unterricht im Anspruch von Inklusion eine weitere Arena, in der das Ringen um ein hegemoniales Medienverständnis in der Schule sichtbar wird (vgl. u. a. Stoltenhoff 2019). Der Inklusionsdiskurs schliesst insofern an den Diskurs um digitale Medien in der Schule an, als dass (neue) Medien auch für die Ziele inklusiven Unterrichts nutzbar gemacht werden sollen. Ob und auf welche Weise genau Technologien welche Rolle im unterrichtlichen Alltag übernehmen können, wird noch kontrovers diskutiert. Meist spannt sich dabei ein Diskussionsraum auf, der zwischen dem Abwägen von Chancen und Risiken von Technologieverwendung changiert, aber weniger Ambivalenzen, Brüche oder Spannungen in den Blick nimmt (Bock et al. 2023, vgl. u. a.; Macgilchrist, Jornitz, et al. 2023). Bisher wenig mit fokussierten «Tiefenbohrungen» *in situ* untersucht ist dabei, was die *pädagogischen Professionellen* als selbstverständlich in Bezug auf Technologieverfasstheit und -verwendung beschreiben und welche Implikationen ihre Erwartungen für Technologieverwendung im Anspruch von Inklusion erkennen lassen (u. a. Stechow et al. 2019). Dennoch lassen sich aus den verbalisierten, konstruierten Selbstverständlichkeiten mögliche Interventionsgelegenheiten und Handlungsimplicationen für eine kulturwissenschaftlich informierte Medienbildung (u. a. Verständig & Holze 2020) herauslesen.

Demgegenüber betrachten wir in diesem Beitrag im Rückgriff auf ein postdigitales Verständnis von Technologie (u. a. Macgilchrist 2021; Wagener-Böck et al. 2022) und mithilfe eines diskurstheoretischen Ansatzes aus der Interviewforschung (u. a. Angermüller et al. 2014; Jergus 2014) das Sprechen über Technologieverwendung im Unterricht im Anspruch von Inklusion als umkämpftes Terrain, in dem das, was als selbstverständlich gilt, verhandelt, verworfen und neu formuliert wird.

«Postdigital» meint dabei, dass «Digitalisierung» oder Technologienverwendung weniger mit Vorstellungen von Modernität, Fortschritt oder Lösungsoptimismus verknüpft sind, sondern sich vielmehr als schmutzig und unübersichtlich erweist. «Postdigitalität» ist mit politischen, affektiven Momenten aufgeladen und in ihren materiellen, körperlichen, situativen Verflechtungen zu denken (Jandrić et al. 2018; Macgilchrist 2021; Jörissen 2015; Jandrić, MacKenzie, und Knox 2022).

Vor dem skizzierten Hintergrund gehen wir der Frage nach, *welche Selbstverständlichkeiten in Bezug auf Technologien im pandemiebedingten Distanzunterricht im Anspruch von Inklusion von Professionellen artikuliert und gegebenenfalls irritiert werden*. Ziel ist es, mit dem Beitrag anhand empirischer Beispiele, die die Unübersichtlichkeit (Allert und Richter 2011; Tribukait und Bock 2022; Troeger et al. 2023) des distanzunterrichtlichen Alltags aus der Sicht der Professionellen verdeutlichen, eine Bandbreite von Artikulationen von Technologieverwendung im pandemiebedingten (Distanz-)Unterricht im Anspruch von Inklusion aufzuzeigen und darüber hinaus die Bedeutung von Erwartungen an Herausforderungen und Chancen von Technologieverwendung für (Medien-)Bildung zu reflektieren. Wir analysieren, was sprachlich als «selbstverständliche» oder «commonsensical Erwartung» hervorgebracht wird. Es geht weder um die Bestimmung, was selbstverständlich zu sein hat, noch um einen entlarvenden Gestus von dem, was von anderen «fälschlicherweise» erwartet werde. Es geht vielmehr um ein diskurs- und hegemonietheoretisch inspiriertes Vorgehen (u. a. Jergus 2014; Stoltenhoff 2019), das herausarbeitet, wie bestimmte soziale Ordnungen und Kategorisierungen als allgemeingültig erscheinen und andere angefochten werden.

Der Beitrag fusst auf einer Interviewstudie zu Technologie, Bildung und Ungleichheit in der Pandemie, in deren Rahmen wir 64 Bildungspraktiker:innen interviewt haben. Gerade die Analyse der von den Interviewten als selbstverständlich formulierten Erwartungen an Technologieverwendung im Kontext inklusiver Bildung für Schüler:innen mit einem diagnostizierten (sonderpädagogischen) Förderbedarf zeigt – so unsere These – die Komplexität des Einsatzes von Technologie für einen Unterricht im Anspruch von Inklusion und relativiert pauschale Verweise auf deren Chancen und Risiken. Der Beitrag konturiert zunächst

medienpädagogische Forschungen zu Technologieverwendung im Unterricht mit Inklusionsanspruch sowie ethnografische und beobachtende Studien zu Medienpraktiken in unterrichtlichen Settings. In einem zweiten Schritt werden die Anlage der empirischen Studie und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Im letzten Schritt folgt ein Ausblick, bei dem wir die Ergebnisse im Kontext der Diskussionen über «Postdigitalität» reflektieren und Spielräume für medienpädagogische Interventionen im schulischen Setting aufzeigen.

2. Medienpädagogische Forschungen zur Technologieverwendung im Unterricht mit Inklusionsanspruch

Die Potenziale digitaler Medien für eine individualisierte Förderung von Schüler:innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen werden häufig als Argument dafür vorgebracht, ihren Einsatz im inklusiven Unterricht zu verstärken. Dabei besteht in der Einschätzung, dass digitale Medien ein Potenzial für die Individualisierung des Lernens bergen, ebenso grosse Einigkeit, wie in dem Hinweis, dass entsprechende Forschung fehle, die die Potenziale für Unterricht im Anspruch von Inklusion belegen könnte (Schaumburg 2021, 135; Bosse et al. 2019; Hartung, Zschoch, und Wahl 2021). Vor diesem Hintergrund interessiert sich die medienpädagogische Forschung gegenwärtig verstärkt dafür, wie Medien und ihr unterrichtlicher Einsatz gestaltet sein sollten, um einen Beitrag für Unterricht im Anspruch von Inklusion zu leisten. Entsprechend wird auch die Notwendigkeit betont, Medienkompetenzerwerb bzw. -ausbau inklusiv zu gestalten (u. a. Bosse et al. 2019). Für unseren Beitrag greifen wir Erkenntnisse aus medienpädagogisch, kulturwissenschaftlich oder diskurstheoretisch informierten Studien zur Technologieverwendung im Unterricht mit Inklusionsanspruch sowie aus ethnografischen Forschungen und Beobachtungsstudien zur Ambivalenz von Medienpraktiken im Unterricht auf.

Wir schliessen zum einen an Studien an, die Inklusion als vornehmlich von Professionellen im Unterricht zu bearbeitendes Problem, als Aufgabe oder Zielvorgabe kritisch reflektieren (u. a. Budde et al. 2019; Hartung, Zschoch und Wahl 2021; Rabenstein, Stubbe, und Horn 2020, 21). Ansprüche

an inklusiven Unterricht werden, so Ergebnisse aus Interviewstudien an weiterführenden Schulen, weitestgehend unter der Bedingung einer Aufrechterhaltung bestehender Strukturen von Unterricht und Schule rezipiert bzw. implementiert (Rabenstein et al. 2020, 21). Die Umsetzung von Unterricht im Anspruch von Inklusion obliegt in solchen Settings zunächst den Lehrenden, die wiederum ihren Inklusionsauftrag delegieren. In Anlehnung unter anderem an Wagner-Willi und Widmer-Wolf (2011, 201) sowie Budde und Kolleg:innen (2019, o.S.), die über ein- bzw. zweifaches Delegieren nachdenken, würden wir von einer *dreifachen Delegation* sprechen: Erstens die Delegation des Inklusionsversprechens an Unterricht, zweitens an (sonder)pädagogische Fachkräfte sowie drittens an die von ihnen zu nutzenden Technologien. Gleichzeitig können Studien wie die von Budde et al. (2019, o.S.) zeigen, wie unterschiedlich Lehrpersonen Schüler:innen mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf adressieren (Budde et al. 2019). Inklusion ist im Kontext dieser und weiterer Studien (u. a. Laubner 2020) als Störung oder Normabweichung des regulären Unterrichts markiert. Zudem zeigen weitere Arbeiten, wie die in die (Regel-)Schule zu Inkludierenden zugleich aus dem unterrichtlichen Geschehen exkludiert werden (u. a. Merl und Herzmann 2019; Lau und Lübeck 2021; Rabenstein, Stubbe, und Horn 2020). Zusammenfassend verweisen die hier genannten Studien auf die Rolle, die *Professionellen* unter anderem bei der durch ihre Erwartungen gerahmten Auswahl von Technologie für die Ausgestaltung von Unterricht mit Inklusionsanspruch zukommt. Wir schliessen weniger an «weite» oder «enge» Inklusionsverständnisse an, deren Fokus auf Quantität oder «in Anschlag gebrachte Differenzmarkierungen» (Rabenstein 2019, 27) zuweilen eine «interdifferenztheoretische Perspektive» abblenden können (Rabenstein 2019, 27). Vielmehr interessieren wir uns dafür, wie «welche Differenzierungen wann und wofür» in den Artikulationen von Professionellen sichtbar werden.

Wir reichern zum zweiten bisherige Forschungseinsichten zur Rolle von Lehrenden und ihrer Technologieverwendung für die Gestaltung inklusiven Unterrichts mit ethnografischen bzw. beobachtenden Studien an, die die Komplexität und Widersprüchlichkeit der alltäglichen Praxis in Schule und Unterricht empirisch beobachten (vgl. Proske et al. 2023). Dass die Bildungspraxis mit digitalen Technologien selten reibungslos abläuft,

zeigt sich zum Beispiel in Studien zum Unterricht mit adaptiver Mathematiksoftware an Grundschulen (Cone 2021), dem Einsatz von Google-Suche im Unterricht an integrierten Gesamtschulen (Macgilchrist, Rabenstein et al. 2023) und in verschiedenen Studien zu Bring-Your-Own-Device Unterrichtsstunden (Alirezabeigi, Masschelein, und Decuyper 2020). Herausgearbeitet worden ist, wie die Komplexität und Kontingenz des Unterrichts durch Technologieeinsatz verstärkt werden (Wolf und Thiersch 2021), wie Automatisierung in der Praxis immer als «symmetrisch» – über Körper, Materialitäten und Technik – hergestellt zu denken ist (Wagener-Böck et al. 2022) und wie Schulen ihre eigenen techno-utopischen Ziele im Alltag untergraben (Sims 2018).

Aus der Zusammenschau von medienpädagogischen Forschungen zu Lehrendenerwartungen und -handeln im Unterricht mit Inklusionsanspruch und ethnografischen sowie beobachtenden Studien zu Medienpraktiken eröffnet sich für uns zweierlei: erstens eine analytische Linse, mit der wir unser empirisches Material sichten, und zweitens ein Anknüpfungspunkt, um mit unserem Beitrag dem sonst oft überwiegenden monodimensionalen Verständnis der Relation von Technologieverwendung und Unterricht mit Inklusionsanspruch etwas entgegenzusetzen, das einfache Kausalitäten zurückweist und vielmehr den Blick für medienpädagogische Ansatzpunkte im inklusiven Unterricht schärft.

3. Der theoretisch-methodische Ansatz des ETIC-Projektes – Eine Interviewstudie zu Bildungsungleichheit und Technologieverwendung in der Pandemie

Unter Verwendung eines ethnografisch inspirierten, kritisch-utopischen Forschungsdesigns, das in den Kultur- und Sozialwissenschaften wurzelt, interessieren wir uns im ETIC-Projekt¹ unter anderem dafür, wie soziale Ungleichheiten in der Pandemie zutage getreten sind. Unsere Datengrundlage bilden 64 teilstrukturierte Interviews, die telefonisch oder als Videokonferenz geführt, aufgezeichnet und von einem

1 Education, Technology and Inequality after Corona: A Critical Utopian Approach» (Projektnummer. Az. 98 893) wurde gefördert durch die Volkswagen Stiftung im Rahmen des Programms «Corona Crisis and Beyond».

Transkriptionsbüro verschriftlicht wurden. Wir sprachen mit Schulleitungen, Lehrenden, (Schul-)Sozialarbeiter:innen, Bildungspolitiker:innen und weiteren Praktiker:innen, die mit Kindern und Jugendlichen im Schulalltag, im Ganzttag oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Zeit der pandemiebedingten Schulschliessungen von Frühjahr 2020 bis zum Herbst 2021 gearbeitet haben. Die Gesprächspartner:innen identifizierten wir durch eine thematisch-kriteriengeleitete Recherche, mit der eine breite Fallkontrastierung in Bezug auf Bundesland, Institutionstyp (u. a. Bildungseinrichtung, NGO, Bildungspolitik), Trägerschaft (u. a. staatlich, kirchlich, privatwirtschaftlich) und Funktion (u. a. Leitung, Mitarbeit, Koordination) erreicht werden sollte. Im Schneeballverfahren ergaben sich weitere Kontakte zu Institutionen, mit denen die Interviewten während der Pandemie zusammenarbeiteten. Der Fokus auf Bildungsprofessionelle (u. a. in Abgrenzung zu beispielsweise Eltern oder Schüler:innen) ergibt sich aus der forschungsleitenden Frage sowie dem Projektkontext.

Der Interviewleitfaden war dreigeteilt und offen für Exkurse und Nachfragen. Auf der Suche nach Erzählungen dazu, wie die Akteur:innen mit Ungleichheiten in ihrem Arbeitsalltag unter Corona umgegangen sind, sprachen wir über deren Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit und der Verwendung digitaler Technologien für die Herstellung von Distanzunterricht (*homeschooling*) (Leitfrage 1). Wir fragten, welche Massnahmen zur Abmilderung wahrgenommener Ungleichheiten ergriffen wurden (Leitfrage 2) und welche alternativen Zukünfte die Befragten sich wünschen würden (Leitfrage 3). Unser empirisch-analytischer Fokus liegt auf dem, was im Sprechen über die Verwendung von Medien in distanzunterrichtlichem Setting im Anspruch von Inklusion in den Blick und aus dem Blick gerät. Wir suchten – in Anlehnung an ethnografische und kulturwissenschaftliche Arbeiten – nach «rich points» (Agar 2006) in den Interviews, also nach Momenten, in denen uns als Forschenden etwas spannend, irritierend, ungewöhnlich erschien. Diese Momente wurden mithilfe von MaxQDA aus dem Material heraus codiert und interpretiert, um der forschungsleitenden Frage nach Erwartungen und Irritationen in Bezug auf Technologieverwendung im pandemiebedingten Distanzunterricht im Anspruch von Inklusion nachzugehen. Aus den Fundstellen in den 64

geführten Interviews wurden von den Autor:innen drei Beispiele, die stellvertretend für das Material stehen, für die weitere Diskussion innerhalb des Beitrages ausgewählt.

Um die forschungsleitende Frage näher zu erörtern, beziehen wir uns auf eine diskurstheoretische Perspektive auf Interviewforschung, nach der wir Interviews als Diskursfragmente sehen, die in sozialen Situationen generiert werden (Angermüller et al. 2014). Interviews sind in diesem Verständnis performativ. Die Interviewpartner:innen <tun> Dinge mit Sprache. Sprache ruft etwas hervor. Sprachliche Artikulationen sind Praktiken der Sinnkonstruktion, die kontingent und uneindeutig sind. Interviews faszinieren uns aus dieser Perspektive, gerade weil sie «sozio-symbolische Praktiken der Wirklichkeitskonstitution» sind (Jergus 2014, 56): Sie stiften und konturieren «Wirklichkeitsräume» und «[inaugurieren] in ihrem Vollzug als Praktiken die Räume des Sag- und Denkbaren» (ebd.; Foucault 2005; Butler 2006). «Artikulation» als Konzept hilft uns dabei zu untersuchen, wie Elemente zu Konstellationen verknüpft werden, die den sozialen Raum konturieren (Laclau und Mouffe 1985). Das Sprechen im Interview gibt uns Hinweise darauf, welche Konstellationen im Diskurs als akzeptabel oder intelligibel erscheinen. Konkret bedeutet der Bezug auf diese diskurstheoretischen Arbeiten für unser Vorgehen, vor allem nach den Artikulationen auf der Oberfläche der Interviewaussagen zu suchen, statt etwa latente Sinnstrukturen oder intersubjektiv nachvollziehbare, generalisierbare Typologien herausarbeiten zu wollen (Jergus 2014).

4. Drei Beispiele zu Erwartungen an Technologieverwendung für pandemischen Distanzunterricht im Anspruch von Inklusion

Wir zeigen drei empirische Beispiele, denen wir zusprechen, als Erwartungen Professioneller an Technologieverwendung und die damit verknüpften Irritationsmomente im distanzunterrichtlichen Geschehen lesbar zu sein: Erstens zeigen wir, wie im Sprechen über die Verwendung von Technologie die Erwartung an Distanzüberwindung geknüpft und dabei gleichzeitig Distanzierung hervorgebracht wird. Zweitens zeigen wir, wie Erwartungen daran, wie ein notwendiger Kompetenzerwerb und -ausbau zur

Differenzierung beitragen soll, zugleich auch Differenzen verschwimmen lassen. Drittens zeigen wir ein Beispiel für Erwartungen an Potenziale von Technologie, die inklusiv, universell, «für alle», eigenständig nutzbar sein soll und dabei ebenso zur Exklusion beiträgt. Ziel ist es, mit dem Beitrag eine Bandbreite an Artikulationen von Technologieverwendung im pandemiebedingten (Distanz-)Unterricht im Anspruch von Inklusion aufzuzeigen und mit empirischen Beispielen für die «Unordentlichkeit» des Alltags mit digitalen Technologien die Bedeutung von Erwartungen an (möglicherweise überschätzte) Probleme und Potenziale von Technologie für inklusive (Medien-)Bildung zu diskutieren.

4.1 Erwartungen an gelingende Distanzüberwindung durch (problematische) Technologie

Im folgenden Auszug spricht eine Mitarbeiterin einer gemeinnützigen Einrichtung, die die Schulsozialarbeit unterstützt, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit gestaltet und Erziehungshilfe anbietet. Dies ist ein Ausschnitt der von ihr berichteten Beispiele dafür, wie im pandemischen Distanzunterricht soziale Ungleichheiten zutage getreten sind:

«[...] eine Schülerin habe ich vor Augen, die sich dann mehr um ihre Geschwister kümmern musste und um ihre Eltern, als um Schule [...] die halt eine super, super Schülerin war, so eine Einser-, Zweierschülerin, also im Lernförderbereich zwar, aber trotzdem sehr gut. Und die dann absolut abgerutscht ist auf Niveau fünf, sechs, weil sie eben nichts abgegeben hat, nicht mehr am Ball bleiben konnte und an keinen Konferenzen teilnehmen konnte. [...] hat man mal gesehen, dass die Rahmenbedingungen auch einfach teilweise dazu führten, dass Kinder nicht den Unterricht mitmachen können [...].»

Wir lesen hier von der Figur einer Schülerin, die sich um ihre Familie kümmern muss, statt Schulaufgaben erledigen zu können, und die dadurch nicht «teilnehmen» kann und nicht mehr die gewohnten Leistungen erbringen konnte. Von «Rahmenbedingungen» – von denen

Technologieverwendung in Form von Videokonferenzen ein Teil sind – zu sprechen, produziert eine strukturelle Verantwortung, die die Schülerin begrenzt und Ungerechtigkeiten erzeugt.

«Also, es wurden halt immer wieder Konferenzen angeboten so zu Nachhilfezwecken (.) und, da wurde immer gesagt, ja, ja, ja. Und dann, ging es halt nicht, da war diejenige dann eben nicht online oder eine Lehrerin hat gesagt, wann passt es dir denn? Da wurde individuell dann ein Termin vereinbart. Und auch das wurde dann aber nicht wahrgenommen.»

Videokonferenzen werden hier als technische Lösung eines Problems benannt, die aber nicht funktionierte. Die Schülerin habe dem zugestimmt («ja, ja, ja»), sei dann aber nicht erschienen. In der Aktivformulierung («diejenige war nicht online») lesen wir die Zuweisung von individueller Verantwortung, der die Schülerin hätte nachkommen sollen. Der Versuch der Institution, eine «individuelle» Lösung zu finden, wird an Technologie – in diesem Fall an Videokonferenzen – gekoppelt. Technologie wird hier als Verbindungsmöglichkeit zur Distanzüberwindung antizipiert, um die Schülerin zu erreichen und am Ball bleiben zu lassen.

«Und wo dann einfach nach einer gewissen Zeit die Lehrer dann einfach auch frustriert waren und gesagt haben, «ich nehme mir hier die Zeit und am Ende passiert nichts», wo dann einfach seitens der Lehrer auch aufgegeben wurde oder/ oder böswillig unterstellt jetzt nicht, aber, wo dann gesagt wurde, «na ja, das bringt ja eh nichts, also wir haben das ja so oft probiert, die will einfach nicht», ne?»

Dieser Absatz aktualisiert die aufgerufene Figur der «abwesenden Lehrkräfte», die im Sprechen negiert wird. Frustration über die nicht-Wirksamkeit der erwarteten (technischen) Lösungsversuche wird artikuliert. In der Erzählung koppeln die Lehrkräfte das Scheitern an die Schülerin («die will einfach nicht»). Ihr individuelles Wollen wird den technischen oder institutionellen Rahmenbedingungen oder Hilfeangeboten gegenübergestellt.

Die drei Auszüge zeigen die Artikulation (im Sinne der Verknüpfung) von anscheinend widersprüchlichen Aspekten: Von als selbstverständlich angenommen Rahmenbedingungen wird gesprochen, die als Erklärungsansatz für das «Abrutschen» mobilisiert werden und deren nicht-Einlösen eines Technologieversprechens zur Distanzüberwindung überrascht. Die Rahmenbedingungen werden dann verknüpft mit einer Hyper-Individualisierung der Verantwortung (bei Lehrenden und Schüler:in) – die gegenwärtig ein Narrativ in gesellschaftlichen Debatten ist. «Frustriert» kann werden, wer erwartet, dass der Lösungsansatz – wie hier: Nachhilfeangebote über Videokonferenzen – gelingen sollte. Die Diskursarena dieser in der Erzählung entworfenen Lehrkräfte bietet keine Ressourcen, um den Technologieeinsatz anders zu beschreiben. Gelingende Distanzüberwindung brauche – in dieser Logik – unterstützende Rahmenbedingungen und individuelles Wollen.

4.2 Erwartungen an notwendige Voraussetzungen und Medienkompetenz

Die Schulsozialarbeiterin spricht im folgenden Interviewausschnitt über die Zeit der Schulschliessungen, in der sie und Kolleg:innen Nachhilfeschüler:innen unterstützten, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wurde. Unser Augenmerk liegt auf den von der Gesprächspartnerin sprachlich markierten Irritationsmomenten, in denen Annahmen über Technologie sowie Technologieverwendung von Schüler:innen mit zugesprochenem sonderpädagogischem Förderbedarf in der Distanzunterrichtssituation als selbstverständlich entworfen und gleichzeitig herausgefordert wurden.

«Also wo da einfach null Grundlagen irgendwo da waren, obwohl sage ich mal im/ im, ja/ in der Schule ja schon mit Computern da irgendwo gearbeitet wurde. [...] Und da hat man halt schon gemerkt, dass eben für die Schüler, wo eben auch, geist/ also im kognitiven Bereich Defizite sind, dass das einfach mit dem Digitalen super, super schwer ist, also, dass die das einfach gar nicht so fassen können.»

Einige Schüler:innen mit zugesprochenem sonderpädagogischem Förderbedarf täten sich in der Wahrnehmung der Gesprächspartnerin «super super schwer» mit «dem Digitalen». Digital wird als Gegenpol zu etwas konstruiert, das einfacher zu fassen sei. Gleichzeitig würden diese Schüler:innen über keine Grundlagen im Umgang mit den bereitgestellten technologischen Dingen verfügen. Dies überrascht die Sprecherin, da bereits «in der Schule ja schon mit Computern gearbeitet» wurde. Die Figur der:des (nicht) medienkompetenten Nutzer:in wird indirekt hervorgebracht. Auch wenn einfühlsam beschrieben wird, wie diese Schüler:innen es schwer finden, mit digitalen Technologien umzugehen, wird hier dennoch eine klassische Defizitorientierung artikuliert, indem ein Förderbedarf mit individuellen Defiziten verknüpft wird. Die Defizite werden in der Aussage mit Technologie verbunden, wobei die Schwierigkeiten, «das Digitale» (das «nicht so fassen können») zu verwenden, als Effekt der Verknüpfung von individuellem Defizit und Technologieverwendung erscheinen.

«Wir haben teilweise ja auch Nachhilfe gegeben als Schulsozialarbeiter (.) und das war einfach unglaublich, was/ ja, also wir waren teilweise sprachlos (.) wo man da überhaupt ansetzen muss, ja? (..) Vielleicht, wenn wir Lehrer gewesen wären und schon mit den Schülern zu tun hätten, vielleicht wäre das gar nicht so ein Schock gewesen, aber, ja, es war schon krass.»

Wir lesen diese Passage weniger als Aussage über Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern als Aussage über ein «Nicht-wissen-wie» seitens der Professionellen. Sprachlosigkeit – in Anbetracht der Tatsache, dass Technologie (das Digitale), eben nicht einfach benutzbar ist; einfach «von selbst» etwas übernimmt, das an sie und für ihre Verwendung notwendige Kompetenzen delegiert wurde. Die Pandemie macht hier etwas sichtbar, das zuvor unter dem Radar war, das überrascht, ein «Schock» ist. Durch die Artikulation des Geschocktseins wird als selbstverständlich entworfen, dass etwas nicht so sein sollte, z. B., dass niemand über «null Grundlagen» verfügen sollte oder dass es für niemanden so schwer sein sollte.

«Also dass/ dass das Kognitiv noch schlechter erfasst wurde, was man da von jemandem will, durch das Digitale eben. Also das ist auf jeden Fall, selbst wenn diejenigen teilnehmen konnten, dass das für die viel schwerer war, sich da zu konzentrieren, die Aufmerksamkeit da zu belassen. Das ist auch so mit der Rückmeldung der Lehrer, (,) die dann gesagt haben, also bei manchen Schülern geht das einfach nicht, die haben nicht die Konzentration. Die haben so schon nicht die Konzentration, aber das geht mit den, Konferenzen dann auch nur ganz, ganz begrenzt.»

«Konzentration» wird hier konturiert als etwas, das man «hat» oder «nicht hat», statt zum Beispiel als situiertes, interessen- oder beziehungsgebundenes Tun. Videokonferenzen waren zur Zeit der pandemiebedingten Schulschliessungen ein zentrales Instrument zur Herstellung von Distanzunterricht und Rahmung schulischer Aufgaben. In dieser Passage wird die Grenze der Videokonferenzen, vor allem für diese Schüler:innen, hervorgehoben. Konzentration wird dabei als notwendige Voraussetzung entworfen und von dem soziomateriellen Gefüge der Videokonferenztechnologie abgekoppelt.

Insgesamt beschreibt die Gesprächspartnerin Technologie in den Auszügen als Ding oder Werkzeug, mit dem gearbeitet werden kann und das abhängig von der Verfügbarkeit und den als notwendig artikulierten Voraussetzungen besser oder schlechter verwendet werde. Unterschiede der Voraussetzungen der Technologieverwendung zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf überraschen. Dies kann in zwei Richtungen gelesen werden. Zum einen: Wenn nur schon länger mit den Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gearbeitet worden wäre, dann wäre ihr Umgang kompetenter und ihr Verhalten (die als mangelnde Konzentrationsfähigkeit und das Schwertun mit Technologie gefasst werden) als weniger abweichend, weniger überraschend eingeschätzt worden. Zum anderen wird vorausgesetzt, dass es allen gleich leicht (oder zumindest nicht so unterschiedlich schwer) fallen sollte, digitale Technologien zu verwenden, was wiederum ein Verständnis von Technologie als neutral und nicht körperlich oder sozial eingebettet hervorbringt.

4.3 **Erwartungen an Technikverwendung im Anspruch von Inklusion**

In den folgenden Auszügen spricht eine Lehrerin, die als Fachlehrerin an einer Förderschule gearbeitet hat und zum Zeitpunkt der Schulschliessungen für ein Jahr an eine Hauptschule abgeordnet wurde. Ihre Erfahrungen beziehen sich auf die von ihr unterrichteten Schüler:innen an der Hauptschule. Die Gesprächspartnerin antwortet auf die Frage danach, ob sie vielleicht auch – neben den zuvor thematisierten Herausforderungen in der Pandemie – Beispiele erlebt habe, in denen die Technologieverwendung im pandemischen Distanzunterricht eventuell auch Positives hervorgebracht hat oder Schüler:innen zugute kam:

«Also mit den Schülern, mit denen ich gearbeitet habe, das waren ja Schüler mit/mit Lernbehinderung und eine Schülerin mit einer geistigen Behinderung, da war das nicht so. Ich fand die ziemlich überfordert mit/ mit den Situationen. Also mit der Situation, dass die dann plötzlich zu Hause etwas tun sollten, was sie in der Schule gar nicht können. So. Und da war/ Das fand ich / (.) Das fand ich tatsächlich deprimierend, mir/ mir vorzustellen, dass die zu Hause mit ihrem iPad sitzen und wissen gar nicht, wie was/ (.) wie was wirklich funktioniert und wie sie, wie sie bestimmte Funktionen ausüben können und trauen sich auch gar nicht zu fragen. Das ist ja auch oft so, dass / dass Kinder in einer Inklusion, die eine Lernbehinderung haben, gar nicht fragen, weil sie gar nicht auffallen wollen. Und/ Und das war eher so so abgetaucht.»

Hier werden alltägliche professionelle Erfahrungen mit Schüler:innen («ist ja auch oft so») mit persönlichen Emotionen («fand ich [...] deprimierend»), Überraschung («tatsächlich deprimierend») und der Einschätzung der Situation der Schüler:innen («fand die ziemlich ähm überfordert») verknüpft. Erklärt wird das, was als Überforderung beschrieben wird, mit der Notwendigkeit, etwas zu Hause zu tun, was aus der Schule unbekannt ist, mit dem Nicht-Wissen über die Funktionsweisen und der Zurückhaltung, Unterstützung einzufordern. Auch hier erscheint die Figur des:der «abgetauchten» Schüler:in, die von der Bildfläche verschwindet.

«Ich fand des unheimlich schwierig. Weil das / Das muss man üben, wenn man nicht ganz schnell lernt. Also da muss man das fünfmal machen und drei Fehler einbauen und/ und dann irgendwie diese/ diese Fehler bewältigen oder da drumherum eine Lösung finden. Also das/ das hat auf jeden Fall nicht so trocken funktioniert. Das hätte besser geklappt, wenn wir uns gegenübergesessen hätten. Und/ und wenn wir das gemeinsam probiert hätten. Also da fehlte die/ wirklich der/ der Kontakt. Sowie der wieder da war, war das alles kein Problem. War das wieder in Ordnung.»

Hier wird das physische sich-Treffen in den Mittelpunkt gerückt. Der Schwerpunkt liegt im Auszug auf dem Üben, auf Fehlermachen und Lösungen finden. Üben via Technologie wird als «Trocken[übung]» beschrieben. Digitale Kommunikation wird nicht als «Kontakt» oder aber als «weniger» im Vergleich zu physischem Kontakt eingestuft.

«So findet man/ So findet man einen Weg mit Google Maps oder so kann ich mich orientieren mit/ Also es geht einfach jetzt um andere Sachen, nicht so klassisch schulisch Mathe oder ähm (...)/ Ne? Sind es die/ Mit diesen stark Kindern geht es um viel basalere Dinge als um klassischen Schulunterricht lernbehinderten. Deswegen ist das vielleicht ein bisschen verwirrend. (.) Ja. (.) Da geht es irgendwie darum, wie/ wie kann ich mit einer äh [Stadt-]-App mit dem Bus von A nach B kommen. Ne? Das Ding weiss, wo ich stehe und dem kann ich sagen, wo ich hin will. Und da gibt es verschiedene Zeichen und hinter denen verbirgt sich, was ich alles damit machen kann. Und sind so ganz basale Dinge, wo man erstmal gar nicht denkt, dass die das nicht können.»

Für «stark lernbehinderte Kinder» müsse viel basaler angesetzt werden und das Tool noch einmal erklärt und viel geübt werden. Auch hier geht es um Überraschung («wo man erstmal gar nicht denkt, dass die das nicht können»); obwohl generalisiert wird («man»), statt explizit die persönliche Überraschung in den Vordergrund zu rücken. Damit wird eine Erwartung oder normalisierte Selbstverständlichkeit hervorgebracht, in der «alle» gleichermassen «basale Dinge» können sollen. Der Technologie

wird hier eine Einfachheit zugeschrieben, die Gleichheit ermöglicht. Im Gespräch zeigt sich die Gesprächspartnerin als eine Lehrerin, die aus der Praxis gelernt hat, dass dies nicht so ist, das heisst, dass Technologien wie Google Maps oder iPads eben nicht «für alle» gleichermassen verwendbar sind.

5. Diskussion und Fazit

Mit unserer Analyse konnten wir zeigen, wie sich in Beschreibungen von Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften als pädagogischen Professionellen über ihre Arbeit mit Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmte Elemente als selbstverständlich in Bezug auf Technologieverwendung artikulieren. Mit einer diskursanalytischen Haltung nehmen wir an, dass gesellschaftliche Diskurse durch unsere Gesprächspartner:innen in den pandemiebedingten und durch Fragen nach Ungleichheit gerahmten Interviews sprechen. Wir arbeiteten heraus, wie drei Aspekte als selbstverständlich hervorgebracht werden: erstens *gelingende Distanzüberwindung* durch meist als Problem gerahmte Technologie, zweitens *notwendige Medienkompetenz* und Voraussetzungen der Technologieverwendung sowie drittens *Technik als hilfreiches Tool* für alle am inklusiven Unterricht Teilnehmenden. In den Äusserungen werden strukturelle, finanzielle, zeitliche Rahmenbedingungen, *aber auch* ein individualistisches Wollen mobilisiert. Es wird über Grundlagen gesprochen, die die Schule nicht beeinflussen konnte, *aber auch* über fehlende individuelle Konzentration. Kontakt wird als physisch und körperlich konstituiert, *aber* digitale Kompetenzen werden ebenfalls als eine gleichermassen für alle basale Anforderung konstruiert. Somit zeigt sich das Sprechen über die Verwendung von digitalen Technologien durch Schüler:innen mit zugeworfenem sonderpädagogischem Förderbedarf als von Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Brüchen durchzogen.

Gerade diese Ambivalenzen und die artikulierten Irritationen des Selbstverständlichen bei den interviewten pädagogischen Professionellen deuten auf das Potenzial für medienpädagogische Interventionen im Kontext eines als inklusiv zu gestaltenden Unterrichts. Das Potenzial liegt in einer möglich werdenden Veränderung von Erwartungen. Die formulierte

Überraschung der Gesprächspartner:innen in diesem Beitrag und das Sprechen über ihre eigene Veränderung (vorher wussten sie x nicht, dann wurden sie geschockt, jetzt wissen sie x) zeigt einen Wandel in dem, was die Gesprächspartner:innen in Bezug auf digitale Medien als selbstverständlich in Anschlag gebracht haben. Bis dahin wurde als selbstverständlich angenommen, dass digitale Technologien für alle zugänglich seien, dass alle Schüler:innen über notwendige Grundlagen und Medienkompetenzen verfügten, und dass sie alle gleichermassen basale Dinge damit tun. Dies entspricht weitgehend den einleitend skizzierten dominanten gesellschaftlichen, bildungspraktischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten um digitale Medien und Schule.

Diese Selbstverständlichkeiten werden jedoch von neueren Studien – so auch unseren Ergebnissen – zur Praxis in der Schule sowie von konzeptionellen Arbeiten mit dem Begriff *Postdigital* irritiert. So ergänzen unsere Interpretationen der Interviewauszüge die vorgestellten Beobachtungsstudien (Proske et al. 2023; Cone 2021; Macgilchrist, Rabenstein et al. 2023; Alirezabeigi, Masschelein, und Decuyper 2020; Wolf und Thiersch 2021; Wagener-Böck et al. 2022), indem die von uns interviewten Bildungspraktiker:innen selbst reflektieren, was nicht reibungslos lief oder wo ihre Erwartungen nicht eingeholt wurden. Das aufgezeigte Bemerkenswerte solcher Brüche könnte aufseiten der pädagogischen Professionellen einen kritischen Umgang mit sonst oft als unumstößlich formulierten Selbstverständlichkeiten in Bezug auf Technologie, Inklusion und Unterricht in Gang setzen.

Für diese Art von neuen Selbstverständlichkeiten argumentieren auch konzeptionelle Arbeiten um den Begriff «postdigital» oder «Postdigitalität» (Jörissen 2015; Jandrić, MacKenzie, und Knox 2022). Wo der Begriff «Digitalisierung» häufig mit Ideen von Modernität, Fortschritt oder Lösungsoptimismus verknüpft wird, zieht Postdigitalität die Praxis der Technologieverwendung in den Matsch («mud») indem das Wort hervorhebt, wie der Alltag verrauscht («noisy») und chaotisch («scrappy») abläuft und Modernisierungs- und Gerechtigkeitsversprechungen durch Technologie nicht eingelöst werden (Jandrić et al. 2018; Macgilchrist 2021; Selwyn und Jandrić 2020). Die Grundannahme ist, dass nichts rein und reibungslos digital ist, sondern stets als mit Körpern, Materialitäten, Affekten,

Situationen, Rahmenbedingungen verschränkt zu denken ist. Gerade die in diesem Beitrag gezeigten Interviewauszüge deuten auf die alltägliche Artikulation dieser Einsichten während der Coronapandemie hin, die als körperliche («fassen können»), affektive («deprimierend») und ökonomische («für die Familie sorgen müssen, statt lernen») Elemente der Postdigitalität in den Narrativen der Gesprächspartner:innen erscheinen. Eine kritische postdigitale Haltung ist, so unsere Schlussfolgerung, nicht mehr allein eine wissenschaftliche Debatte, sondern Teil eines Ringens um neue Selbstverständlichkeiten in den Reflexionen und Gesprächen unter pädagogischen Professionellen.

Zudem verweisen unsere Ergebnisse auf zweierlei. Erstens bestätigen sie weiterhin Bedarfe an Interventionen und Ansätzen, die kritisch, diversitätssensibel und differenziert mit unterschiedlichen technologischen wie pädagogisch-didaktischen Repertoires auf die Ausbildung von Medienkompetenz für Professionelle hinwirken. Beispiele wären Interventionsmöglichkeiten, die auf partizipative Co-Gestaltung von raum-zeitlichen Arrangements, kooperative Technologieentwicklung oder auf politische sowie curriculare Rahmenbedingungen und deren Verknüpfungen mit Unterrichtspraktiken zielen. Zweitens, weisen unsere Ergebnisse jedoch über den Ausbau singulärer Schulungsmassnahmen hinaus, indem sie den Stellenwert von *Erwartungen* für die Aushandlung von *Selbstverständlichkeiten* – also den *Common-Sense* bzw. das Hegemoniale – des Medienhandelns im Unterricht betonen. *Erwartungen* der Professionellen an Möglichkeiten und Grenzen von Technologie wie auch deren sozio-materielle Verflechtungen werden somit zum zentralen Bestandteil des gegenwärtigen Ringens in der umkämpften Arena, was als (neue) *Selbstverständlichkeiten* für den Einsatz von Technologie im Unterricht im Anspruch von Inklusion zu gelten habe.

Letztendlich geht es dabei auch um Verschiebungen im öffentlichen Diskurs. Die Rolle medienbildender Forschung und Praxis ist wichtig, weil aktuelle Aushandlungsprozesse um ein Medienverständnis in Schule und für unterrichtliche Settings stattfinden, die es zu explizieren gilt. Bedeutsam ist dies nicht zuletzt, weil das Ergebnis des Ringens um ein geteiltes Verständnis von Technologie und das damit verknüpfte Verständnis von Medien als ambivalenten Mitspielern (oder nützlichen Tools)

perspektivisch Unterricht und Lernarrangements sowie Teilhabegelegenheiten mitgestalten werden. Wir sehen hier daher grossen Spielraum, aber auch zukünftigen Bedarf für die Medienbildung.

Literatur

- Agar, Michael. 2006. «An Ethnography By Any Other Name ...» *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7 (4 Qualitative Research in Ibero America). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>.
- Alirezabeigi, Samira, Jan Masschelein, und Mathias Decuyper. 2020. «Investigating Digital Doings through Breakdowns: A Sociomaterial Ethnography of a Bring Your Own Device School». *Learning, Media and Technology* 45 (2): 193–207. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501>.
- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2011. «Designentwicklung – Anregungen aus Designtheorie und Designforschung». *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* 0 (0). <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/50>.
- Angermüller, Johannes, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, Hrsg. 2014. *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch*. DiskursNetz, Band 1. Bielefeld: transcript.
- Bock, Annekatrin, Andreas Breiter, Sigrid Hartong, Juliane Jarke, Sieglinde Jorntitz, Angelina Lange, und Felicitas Macgilchrist, Hrsg. 2023. *Die datafizierte Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, Anne Haage, und Anna-Maria Kamin. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, Angela Tillmann, und GMK e.V. Schriften zur Medienpädagogik 55. München: kopaed.
- Budde, Jürgen, Nina Blasse, Georg Rissler, und Victoria Wesemann. 2019. «Inklusion als Professionalisierungsdilemma?» *Zeitschrift für Inklusion*, September. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Butler, Judith. 2006. *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cone, Lucas. 2021. «The platform classroom: troubling student configurations in a Danish primary school». *Learning, Media and Technology* 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2010093>.

- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, Heike Schaumburg, und Labusch, Amelie. 2019. «Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich». In *ICILS 2018 #Deutschland: computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 205–40. Münster New York: Waxmann.
- Filk, Christian, und Heike Schaumburg. 2021. «Editorial: Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X>.
- Foucault, Michel. 2005. *Subjekt und Macht*. Schriften in vier Bänden (Band 4). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartung, Julia, Elsa Zschoch, und Michael Wahl. 2021. «Inklusion und Digitalisierung in der Schule: Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>.
- Jandrić, Petar, A. MacKenzie, und Jeremy Knox. 2022. «Postdigital Research: Genealogies, Challenges, and Future Perspectives». *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00306-3>.
- Jandrić, Petar, Thomas Ryberg, Jeremy Knox, Nataša Lacković, Sarah Hayes, Juha Suoranta, Mark Smith, et al. 2018. «Postdigital Dialogue». *Postdigital Science and Education* 1 (1): 163–89. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0011-x>.
- Jergus, Kerstin. 2014. «Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung». herausgegeben von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein. *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Subjektivation und (ästhetische Freiheit) in der postdigitalen Kultur». *kubi-online. KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>.
- KMK, Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie (Bildung in der digitalen Welt)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- König, Johannes, Daniela J. Jäger-Biela, und Nina Glutsch. 2020. «Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among Early Career Teachers in Germany». *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 608–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.

- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.
- Laclau, Ernesto, und Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. <http://rbdigital.oneclickdigital.com>.
- Lau, Ramona, und Anika Lübeck. 2021. «(D)innen» oder «(D)raußen»: Exklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus (inklusive) Lerngruppen: Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln». *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*. 3 (2): 49–59. <https://doi.org/10.11576/dima-we-4128>.
- Laubner, Marian. 2020. «Das Gymnasium in Inklusionsdiskursen. Eine diskursanalytische Skizze zu Normalitätskonstruktionen Studierender des gymnasialen Lehramts». In *Inklusion und Gymnasium: Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden*, herausgegeben von Kerstin Rabenstein, Tobias C. Stubbe, und Klaus-Peter Horn, 107–59. *Erziehungswissenschaftliche Studien*, Band 5. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2021. «Theories of Postdigital Heterogeneity: Implications for Research on Education and Datafication». *Postdigital Science and Education* 3 (3): 660–67. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00232-w>.
- Macgilchrist, Felicitas, Sieglinde Jornitz, Ben Mayer, und Jasmin Troeger. 2023. «Adaptive Lernsoftware oder adaptierende Lehrkräfte? Das Ringen um Handlungsspielräume». In *Die datafizierte Schule*, herausgegeben von Annekatriin Bock, Andreas Breiter, Sigrid Hartong, Juliane Jarke, Sieglinde Jornitz, Angelina Lange, und Felicitas Macgilchrist, Wiesbaden: Springer VS.
- Macgilchrist, Felicitas, Kerstin Rabenstein, Nadine Wagener-Böck, und Annekatriin Bock. 2023. «(G)oogle_Suche: Suche als soziale Praxis in Unterricht und Schule». In *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*, herausgegeben von Matthias Proske, Kerstin Rabenstein, Anna Moldenhauer, Sven Thiersch, Annekatriin Bock, Matthias Herrle, Antje Langer, Felicitas Macgilchrist, Nadine Wagener-Böck, und Eike Wolf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, Thorsten, und Petra Herzmann. 2019. «Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung». *Zeitschrift für Inklusion*, August. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531>.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.

- Proske, Matthias, Kerstin Rabenstein, Anna Moldenhauer, Sven Thiersch, Annekatriin Bock, Matthias Herrle, Antje Langer, Felicitas Macgilchrist, Nadine Wagener-Böck, und Eike Wolf, Hrsg. 2023. *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin. 2019. «Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion», herausgegeben von Elisabeth von Stechow, Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Marie Esefeld, und Barbara Klocke, *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*, 21–31. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18061>.
- Rabenstein, Kerstin, Tobias C. Stubbe, und Klaus-Peter Horn, Hrsg. 2020. *Inklusion und Gymnasium: Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden*. Erziehungswissenschaftliche Studien, Band 5. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>.
- Rau, Franco. 2022. «Erkenntnisse und Perspektiven zum digitalen (Notfall)diszanzunterricht: Eine Response zu drei explorativen empirischen Untersuchungen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 46 (Parents - Educators - Literacy): 232–48. <https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.11.01.X>.
- Reintjes, Christian, Raphaela Porsch, und Grit Im Brahm, Hrsg. 2021. «Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen». Münster, New York: Waxmann <https://doi.org/10.25656/01:22798>.
- Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 134–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>.
- Selwyn, Neil, und Petar Jandrić. 2020. «Postdigital Living in the Age of Covid-19: Unsettling What We See as Possible». *Postdigital Science and Education* 2 (3): 989–1005.
- Sims, Christo. 2018. *Disruptive Fixation: School Reform and the Pitfalls of Techno-Idealism*. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691163987.001.0001>.
- Sliwka, Anne, und Britta Klopsch. 2020. «Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die (Grammatik der Schule) herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine (Schule ohne Wände) in der digitalen Wissensgesellschaft bieten», herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein. *(Langsam vermisst ich die Schule ...)* Schule während und nach der Corona-Pandemie, 216–229. Münster; New York: Waxmann 2020, 216–229 <https://doi.org/10.25656/01:20240>.
- Stechow, Elisabeth von, Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Marie Esefeld, und Barbara Klocke, Hrsg. 2019. *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18061>.

- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2019. «Medienbildung im kompetenzorientierten Schulsystem. Diskurs- und hegemonietheoretische Analyse des Wissensfeldes ‹schulische Medienbildung›». Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-34828>.
- Tribukait, Maren, und Annekatrin Bock. 2022. «Impulse und Irritationen. Das transformative Potenzial eines digitalen Schulbuchs für den Geschichtsunterricht». *Medienimpulse*, März, 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-01-22-02>.
- Troeger, Jasmin, Irina Zakharova, Felicitas Macgilchrist, und Juliane Jarke. 2023. «Digital ist besser!? – Wie Software das Verständnis von guter Schule neu definiert». In *Die datafizierte Schule*, herausgegeben von Annekatrin Bock, Andreas Breiter, Sigrid Hartong, Juliane Jarke, Sieglinde Jornitz, Angelina Lange, und Felicitas Macgilchrist. Wiesbaden: Springer VS.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide : Neues Netz und neue Ungleichheiten». *SIEGEN:SOZIAL – Analysen, Berichte, Kontroversen* 21 (1): 50–55.
- Verständig, Dan., und Holze, Jens. 2020. «Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität – ein Problemaufriss», herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig, und Ralf Biermann. *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität: Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*: 1–13. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0_1.
- Wagener-Böck, Nadine, Felicitas Macgilchrist, Kerstin Rabenstein, und Annekatrin Bock. 2022. «From Automation to Symmation: Ethnographic Perspectives on What Happens in Front of the Screen». *Postdigital Science and Education*, Oktober. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00350-z>.
- Wagner-Willi, Monika, und Patrik Widmer-Wolf. 2011. «Förderarrangements in der neuen Schuleingangsstufe im Kontext differentieller Bildungskulturen». In *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Birgit Lütje-Klose, Marie-Theres Langer, Björn Serke, und Melanie Urban, 198–204. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wolf, Eike, und Sven Thiersch. 2021. «Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung): 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Imaginationen von Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht

Analyse eines Policydiskurses und seiner Problemrepräsentationen

Felix Büchner¹ , Martin Bittner²  und Felicitas Macgilchrist¹ 

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

² FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich dem Notfall-Distanzunterricht als soziotechnischem Phänomen und seiner Konstruktion im Policydiskurs während der Coronapandemie. Er fragt danach, wie Distanzunterricht in Policydokumenten der deutschen Bundesländer imaginiert wird und wie sozio-digitale Ungleichheit in diesen Imaginationen als Problem repräsentiert ist. Basierend auf der thematischen Dokumentsammlung «CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems» wurde eine Policyanalyse mithilfe des «WPR-Ansatzes» durchgeführt und die «soziotechnische Imagination» der Reibungslosigkeit rekonstruiert. Der Beitrag beleuchtet drei Aspekte: (1) Reibungslose Lebensräume, (2) Reibung durch Ungleichheit und (3) Gleichheit durch Technik. Über die Imagination der Reibungslosigkeit werden im Policydiskurs Vorstellungen und Visionen von Bildungssubjekten aufgerufen, die wohlständige, privilegierte und bürgerlich-weiße Kontexte bevorzugen und gleichzeitig marginalisierte, deprivilegierte und minorisierte Kontexte benachteiligen. Der Beitrag zielt insgesamt darauf ab, Impulse in die inklusive Medienbildung einzubringen, um die in Policydiskursen aufgerufenen soziotechnischen Imaginationen zu erkennen und ihnen kritisch begegnen zu können.

Imaginaries of Inequalities in Emergency Distance Learning. Analysis of a Policy Discourse and its Problem Representations

Abstract

This paper understands emergency remote education as a sociotechnical phenomenon and analyses its construction in the policy discourse during the Covid-19 pandemic. It asks how remote education is imagined in German federal states' policy documents and how socio-digital inequality is represented as a problem in these imaginaries. Based on the thematic document collection <CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems>, a policy analysis was conducted using the <WPR approach>. Findings suggest a <sociotechnical imaginary> of frictionlessness. The paper illustrates this imaginary through three aspects: (1) frictionless living spaces, (2) friction through inequality and (3) equality through technology. It is shown that through the imaginary of frictionlessness in the policy discourse, ideas and visions of educational subjects are generated that favour affluent, privileged and middle-class white contexts and at the same time disadvantage marginalised, deprived and minoritised contexts. Overall, the paper proposes a framework for inclusive media education to critically reflect on sociotechnical imaginaries invoked in policy discourses.

1. Einleitung und Fragestellung

Coronapandemie in Deutschland: Es ist Sommer 2020 und die erste Infektionswelle ist überstanden. Die Hoffnung unter den Schulen ist, im kommenden Schuljahr möglichst regulären Unterricht und <Normalität> anbieten zu können. Die Kultusministerien der Länder veröffentlichen in dieser Zeit zunehmend Handreichungen und Leitfäden – Orientierungshilfen, die Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen dabei unterstützen sollen, durch einen von pandemischen Bedingungen abhängigen und von unterschiedlichen Unterrichtsszenarien geprägten Schulalltag zu navigieren. Der sogenannte Notfall-Distanzunterricht – teilweise auch als <Fernunterricht>, <Lernen zu Hause> oder <onlinegestützter Unterricht> bezeichnet – spielt in diesen Dokumenten eine zentrale Rolle. Wie dieser gestaltet werden kann,

scheint unter anderem von digitalen Technologien auf der einen, sozialer Ungleichheit auf der anderen Seite abhängig zu sein. Der vorliegende Beitrag widmet sich eben diesen Verschränkungen und geht der Frage nach, wie Notfall-Distanzunterricht in Policydokumenten imaginiert wird und fragt spezifisch danach, wie sozio-digitale Ungleichheit durch diese Imaginationen als Problem repräsentiert ist.

Zwei Perspektiven werden für die Analyse aktiviert: Der Beitrag geht erstens davon aus, dass sozio-digitale Ungleichheit zentral für die Auseinandersetzung einer inklusiven Medienbildung ist, die mit einem weiten Inklusionsbegriff «einerseits Diskurse um die ungleichen Lebensbedingungen und -verhältnisse von Menschen mit Behinderungen und andererseits Diskussionen um die Dynamiken der sozialen Spaltung [vereint]» (Bosse u. a. 2018). Sozio-digitale Ungleichheiten werden hier als «systematic differences between individuals from different backgrounds in the opportunities and abilities to translate digital engagement into benefits and avoid the harm that might result from engagement with ICTs» (Helsper 2021, 68) verstanden. Diese Definition betont die grundsätzliche Verwobenheit von digitaler und sozialer Ungleichheit und geht entsprechend über die im medienpädagogischen Diskurs präsente Fassung von digitaler Ungleichheit im Kontext des «Digital Divide» hinaus (Kutscher 2019; Niesyto 2009; Kramer 2023). Die Metapher des Digital Divide geht traditionell von einer Gegenüberstellung von «Onlinern» und «Offlinern» aus und konstruiert Zugang zu und Nutzung von digitalen Technologien als Privileg gegenüber dem Nicht-Zugang bzw. der Nicht-Nutzung (Kutscher und Iske 2022). Während der Digital Divide also eine Trennung der sozialen und der digitalen Welt annimmt und – wie Marie Heath und Kolleg:innen (2022) anmerken – technodeterministische Schlussfolgerungen nahelegt, betont der Begriff der sozio-digitalen Ungleichheit, dass sich soziale und digitale Ungleichheiten gegenseitig wie «in eternal feedback loops» (Helsper 2021, 70) gegenseitig bedingen und nicht getrennt voneinander betrachten lassen. Sie sind zudem strukturell – d. h. sie lassen sich nicht individualtheoretisch beschreiben, sondern erklären sich erst durch die praktischen Konstellationen und Arrangements gesellschaftlicher Ordnungen.

Zweitens nimmt der Beitrag eine bislang in der medienpädagogischen Forschung unterrepräsentierte Perspektive ein: die der Governance von digitaler Bildung/Medienpädagogik (Hartong und Förschler 2020; Förschler 2018). Der Blick wird entsprechend auf die politischen Steuerungsprozesse von medienpädagogischen Settings gerichtet. Eine solche Governance-Perspektive bedarf einer diskurstheoretischen Analyse dessen, wie die medienpädagogische Praxis grundsätzlich im Kontext bildungspolitischer Steuerungsprozesse verwirklicht und durch diese aufgerufenen Policydiskurse arrangiert wird.

Der Beitrag beginnt mit einer Darstellung relevanter Forschungsperspektiven (2), die sich bereits mit dem Nexus *Notfall-Distanzunterricht und Ungleichheit* beschäftigt haben, und leitet daraus zu ergänzende Perspektiven ab. Anschliessend werden das diesem Beitrag zugrundeliegende Datenmaterial sowie relevante theoretische und analysebezogene Konzepte (3) vorgestellt. Im darauffolgenden empirischen Teil wird anhand von ausgewählten und aussagekräftigen Auszügen aus dem Datenmaterial argumentiert, dass sich im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit (4) rekonstruieren lässt, deren Implikationen für die medienpädagogische Theorie und Praxis im Fazit (5) diskutiert werden.

2. Distanzunterricht, Covid-19 und Ungleichheit

Verschiedene Forschungsfelder nehmen sich der sozio-digitalen Ungleichheit im Zusammenhang mit *Emergency Remote Education*, dem notfallhaften Zurückgreifen auf Formen des Distanzunterrichts, an. In Anbetracht der sich im Kontext pandemiebedingter Schulschliessungen plötzlich realisierenden Notwendigkeit digitaler Bildungsarrangements öffneten sich Schulen und Schulträger vielerorts gegenüber den Angeboten industrieller EdTech-Akteur:innen und lockerten Datenschutzbestimmungen, um Lernen und Unterricht auf digitalen Plattformen und mit digitalen Endgeräten durchführen zu können (Cone et al. 2021). In Deutschland, wie auch in ganz Europa, intensivierte sich eine *Soft Privatization* – ein Prozess, in dem kommerzielle Technologien und Plattformen in die Governance und Praxis öffentlicher Bildung Einzug erhielten (ebd.). In diesem

Zusammenhang wird auch auf digitale Ungleichheiten verwiesen, die sich während der Pandemie aufdrängten: «Digital connectivity is important, but it does not overcome all inequalities young people face» (Williamson, Eynon, und Potter 2020, 110). Die hier aufgerufene Warnung «Technology cannot fix social inequality» (ebd., 111) wird als Perspektivierung in die folgende Analyse aufgenommen und kritisch auf die Problemrepräsentationen sozio-digitaler Ungleichheit in Policydokumenten bezogen.

Zugespitzt auf den Kontext des deutschen Bildungswesens, zeigt Julia Frohn (2020) auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften aus grösstenteils sozioökonomisch benachteiligten Schulsettings, wie sich insbesondere die Kategorie «Selbstständigkeit» als «ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheiten über die Distanz» (Frohn 2020, 80) darstellt. Zudem scheint die «Bereitstellung von technischen Gerätschaften bei versiertem Umgang damit [...] einen gewichtigen Beitrag zu leisten» (ebd.). Obwohl von Frohn nicht derart gefasst, gibt die Studie einen wichtigen Einblick in die Imaginationen und Problematisierungen von sozio-digitaler Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht durch praktizierende Lehrkräfte. Die Thematisierung praktizierender Lehrkräfte des «selbstständigen Lernens», der «digitalen Ausstattung» sowie der «digitalen Kompetenzen» bilden entsprechend eine mögliche Kontrastfolie zu den im Folgenden zu rekonstruierenden «Imaginationen» bildungspolitischer Akteur:innen.

Im Vergleich zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern wird ebenfalls die Perspektive sozio-digitaler Ungleichheiten herausgearbeitet. So stellen Inka Bormann et al. in ihrer Studie zu Dänemark, Tschechien und Deutschland fest, dass eine Verschärfung sozialer Ungleichheit infolge von Schulschliessungen in Deutschland zunehmend in das öffentliche Bewusstsein rückte (Bormann et al. 2021). Während ihre Befunde auf die These zugespitzt werden, dass die steigende soziale Ungleichheit im Bildungssystem in Deutschland zu einer Delegitimierung von Coronamassnahmen und dementsprechend zu einem Vertrauensverlust in politische Institutionen führe (ebd.), geht der vorliegende Beitrag einen anderen Weg und fragt danach, welche Imaginationen von Bildungsakteur:innen überhaupt erst zu bestimmten Policymassnahmen und Problemrepräsentationen führen und stellt damit den Prozess der *Institutionalisierung sozialer Ungleichheit* heraus.

3. Datengrundlage und Methode

Diese Analyse beruht auf einer Dokumentensample aus einer umfassenden, bisher nur wenig erschlossenen thematischen Sammlung. Die thematische Sammlung CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems (vgl. Bittner, Rissler, und Maass 2022) versammelt Dokumente aus 16 Bundesländern, die seit Beginn der Pandemie im März 2020 auf den Webseiten der Kultusministerien der Länder veröffentlicht wurden. Bis zum Ende des Schuljahres 2021/2022 wurden insgesamt 3.433 Dokumente zusammengetragen und nach Dokumenttyp (Briefe, Schreiben, Broschüren, Verordnungen, Handreichungen etc.) systematisiert. Ausgangspunkt der Sammlung war das Interesse, den sich zunächst nur andeutenden Bruch im Diskurs (Foucault 1972) über Schule frühzeitig wahrzunehmen, aufzunehmen und nachverfolgen zu können.

Für die diesem Beitrag zugrundeliegende Analyse wurde auf Grundlage der thematischen Sammlung ein Dokumentensample aus 77 Dokumenten erstellt. Die Auswahl erfolgte entlang zweier Prämissen: *einerseits* wurde sich zeitlich auf die beiden Phasen der Schuljahresbeginne 2020/2021 und 2021/2022 begrenzt, *andererseits* thematisch auf das Thema Notfall-Distanzunterricht fokussiert. Beide Begrenzungen, zeitlich und thematisch, wurden vorgenommen, da davon ausgegangen wird, dass sich der Diskurs in diesen Momenten besonders verdichtete. Sie sind in diesem Sinne (Critical Discourse Moments) (Chilton 1987) – «moments of discourse crisis» (Chilton 1988, 22). Die jeweiligen Schuljahresbeginne sind *Critical Discourse Moments*, da sie Momente der Ordnung und Restrukturierung waren, in denen Policyakteur:innen versuchten, Bildungsprozesse allumfassend und nachhaltig zu steuern. Das Thema Notfall-Distanzunterricht verdichtet zentrale Aspekte der Medienbildung, digitaler Bildung und schulischer Erziehung im Kontext einer globalen Gesundheits- und Bildungskrise. So sind die ausgewählten Momente des Policydiskurses zwar zeitlich oder thematisch begrenzt, weisen aber aufgrund ihrer diskursiven Verdichtung über sich selbst hinaus und sprechen grundlegende Fragen der Medienbildung an, z. B. die in diesem Beitrag fokussierte Frage nach sozio-digitalen Ungleichheiten.

3.1 *Policy als Diskurs*

Die vorgenommene Policyanalyse folgt dem Ansatz der ‹Policy-as-Discourse›-Tradition innerhalb der soziologischen Policyforschung. Policy wird dabei als Diskurs und die Prozesse der Policyentstehung als Diskurspraktiken gefasst (Regmi 2019). Einer poststrukturalistischen Perspektive folgend, wird Diskurs hier als soziale Praxis verstanden, die, anstatt Realität zu repräsentieren, Realitäten konstituiert, indem sie bestimmte Formen des Wissens und Tuns ermöglicht (Anderson und Holloway 2020). Ein besonderes Merkmal der Policy-as-Discourse-Forschung ist der Fokus auf die Arten und Weisen, wie gesellschaftliche Probleme (oder Policyprobleme) im Diskurs hervorgebracht werden. Statt Policy als Antwort auf existierende gesellschaftliche Missstände oder Probleme zu verstehen, gilt Policy hier als Diskurs, in dem sowohl ‹Probleme› als auch ‹Lösungen› konstruiert werden (Goodwin 1996) –

«it is inappropriate to see governments as responding to ‹problems› that exist ‹out there› in the community. Rather ‹problems› are ‹created› or ‹given shape› in the very policy proposals that are offered as ‹responses›.» (Bacchi 2000, 48)

Nicht die gesellschaftlichen Probleme sind dementsprechend Ausgangspunkt der Policyanalyse, sondern die im Policydiskurs vorgenommenen ‹Problematisierungen›.

3.2 *Problemrepräsentationen*

Entsprechend diesen Prämissen entwickelte Carol Bacchi den ‹What's the Problem Represented to be?› (WPR) Ansatz (Bacchi 2012). Policydokumente weisen bestimmte implizite Repräsentationen dessen auf, was als ‹Problem› verstanden wird. Diese ‹Problemrepräsentationen› gilt es durch das Lesen von Policydokumenten «with an eye to discerning how the ‹problem› is represented within them» (ebd., 21) aufzuspüren und dem Grundgedanken der Diskurstheorie Foucaults folgend kritisch zu überprüfen. Die Analyse orientiert sich an einem sechsschrittigen Fragenkatalog, beginnend mit der namensgebenden Frage ‹What's the Problem Represented to be?›.

Die darauffolgenden Fragen thematisieren unter anderem die Vorannahmen, Entstehungsbedingungen, Auslassungen und Auswirkungen der identifizierten Problemrepräsentationen.

1. «What's the ⟨problem⟩ represented to be in a specific policy or policy proposal?
2. What presuppositions or assumptions underpin this representation of the ⟨problem⟩?
3. How has this representation of the ⟨problem⟩ come about?
4. What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the ⟨problem⟩ be thought about differently?
5. What effects are produced by this representation of the ⟨problem⟩?
6. How/where has this representation of the ⟨problem⟩ been produced, disseminated and defended? How has it been (or could it be) questioned, disrupted and replaced?» (Bacchi 2012, 21)

Für diesen Beitrag kam der WPR-Ansatz als ⟨integrative Methode⟩ (Bacchi 2021) zum Einsatz – der Fragenkatalog wurde entsprechend nicht systematisch abgearbeitet, sondern bot eine Orientierungshilfe im Hintergrund der Analyse. Zudem wurde nicht versucht, den Policydiskurs ausschliesslich anhand der Analyse des eigentlichen Policytextes zu rekonstruieren, sondern auch durch die Integration der bildlichen und formalen Gestaltung der Policydokumente. Diese zirkulieren als Ganzes und entfalten ihre Wirkkraft somit durch das gesamte Design. Insbesondere die Gestaltung ihrer Titelblätter, in denen sich Annahmen und Vorstellungen von Notfall-Distanzunterricht in besonderem Masse zu verdichten scheinen, wurde entsprechend in die Analyse mit einbezogen.

Konkret wurde für diese Studie ein ⟨Close Reading⟩ (Hartmann und Wulff 2022) der Policydokumente aus dem generierten Dokumentensample durchgeführt. Dieses – aus den Literaturwissenschaften entlehnte – qualitative Verfahren zielt darauf ab, Texte intensiv zu erschliessen und auf Muster und Sinnstrukturen aufmerksam zu werden (Nünning 2016). In diesem Prozess wurden die Dokumente entlang induktiver Kategorien thematisch codiert (Mayring 2000), wobei der Fokus auf der Codierung oben beschriebener Problemrepräsentationen lag.

3.3 Soziotechnische Imaginationen

In einem weiteren Schritt wurden jene mithilfe des WPR-Ansatzes identifizierten Problemrepräsentationen überkategorial miteinander verbunden und somit zu übergreifenden Diskursfiguren zusammengeführt. Diese werden in der Folge mit dem Konzept der <Soziotechnischen Imaginationen> oder <Sociotechnical Imaginaries> als «collectively held, institutionally stabilized, and publicly performed visions of desirable futures, animated by shared understandings of forms of social life and social order attainable through, and supportive of, advances in science and technology» (Jasanoff 2015, 4) gefasst. Visionen wünschenswerter Zukünfte beziehen sich in diesem Sinne auf bestimmte Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens und sozialer Praxis, die von fortschrittlicher Wissenschaft und Technik bzw. innovativen Technologien konfiguriert werden und als «powerful aspirational and normative visions of preferred forms of social order» (Williamson 2017, 17) agieren.

Mit der Verbindung von soziotechnischen Imaginationen und den in Policydiskursen vorgenommenen Problematisierungen zielt der Beitrag darauf, den soziotechnischen Wandel besser verstehen zu können: «[W]e must analyze what is conceived of, presented as, or implemented as problems, and which societal functions these problems transform» (Rahm 2021, 4). Soziotechnische Imaginationen sind per Definition nicht nur kollektiv gehalten und institutionell stabilisiert, sondern werden auch öffentlich performt. Entsprechend materialisieren sich soziotechnische Imaginationen unter anderem in Policydokumenten und finden ihre erforderliche öffentliche Performanz in Policydiskursen. Werden Policydokumente somit als materialisierte soziotechnische Imaginationen verstanden, kann durch deren Analyse auf im Policydiskurs präsenste Imaginationen rückgeschlossen werden.

Statt den Anspruch zu verfolgen, den Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht in seiner Gesamtheit – das heisst die hier hervorgebrachten soziotechnischen Imaginationen möglichst vollständig – abzubilden, wählt der Beitrag einen qualitativen Ansatz, der stattdessen eine besonders prominent vorkommende soziotechnische Imagination rekonstruiert und dicht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Dieser Imagination konnte einerseits eine Vielzahl der codierten Problemrepräsentationen im

Datenmaterial zugeordnet werden und sie liess sich andererseits in besonders aussagekräftigen und inhaltlich verdichteten Teilen des Datenmaterials – d. h. auf Frontcovern, in Vorworten oder in Zusammenfassungen – rekonstruieren. Für die folgende Analyse wurden einzelne Dokumente oder Auszüge von Dokumenten herangezogen, um die Prominenz dieser soziotechnischen Imagination nachzuvollziehen und ihre Performativität im Policydiskurs stichhaltig zu argumentieren. Diese Auswahl basierte auf «case rather than sample-based logic» und plädiert entsprechend für «saturation rather than representation as the stated aims of research» (Small 2009, 28).

4. Die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit

Eine im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht besonders präsenzte soziotechnische Imagination ist, so wird im Folgenden gezeigt, die «Reibungslosigkeit». Mit der Anschaffung von digitalen Technologien geht im öffentlichen Diskurs häufig das Versprechen einer reibungslosen Nutzung einher (Gilliard 2018; Macgilchrist, Allert und Bruch 2020; Rabenstein et al. 2022). Die Analyse rekonstruiert, dass auch Distanzunterricht als «Emergency EdTech» im Policydiskurs als reibungslose Angelegenheit imaginiert wird. Diese soziotechnische Imagination wird im Folgenden entlang dreier Aspekte beleuchtet, innerhalb derer sich Reibungslosigkeit im Diskurs verdichtet: Erstens wird Reibungslosigkeit als Teil von «reibungslosen Lebensräumen» verortet, in denen Notfall-Distanzunterricht stattzufinden hat. Zweitens wird sozio-digitale Ungleichheit als Problem für Reibungslosigkeit entsprechend der Perspektive «Reibung durch Ungleichheit» vorgestellt. Und drittens wird dargestellt, wie mit der Idee von «Gleichheit durch Technik» die Imagination der Reibungslosigkeit aufrechterhalten wird. Jedem der drei Analyseabschnitte wird zudem eine bündige Diskussion der Analyseergebnisse beigefügt.

4.1 Reibungslose Lebensräume

Dieser Abschnitt der Analyse beruht auf einem Teilsample von zwölf Broschüren aus elf Bundesländern, welches sich aus all jenen Dokumenten des Analysesamples zusammensetzt, die bildlich gestaltete Titelblätter aufweisen. Die auf diesen Titelblättern abgebildeten Fotografien zeigen eine Reihe von überraschenden Gemeinsamkeiten, die zur Formulierung des ersten Aspekts der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit führen: «reibungslose Lebensräume». Das erste Element zeigt die häusliche Umgebung der Lernenden (Abbildung 1).



Abb. 1: (Von links: SenBJF Berlin 2020, IQSH Schleswig-Holstein 2021, PL Rheinland-Pfalz 2020, LISA Sachsen-Anhalt 2020).

Eine Gemeinsamkeit ist hierbei die Geräumigkeit, Helligkeit, Sauberkeit und Kostspieligkeit der Zimmer, in denen der Notfall-Distanzunterricht offenbar stattfindet. So werden grossflächige, weitläufige und lichtdurchflutete Zimmer abgebildet, die mit modernen Sofas, Grünpflanzen, weissen Vorhängen oder aufgeräumten, grossen Küchentresen eingerichtet zu sein scheinen.

Die übergreifende Imagination scheint hier zu sein, dass Notfall-Distanzunterricht in grossen, aufgeräumten und gemütlichen Wohnzimmern und Küchen stattfindet. Implizit ist dabei die Vorstellung, dass Kinder, die im Notfall-Distanzunterricht lernen, in Umständen leben, in denen finanzielle Möglichkeiten etwa zu grossen Zimmern, saubereren Tischen oder komfortablen Sofas und kulturellen Möglichkeiten, beispielsweise zu vollen Bücherschränken oder gesunden Obststellern führen. Lebensrealitäten von Kindern, deren Wohnsituation gedrängt, unruhig, dunkel oder unaufgeräumt ist, werden hier nicht abgebildet.



Abb. 2: (von links: 2* PL Rheinland-Pfalz 2020, MBK Saarland 2020, IQSH Schleswig-Holstein 2021).

Verwandt mit dem ersten Element ist das zweite Element von «reibungslosen Lebensräumen»: die technische *Ausstattung* der Distanzlernenden mit Hightech-Geräten. In Abbildung 2 nutzen die Personen Apple Notebooks. Während Geräte dieser Firma einerseits für Nutzer:innenfreundlichkeit und Leistungsstärke stehen, gelten sie andererseits als Luxusprodukte. Apple-Geräte können sich, insbesondere im privaten Bereich, nur verhältnismässig vermögende Personen leisten. Die abgebildeten Szenarien legen entsprechend die Imagination von wohlhabenden Familien nahe. Familien, die bei der Ausstattung ihres Kindes oder ihrer Kinder mit solchen Notebooks auf finanzielle Barrieren stossen, werden auf keinem der Titelblätter des Samples abgebildet. Sie sind entsprechend nicht Teil der zum Thema Notfall-Distanzunterricht hervorgebrachten soziotechnischen Imagination.

Zwar wurden während der Coronapandemie verschiedene Förderprogramme realisiert, um Schüler:innen mit Geräten auszustatten und dafür zu sorgen, «die Teilhabe an digitaler Bildung [zu] ermöglichen und einen wichtigen Schritt für mehr Bildungsgerechtigkeit [zu] machen» (BMBF 2020). Jedoch gestaltete sich die tatsächliche Ausstattung von Schüler:innen aus Familien mit finanziellen Barrieren – beispielsweise aufgrund fehlender Internetzugänge in der Wohnsituation, komplizierter oder unmöglicher Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten oder fehlender digitaler Infrastruktur an Schulen zur Einrichtung und Wartung der Geräte – schwierig.



Abb. 3: (von links: (von links: SenBJF Berlin 2020, PL Rheinland-Pfalz 2020, LISA Sachsen-Anhalt 2020).

Ein weiteres Element, das in die bisher dargestellte Imagination hineinspielt, ist die *elterliche Unterstützung* im Notfall-Distanzunterricht. So sind auf den Titelblättern (Abbildung 3) lachende oder konzentrierte Kinder zu sehen, die neben ebenfalls erfreuten oder konzentrierten erwachsenen Personen sitzen. Die abgebildeten Szenen scheinen das gemeinsame Lernen von Elternteil und Kind zu zeigen, wo ein Elternteil erklärend und unterstützend handelt und damit sich und einem Kind Freude bereitet.

Hier werden Szenarien aufgerufen, in denen ein zugewandtes Elternteil sein Kind bei der Durchführung von Lernaufgaben aktiv unterstützt. Elternteil und Kind treten hier symbiotisch auf: ihre Körper gehen auf den Titelblättern ineinander über, Schultern verschränken sich, Hände und Blick liegen auf einem gemeinsamen Gegenstand und Emotionen wie Freude oder Konzentration werden geteilt. Dieses Szenario benötigt eine Reihe an Vorbedingungen: Zunächst muss ein Elternteil zur Verfügung stehen, um beim Notfall-Distanzunterricht unterstützen zu können. Es muss also sowohl Teil des Lebens des Kindes sein als auch zur richtigen Tageszeit die nötige Zeit und Ruhe zur Verfügung haben, um aktiv unterstützen zu können. Dies wird möglich, wenn bspw. zwei Elternteile im Leben des Kindes existieren, von denen eines genug Geld verdient, damit das andere seine Zeit und Ressourcen auf die Betreuung und Unterstützung konzentrieren kann. Sobald bspw. beide Elternteile Vollzeit arbeiten müssen oder nur ein Elternteil bzw. gar kein Elternteil im Leben des Kindes existiert, wird dieses Szenario zunehmend barrierebehaftet. Auch Szenarien, in denen Elternteile bspw. aufgrund ihrer Sprachkenntnisse oder technischer Kompetenzen keine Hilfe beim Distanzlernen des Kindes sein können, stehen dieser Imagination gegenüber. *«Reibungslose Lebensräume»* imaginiert neben der komfortablen Wohnsituation und der luxuriösen technischen

Ausstattung also auch eine Familienkonstellation und -situation, in der Elternteile über Ressourcen verfügen, um als geduldig-konzentrierte und wertschätzend-unterstützende Lernhelfende zu agieren.

Insgesamt zeigt die Analyse der Titelblätter den ersten Aspekt der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit. Die Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹ im Notfall-Distanzunterricht beinhaltet eine ruhige und komfortable Wohnsituation, eine leistungsstarke und luxuriöse technische Ausstattung und die wertschätzende Unterstützung von Kindern durch ein Elternteil. Inwiefern werden in dieser Imagination von Notfall-Distanzunterricht nun sozio-digitale Ungleichheiten problematisiert? Der WPR-Ansatz sensibilisiert für das Ausbleiben von Problematisierungen. Wenn Notfall-Distanzunterricht als lockere und barrierefreie Angelegenheit für wohlhabende Kleinfamilien repräsentiert wird, fragt der WPR-Ansatz: *What's the Problem Represented not to be?* Sozio-digitale Ungleichheit ist hier *kein* repräsentiertes Problem. Sie ist vielmehr eine Auslassung oder ›Silence‹ (Bacchi 2012, 21). Ungleichheit – also die gesellschaftliche Realität, dass Menschen unter unterschiedlichen Bedingungen leben – bleibt unproblematisiert. Reibungslosigkeit verwirklicht sich als eine soziotechnische Imagination in der Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹, die finanziellen Wohlstand, kulturelle Privilegien und ein bürgerlich-weisses Familienkonzept normalisiert, während hiervon abweichende gesellschaftliche und soziale Perspektiven und Gruppen marginalisiert und aus dem Policydiskurs ferngehalten werden. ›Reibungslose Lebensräume‹ ist durch die Nichtproblematisierung, durch das ›Verschweigen‹ von sozio-digitaler Ungleichheit im Policydiskurs, ein Diskursmechanismus zu deren Aufrechterhaltung und Zuspitzung.

4.2 Reibung durch Ungleichheit

Die sich auf den Titelblättern der Policydokumente zum Thema Notfall-Distanzunterricht abzeichnende Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹ steht in einem Spannungsverhältnis zu der vielfach berichteten ›reibungsvollen‹ Praxis des Distanzunterrichts, die sich seit den pandemiebedingten Schulschließungen insbesondere im Schuljahr 2020/2021 bundesweit vollzog. Dieses Explizieren und Neuverhandeln findet auch

im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht statt und stabilisiert dabei – so die These hier – paradoxerweise die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit. Soziale Ungleichheit wird hier besonders deswegen zum Problem gemacht, weil sie der dominanten Annahme von Reibungslosigkeit konkurrierend entgegensteht. Die diskursive Kehrseite von ‹reibungslosen Lebensräumen› ist die Vorstellung von ‹Reibung durch Ungleichheit›, die im Folgenden durch aussagekräftige Textauszüge aus dem Datenmaterial rekonstruiert wird. So empfiehlt die rheinland-pfälzische Handreichung *Anregungen und Angebote für den Fern- und Distanzunterricht*, dass Lehrkräfte «auch gezielt Angebote für die Schülerinnen und Schüler [machen sollten], die nur begrenzt Unterstützung durch die Eltern erhalten können» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 8), während ihr bereits besprochenes Titelblatt ‹reibungslose Lebensräume› suggeriert. Auch der berlinerische Leitfaden *Lernen zu Hause* problematisiert, «wie sehr Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien zusätzlich belastet [und] Kinder und Jugendliche, die wir dringend erreichen müssten, [...] nicht oder schwer erreichbar [sind]» (SenBJF Berlin 2020, 6). Auch die hamburgische *Handreichung zur Gestaltung des Distanzunterrichts an Hamburger Schulen* legt nahe, dass obwohl soziale Ungleichheiten «bereits vor der Corona-Krise [bestanden], [...] mit noch grösseren Unterschieden zum Schuljahresbeginn zu rechnen [ist], weil die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich mit dieser Situation umgehen konnten und weiterhin können» (LLS Hamburg 2020, 14).

Fraglich bleibt allerdings, auf welche Weise entsprechende soziale Ungleichheiten im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht thematisiert werden. Welche Aspekte von Ungleichheit werden in den Problematisierungen im Policydiskurs offenbar? Sobald im Policydiskurs soziale Ungleichheit – im Sinne einer bestehenden Unterschiedlichkeit zwischen Akteur:innen, die zu Ungleichbehandlungen bzw. unterschiedlich ausgeprägten Teilhabemöglichkeiten an der Praxis des Notfall-Distanzunterricht führt – problematisiert wird, wird gleichzeitig die Selektion eines bestimmten Pools an Differenzkategorien aufgerufen, die für jene Problematisierung relevant gemacht wird (Budde und Bittner 2018). Diese Kategorien sind grundsätzlich kontingent (Hirschauer 2014) und materialisieren sich als solche erst in ihrer Hervorbringung im Policydiskurs. Die Analyse

identifizierte, wie der Policydiskurs zum Thema Notfall-Distanzunterricht soziale Ungleichheit als Phänomen problematisiert, indem er die Differenzlinien *Sprache, Technik und Förderbedarf* konstruiert.

Eine Benachteiligung aufgrund der Differenzkategorie *Sprache* wird beispielsweise in Niedersachsen angenommen, besonders bei «Schülerinnen und Schüler[n] ohne ausreichende (Sprach-)Kenntnisse, die auch bereits textentlastete bzw. differenzierte Aufgabenstellungen und Begleittexte nicht ohne weitere Unterstützung verstehen können» (MK-Niedersachsen 2020b, 15). Auch Rheinland-Pfalz geht davon aus, dass «Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen [...] (gerade bei nichtdeutschsprachigem Elternhaus) durch die Phase der Schulschliessung in Bezug auf die deutsche Sprache zurückgeworfen sein [können]» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 20), während nach der Broschüre aus Thüringen «auch individuelle Ausgangslagen wie Förderbedarfe in Deutsch als Zweitsprache» (TMBJS 2020, 9) zu berücksichtigen seien. Eng verwandt mit dieser Problematisierung mangelnder Sprachkenntnisse ist die Problematisierung von Mehrsprachigkeit, die beispielsweise aus Brandenburg vorgenommen wird, wo zu den Schüler:innen mit «besonderem Unterstützungsbedarf» auch «mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler» (LISUM 2021, 21) gezählt werden.

Die Problematisierung von Kenntnissen der deutschen Sprache knüpft an einen Diskurs an, der Schule als monolingualen Raum entwirft bzw. als solchen kritisiert. Insbesondere die Migrationspädagogik hat hier eine diffuse Verschränkung von Deutschkenntnissen, Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund identifiziert (Mecheril und Quehl 2006; Dirim und Mecheril 2017), die sich im Policydiskurs zum Thema Distanzunterricht fort schreibt. Hier wird auch deutlich, dass die Kategorie *Sprache* auf die klassische Differenzkategorie *«Race»* bzw. *«Ethnicity»* hinweist – obgleich sie im Policydiskurs wörtlich nicht aufgerufen wird.

Eine Differenzkategorie, die in bisherigen schulischen Diskursen kaum besprochen wurde, im Diskurs um Notfall-Distanzunterricht jedoch immense Relevanz erhält, ist die der *«fehlenden Technik»* von Schüler:innen. Baden-Württemberg fordert diesbezüglich beispielsweise, dass «[n]iemand [...] aufgrund fehlender Technik vom Fernunterricht ausgeschlossen werden [darf]» (KM Baden-Württemberg 2021, 6). Dieser Forderung ist die

Problematisierung implizit, dass in der Praxis des Notfall-Distanzunterrichts sehr wohl Schüler:innen aufgrund mangelnder technischer Ausstattung ausgeschlossen werden. In diesem Sinne weist auch Berlin auf die erschwerte Erreichbarkeit von «Schülerinnen und Schüler[n] aus sozial benachteiligten Familien» hin, deren «eingeschränkte Teilnahme am digitalen Unterricht [...] sehr wahrscheinlich in der fehlenden technischen Ausrüstung begründet [ist]» (SenBJF Berlin 2020, 6). Auch Brandenburg verlangt: «Schülerinnen und Schüler, die keine digitalen Endgeräte wie PC/ Tablet und/oder keinen Drucker zur Verfügung haben, müssen gleichermaßen die Chance haben, dass ihr Lernen gefördert wird» (LISUM 2021, 21).

Technische Ausstattung wird zu einer Teilnahmebedingung am Notfall-Distanzunterricht, deren Abwesenheit wird als Teil sozialer Ungleichheit problematisiert. Hier besteht eine enge Verwandtschaft zwischen der Kategorie technische Ausstattung und der klassischen Differenzkategorie *«Class»* bzw. prekären wirtschaftlichen Lagen. Obwohl fehlende Technik und *«Class»* nicht zwangsläufig gemeinsam im Policydiskurs aufgerufen werden, tun sie es vereinzelt, wenn beispielsweise Berlin darauf hinweist, dass «mobile und internetfähige Endgeräte ausschliesslich für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf Leistungen aus dem BUT-Paket zur Verfügung gestellt werden sollen» (SenBJF Berlin 2020, 6). Das Programm *Bildung und Teilhabe* (BuT) stellt finanzielle Hilfsleistungen für Schüler:innen aus Familien zu Verfügung, die zum Beispiel Arbeitslosengeld, Sozialhilfe oder Asylbewerberleistungen beziehen (BMFSFJ 2023). Die Differenzkategorie *«Class»* wird hier also im Kontext von technischer Ausstattung expliziert, die als Grundvoraussetzung der Teilnahme am Notfall-Distanzunterricht problematisiert wird.

Hingegen ist die Differenzkategorie *Förderbedarf* von Schüler:innen eine in schulischen Diskursen äusserst präsenste und häufig problematisierte. Sie wird im hier untersuchten Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht hervorgebracht, wenn beispielsweise Brandenburg bemerkt, dass «Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende mit besonderen Unterstützungsbedarfen [...] in Situationen im Notfall-Distanzunterricht eine über das übliche Mass hinausgehende Hilfe [benötigen]» da ihnen das «Zurechtkommen in den neuen Bildungsformaten der Distanz oder

Kombinationen aus Präsenz und Distanz» schwerer falle (LISUM 2021, 21). Auch Niedersachsen fordert, dass «[a]uf die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf [...] in besonderem Masse zu achten und Rücksicht zu nehmen [sei]» (MK-Niedersachsen 2020b, 23). Nordrhein-Westfalen ergänzt, dass «[n]icht nur, aber insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen [...] in besonderem Masse die persönlichen, direkten Kontakte zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und -schülern von Bedeutung [sind]» (MSB Nordrhein-Westfalen 2021, 2).

Der Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht knüpft hier an die Differenzkategorie «Ability» und den damit verbundenen Diskurs um Inklusion bzw. inklusive Schulbildung an, in dem spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 gefordert wird, dass «Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen» (KMK 2011) können sollten. Die Problematisierung von Förderbedarfen im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht macht deutlich, dass seine Formate dem Nachkommen entsprechender Förderbedarfe verkomplizieren. Diagnostizierte Förderbedarfe von Schüler:innen werden im Notfall-Distanzunterricht als soziale Ungleichheit offenbar.

Über die Perspektive von «Reibung durch Ungleichheit» – die der Vorstellung von «reibunglosen Lebensräumen» einerseits spannungsvoll gegenübersteht und sie andererseits als diskursive Kehrseite reifiziert – werden im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht sozio-digitale Ungleichheiten entlang der Differenzlinien Sprache, Technik und Förderbedarf problematisiert. Diese Differenzlinien gehen einerseits Querverbindungen mit verwandten Kategorien ein wie Sprache mit «Race»/Ethnicity oder Technik mit «Class», sind andererseits aber auch untereinander verschränkt und in sich verschlungen (Crenshaw 1991). Das zeigt bildhaft auch folgende Problematisierung von Heterogenität im Distanzunterricht aus Brandenburg, in der darauf hingewiesen wird, dass die «sehr heterogene Zusammensetzung der Klassen [...] ein hohes Mass an Binnendifferenzierung, Einfühlungsvermögen und Methodenvielfalt [verlangt]», die «mehr oder weniger vorhandene Sprachbarriere [...] Lehrkräfte beim Wechsel von

Präsenz- zu Distanzunterricht vor hohe Anforderungen [stellt]» sowie sich «Medienkompetenz [...] oft auf die Nutzung eines älteren Smartphones, dessen Internetzugang teilweise Kosten verursacht bzw. nur ein kleines Datenvolumen zulässt [beschränkt]» (LISUM 2021, 32). Mangelnde Sprachkompetenz in Deutsch, fehlende technische Ausstattung und diverse Förderbedarfe von Schüler:innen kulminieren hier an einer Intersektion von «Race», «Class» und «Ability» und spitzen sich entsprechend der Vorstellung von «Reibung durch Ungleichheit» zu.

4.3 Gleichheit durch Technik

In diesem Abschnitt wird auf Basis weiterer aussagekräftiger Textauszüge der Policydokumente dargelegt, welche Lösungen der Policydiskurs für das identifizierte «Problem» der Ungleichheit vorschlägt, um die Imagination der Reibungslosigkeit aufrechtzuerhalten. Hierbei wird im Sinne von Bacchis WPR-Ansatzes «rückwärts gearbeitet» – die Problemrepräsentation wird aus dem Lösungsvorschlag abgelesen (Bacchi und Goodwin 2016). Ein zentraler Lösungsvorschlag, der im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht hervorgebracht wird, ist, dass sozio-digitale Ungleichheiten durch digitale Technologien und deren Eigenschaften und Funktionsweisen egalisiert werden können. In diesem Lösungsvorschlag wird eine Perspektive auf Reibungslosigkeit aktiviert, die im Folgenden als «Gleichheit durch Technik» bezeichnet wird. Technologie wird hier als Lösung komplexer Problemstellungen imaginiert – wie im Kontext des analysierten Policydiskurses der Distanzunterricht.

Um «Gleichheit durch Technik» herzustellen, so die Vorstellung, müssen Schüler:innen zunächst Zugang zu Geräten erhalten und möglichst mit diesen ausgestattet werden. Hier geht es nicht, wie oben, um fehlende Technik, sondern um die Konstruktion von digitalen Technologien als *Teilhabetifter*. Dieser Zugang ist der zentrale Aspekt der Imagination «Gleichheit durch Technik» und wird in den Policydokumenten beispielsweise dann problematisiert, wenn Baden-Württemberg für die Teilnahme am Notfall-Distanzunterricht die Notwendigkeit betont, «dass möglichst alle Lernenden über eine Ausstattung mit Kamera und Mikrofon verfügen und diese auch nutzen» (KM Baden-Württemberg 2021, 16), Berlin «ein

Leihsystem von mobilen, internetfähigen Endgeräten [entwickelt]» (SenB-JF Berlin 2020, 6), um eine Benachteiligung von Schüler:innen auszugleichen oder in Niedersachsen die «Förderrichtlinie zum Digitalpakt befristet geändert und damit die Anschaffung von digitalen Endgeräten erleichtert» (MK-Niedersachsen 2020a, 13) wird. Digitale Technologien werden hier als teilhabestiftend und egalisierend – entsprechend «Gleichheit durch Technik» – imaginiert und der fehlende Zugang zu ihnen entsprechend der Vorstellung «reibungsloser Lebensräume» problematisiert.

Auffällig ist hierbei jedoch, dass die Technologien, zu denen ein Zugang verschafft werden soll, im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht weitestgehend als *Kommunikationsgeräte* verstanden werden. Deutlich wird dies zum Beispiel, wenn Hamburg anmahnt, dass wenn Schüler:innen «nur über eine eingeschränkte technische Ausstattung (keinen Drucker, kein Internet, keinen Laptop oder kein Tablet) [verfügen], [...] die Schule für die Kommunikation über digitale Medien geeignete Ersatzmassnahmen sicherstellen [muss]» (LLS Hamburg 2020, 8). Während Policydokumente zur digitalen Bildung digitale Technologien primär in Bezug auf ihre Potenziale für die Transformation von Lehr- und Lern- sowie für Schulorganisationsprozesse befragen,¹ priorisieren Policydokumente zum Notfall-Distanzunterricht digitale Technologien in ihrer Funktion als Medium – als kommunikative Vermittlerinnen zwischen Schulakteur:innen. Dies zeigt sich auch, wenn Rheinland-Pfalz bemerkt, dass «Austausch und Rückmeldung [...] eine Grundlage effektiver Lehr- und Lernprozesse [sind]» und von Lehrkräften fordert:

«Bleiben Sie in Kontakt. Dies bietet den Kindern eine Orientierungshilfe und steigert die Motivation und Leistungsbereitschaft. [...] Regen Sie den Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander an [...]. Falls Sie über datenschutzkonforme Messengerdienste verfügen, sind diese sehr hilfreich.» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 8)

1 Die Kultusministerkonferenz betont in ihrer Strategie *Bildung in der Digitalen Welt* entsprechend den Anspruch auf «Veränderungen bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Lernprozessen [...] durch Nutzung digitaler Lernumgebungen» (Kultusministerkonferenz 2016, 9).

Ferner werden digitale Technologien im Kontext von ‹Gleichheit durch Technik› ebenfalls als *inklusive Werkzeuge* imaginiert. Digitale Technologie solle aufgrund ihrer Beschaffenheit und ihrer angenommenen Individualisier- und Personalisierbarkeit besondere Potenziale für die Inklusion von Schüler:innen mit verschiedenen Förderbedarfen aufweisen. Brandenburg fordert in diesem Sinne beispielsweise das ‹Nutzen leicht verständlicher digitaler Werkzeuge› (LISUM 2021, 20) für Schüler:innen, die in leichter Sprache lesen oder das ‹Regulieren der Geräuschkulissen und Lautstärken› (ebd., 21), welches teilweise in den Einstellungen der in Benutzung tretenden Videokonferenzplattformen vorgenommen werden könne. Zudem solle, ebenfalls mithilfe von Einstellungen in den entsprechenden Programmen, auf eine gute Ausleuchtung des Raumes geachtet werden, damit ‹es auch schwerhörigen Schülerinnen und Schülern gelingen [kann], Lippen-Bewegungen abzulesen› (ebd.). Diese Rahmung von digitalen Technologien als inklusive Werkzeuge zur Realisierung von ‹Gleichheit durch Technik› knüpft unter anderem an die Diskursfigur der ‹Diklusion› (Schulz 2023) innerhalb der Medienpädagogik an, die fordert, ‹digitale Bildung in der Schule immer inklusiv [zu] denken› (Schulz 2021) und von umfassenden inklusiven Potenzialen digitaler Technologien bzw. ‹assistiver Medien› (ebd.) ausgeht.

Mit diesen drei Charakterisierungen von digitalen Technologien – als Teilhabestifter, Kommunikationsgeräte und inklusive Werkzeuge – wird im Policydiskurs die Vorstellung von ‹Gleichheit durch Technik› hervorgebracht, um der Problematisierung von sozio-digitaler Ungleichheit zu begegnen. Dies knüpft an eine weit verbreitete Annahme an, nach der digitalen Technologien je nach Anwendungskontext bestimmte Eigenschaften oder Qualitäten zugeschrieben werden können. Digitale Technologien sind in diesem Sinne potenzielle Alleskönner, die für die Lösung diverser Probleme herangezogen und diskursiv mit entsprechenden ‹Fähigkeiten› ausgestattet werden können. Die Imagination der Reibungslosigkeit im Policydiskurs zum Distanzlernen macht sozio-digitale Ungleichheit zum ‹Problem› und betont die egalisierenden Potenziale digitaler Technologien als Lösung. Neil Selwyn kritisiert in diesem Zusammenhang ein oberflächliches Verständnis dieser in Technologien eingeschriebenen Eigenschaften und ihrer Affordanzen ‹as if these are essential qualities that

can be ‹baked-in› to a technology and subsequently triggered by any user» (Selwyn 2022, 35). Die Funktionen und Affordanzen von Technologien sind in neueren Affordanztheorien vielmehr kontextualisierte Beziehungen, die sich für unterschiedliche Nutzer:innen in unterschiedlicher Weise materialisieren (Davis 2020). Die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit lässt sich im Policydiskurs mithilfe der Vorstellung von ‹Gleichheit durch Technik› durch einen technologischen Solutionismus aufrechterhalten, der digitale Technologien im Notfall-Distanzunterricht als grundsätzlich teilhabestiftend, kommunikativ und inklusiv beschreibt.

5. Zusammenfassung und Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit dem Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht beschäftigt und danach gefragt, wie Notfall-Distanzunterricht in verschiedenen Policydokumenten imaginiert wird und wie sozio-digitale Ungleichheiten in diesen Imaginationen als ‹Probleme› repräsentiert sind. Der Notfall-Distanzunterricht – so die Vorannahme dieses Beitrages – ist ein per se soziotechnisches Phänomen, in dessen Konzeption Vorstellungen von sozial-gesellschaftlichen Aspekten wie Lernen, Unterricht oder Bildung sowie Vorstellungen von Wirk- und Funktionsweisen (insbesondere digitaler) Technologien kulminieren. Wenn Imaginationen von Notfall-Distanzunterricht also soziotechnische Imaginationen sind, ist die forschungsleitende Frage, welche Imaginationen in diesem Korpus vorherrschen und wie sie sich zeigen.

Mithilfe des WPR-Ansatzes und des Konzepts der soziotechnischen Imaginationen konnte im Policydiskurs die Imagination der Reibungslosigkeit entlang dreier Aspekte rekonstruiert werden: ‹Reibungslose Lebensräume› ist die Vorstellung, dass Notfall-Distanzunterricht in ruhigen und komfortablen Wohnsituationen, mittels leistungsstarker und luxuriöser technischer Ausstattung sowie mithilfe der wertschätzenden Unterstützung eines Elternteils praktiziert wird. Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu der Vorstellung von ‹Reibung durch Ungleichheit›, nach der eine bestimmte Form sozio-digitaler Ungleichheit der Realisierung von ‹reibungslosen Lebensräumen› einerseits konkurrierend, andererseits reifizierend gegenübersteht. Sozio-digitale Ungleichheit ist dementsprechend

entlang der Differenzlinien Sprache, Technik und Förderbedarf bzw. an der Intersektion der Kategorien *«Race»*, *«Class»* und *«Ability»* als Problem im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht repräsentiert. Um trotz dieser sozio-digitalen Ungleichheit die Vorstellung von Reibungslosigkeit aufrecht zu erhalten, wird im Policydiskurs die Vorstellung von *«Gleichheit durch Technik»* aufgerufen, die einerseits technosolutionistisch digitale Technologien als Lösung für die komplexe Herausforderung sozio-digitaler Ungleichheit imaginiert und jene Technologien zudem grundsätzlich als teilhabestiftend, kommunikativ und inklusiv stilisiert.

Die Rekonstruktion der soziotechnischen Imagination der *Reibungslosigkeit* lässt einerseits nachvollziehen, dass im Kontext von *«Emergency EdTech»* Vorstellungen und Visionen von Bildungssubjekten aufgerufen werden, die wohlständige, privilegierte und bürgerlich-weise Kontexte bevorzugen und gleichzeitig marginalisierte, deprivilegierte und minorisierte Kontexte benachteiligen. Gleichzeitig wird sozio-digitale Ungleichheit auf eine Weise als Problem repräsentiert, das sich durch die Ausstattung mit und Verwendung von digitalen Technologien egalisieren lässt. Statt der im Forschungsstand dieses Beitrages aus dem Bereich der kritischen EdTech-Forschung aufgerufenen Maxime *«Technology cannot fix social inequality»* dominiert im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht ein Technosolutionismus, der das komplexe Problem sozio-digitaler Ungleichheit simplifiziert und normalisiert. Andererseits bietet die vorgenommene Präsentation der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit einen Orientierungsrahmen für die inklusive Medienbildung. Da die im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht performten Imaginationen über diesen hinausweisen, lassen sie sich voraussichtlich auch in anderen medienpädagogischen Handlungszusammenhängen wiederfinden. Die Analyse dieses Beitrags gibt entsprechend Anhaltspunkte dafür, wie diesen rahmenden Imaginationen zu begegnen ist, und entwickelt hierdurch Impulse für die inklusive medienpädagogische Theorie und Praxis.

Das in der Analyse aufgezeigte Spannungsfeld zwischen dem soziotechnischen Phänomen des Notfall-Distanzunterrichts und sozio-digitaler Ungleichheit wurde in diesem Beitrag keinesfalls erschöpfend bearbeitet. Die Begrenzung des umfassenden Datenmaterials entlang zweier Critical Discourse Moments bot zwar analytisch Zugriff auf die soziotechnische

Imagination der Reibungslosigkeit, limitierte die Auseinandersetzung jedoch auch inhaltlich und formal. Fortführende Analysen des Policydiskurses sowie umfassende Verknüpfungen zu anderen und benachbarten Diskursen – wie bspw. den um digitale Bildung oder um Distanzunterricht (ausserhalb des Notfall-Settings) – wurden nicht vorgenommen und bleiben offen. Auf diesen Bedarf könnten bspw. aufbauende qualitative Studien, wie auch quantitative und digital-gestützte Analyseverfahren (wie bspw. das Topic Modelling), eingehen.

Der Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht bleibt auch mit zunehmendem zeitlichem Abstand zum Höhepunkt der Coronapandemie und den hierdurch bedingten Schulschliessungen ein vielversprechender Analysegegenstand für Medienpädagogik und die Bildungsforschung allgemein. Dieser Beitrag hat einen qualitativen Einblick in die sich hier verdichtenden Auseinandersetzungen mit Medienbildung, sozialer Ungleichheit und Schulorganisation gewährt – die medienpädagogische Forschung würde aber zweifelsohne von weiteren Studien dieses Policydiskurses profitieren, die möglicherweise auch der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit ergänzende oder konkurrierende Perspektiven entgegensetzen.

Literatur

- Anderson, Kate T., und Jessica Holloway. 2020. «Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy». *Journal of Education Policy* 35 (2): 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>.
- Bacchi, Carol. 2000. «Policy as Discourse: What Does It Mean? Where Does It Get Us?» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21 (1): 45–57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>.
- Bacchi, Carol. 2012. «Introducing the «What's the Problem Represented to be?» approach». In *Engaging with Carol Bacchi Strategic Interventions and Exchanges*, herausgegeben von Angelique Bletsas und Chris Beasley, 21–24. The University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.003>.
- Bacchi, Carol. 2021. «Do We Really Need WPR?» Carol Bacchi (blog). 31. Juli 2021. <https://carolbacchi.com/2021/07/31/title-do-we-really-need-wpr/>.
- Bacchi, Carol, und Susan Goodwin. 2016. *Poststructural Policy Analysis*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>.
- Bittner, Martin, Georg Rissler, und Julika Maass. 2022. «CoBiS - COVID-19-Corpus des Bildungssystems». <https://www.uni-flensburg.de/zebuss/forschung/projekte/aktuelle-projekte/cobis>.

- BMBF. 2020. «Corona-Hilfe I: Sofortausstattung – BMBF DigitalPakt Schule». Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF DigitalPakt Schule. 2020. <https://www.digitalpaktschule.de/de/corona-hilfe-i-sofortausstattung-1762.html>.
- BMFSFJ. 2023. «Bildung & Teilhabe | Familienportal des Bundes». 2023. <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe>.
- Bormann, Inka, Katja Brøgger, Milan Pol, und Bohumíra Lazarová. 2021. «COVID-19 and Its Effects: On the Risk of Social Inequality through Digitalization and the Loss of Trust in Three European Education Systems». *European Educational Research Journal* 20 (5): 610–35. <https://doi.org/10.1177/14749041211031356>.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2018. «Positionspapier Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!»
- Budde, Jürgen, und Martin Bittner. 2018. «Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie». In *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*, herausgegeben von Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai, und Luisa Abdessadok, 225–43. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_13.
- Chilton, Paul. 1987. «METAPHOR, EUPHEMISM AND THE MILITARIZATION OF LANGUAGE». *Current Research on Peace and Violence* 10 (1): 7–19.
- Chilton, Paul. «Critical Discourse Moments and Critical Discourse Analysis: Towards a Methodology, Working Paper No. 7, First International Conference on Discourse, Peace, Security, and International Society», 1988. <https://escholarship.org/uc/item/5383t78x>.
- Cone, Lucas, Katja Brøgger, Mieke Berghmans, Mathias Decuypere, Annina Förschler, Emiliano Grimaldi, Sigrid Hartong, u. a. 2021. «Pandemic Acceleration: Covid-19 and the Emergency Digitalization of European Education». *European Educational Research Journal*, September, 147490412110417. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>.
- Crenshaw, Kimberlé. 1991. «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color». *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–99. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Davis, Jenny L. 2020. *How Artifacts Afford: The Power and Politics of Everyday Things*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dirim, İnci, und Paul Mecheril. 2017. «Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen». In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Meral El, 447–62. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_26.
- Förschler, Annina. 2018. «Das (Who is who?) der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse». *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 58: 31–52.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.

- Frohn, Julia. 2020. «Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand: Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz». *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 2 (6): 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>.
- Gilliard, Chris. 2018. «Friction-Free Racism». *Real Life*. 2018. <https://reallifemag.com/friction-free-racism/>.
- Goodwin, Ness. 1996. «Governmentality in the Queensland Department of Education: policies and the management of schools». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 17 (1): 65–74. <https://doi.org/10.1080/0159630960170105>.
- Hartmann, Britta, und Hans-Jürgen Wulff. 2022. «Close Reading». In *Das Lexikon der Filmbegriffe*. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/c:close-reading-6935>.
- Hartong, Sigrid, und Annina Förschler. 2020. «Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance». In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc>.
- Heath, Marie, Sumreen Asim, Natalie Milman, und Jessa Henderson. 2022. «Confronting Tools of the Oppressor: Framing Just Technology Integration in Educational Technology and Teacher Education». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 22 (4): 754–77.
- Helsper, Ellen. 2021. *The digital disconnect*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hirschauer, Stefan. 2014. «Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten». *Zeitschrift für Soziologie*, 22: 170–191.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. 2021. «Lernen in Distanz – Unterstützung für die Praxis des Lehrens und Lernens. Anregungen für Lehrkräfte». Kronshagen: Eigendruck.
- Jasanoff, Sheila. 2015. «Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity». In *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, herausgegeben von Sheila Jasanoff und Sang-Hyun Kim, O. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.003.0001>.
- Kultusministerkonferenz. 2011. «Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen». <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- Kramer, Christine. 2023. «Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (gerecht - digital - nachhaltig): 217–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.

- Kutscher, Nadia, und Stefan Iske. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und soziale Ungleichheit». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 667–78. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_80.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. 2020. «Handreichung zur Gestaltung des Distanzunterrichts an Hamburger Schulen». Hamburg: Eigendruck.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2021. «Pädagogische Empfehlungen zum Lernen in Präsenz und Distanz. Wegweiser.» Ludwigsfelde: Eigendruck.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt. 2020. «Impulse und Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht in Sachsen-Anhalt». Halle (Saale): Eigendruck.
- Macgilchrist, Felicitas, Heidrun Allert, und Anne Bruch. 2020. «Students and society in the 2020s. Three future (histories) of education and technology». *Learning, Media and Technology* 45 (1): 76–89. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656235>.
- Mayring, Philipp. 2000. «Qualitative Content Analysis». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. 2006. *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster München Berlin: Waxmann.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. 2020. «Lernen von zuhause. Ein Leitfaden für Schulen und Familien». Saarbrücken: Eigendruck.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2021. «Unterrichten auf Distanz». Stuttgart: Eigendruck.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021. «Rahmenbedingungen für den Start in das neue Schuljahr 2021/2022». <https://www.schulministerium.nrw/30062021-rahmenbedingungen-fuer-den-start-das-neue-schuljahr-20212022> (aufgerufen am 15.05.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. «Schule in Corona-Zeiten 2.0. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter». Hannover: Eigendruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. «Schule in Corona-Zeiten – UPDATE. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden Schulen». Hannover: Eigendruck.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Nünning, Ansgar. 2016. *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. 2020. «Anregungen und Angebote für den Fern- und Präsenzunterricht». Speyer: Eigendruck.
- Rabenstein, Kerstin, Nadine Wagener-Böck, Felicitas Macgilchrist, und Annekatrin Bock. 2022. «Interferenzen in Digitalen Praktiken Der Bereitstellung von Unterrichtlichen Aufgaben: Ethnographische Beobachtungen in Der Pandemie». *Sozialer Sinn* 23 (2): 297–315. <https://doi.org/10.1515/sosi-2022-0016>.
- Rahm, Lina. 2021. «Educational Imaginaries: Governance at the Intersection of Technology and Education». *Journal of Education Policy*, August, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1970233>.
- Regmi, Kapil Dev. 2019. «Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research». *International Journal of Research & Method in Education* 42 (1): 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>.
- Schulz, Lea. 2021. «Interview mit Lea Schulz – Inklusion und digitale Medien». appcamps.de (blog). 24. August 2021. <https://appcamps.de/2021/08/24/interview-mit-lea-schulz-inklusion-und-digitale-medien/>.
- Schulz, Lea. 2023. «Diklusion in der Lehrkräftebildung. Ein Praxisbericht». <https://doi.org/10.25656/01:26317>.
- Selwyn, Neil. 2022. *Education and technology: key issues and debates*. 3rd ed.. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. 2020. «Lernen zu Hause. Leitfaden für Schulen». Berlin: Eigendruck.
- Small, Mario Luis. 2009. «(How Many Cases Do I Need?): On Science and the Logic of Case Selection in Field-Based Research». *Ethnography* 10 (1): 5–38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. 2020. «Handreichung Häusliches Lernen». Erfurt: Eigendruck.
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon, und John Potter. 2020. «Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency». *Learning, Media and Technology* 45 (2): 107–14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.
- Williamson, Ben. 2017. «Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice». <https://doi.org/10.4135/9781529714920>.

Danksagung

Diese Forschung ist dank der Unterstützung des *Riksbankens Jubileumsfond* möglich, welcher das RED-Projekt (Reconfigurations of Educational In/Equalities in a Digital World) (GI19-1500) fördert. Wir danken ausserdem all unseren Kolleg:innen für den fortlaufenden Austausch über digitale Medien, Schulen und Ungleichheit. Insbesondere den beiden Reviewer:innen danken wir für das erhellende und konstruktive Peer-Review!

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien

Doing Family im Social Web

Petra Dinter¹ 

¹ Universität zu Köln

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und zentraler Ort kindlicher Bildung. Der gesellschaftliche Wandel konfrontiert Familien mit weitreichenden Herausforderungen und verstärkt das generelle Bedürfnis von Eltern nach Rat und Unterstützung. Aufgrund der zunehmenden Mediatisierung werden auch die Sozialen Medien für Familien immer bedeutsamer, da sie ihnen einen Raum für Informationen, Erfahrungsaustausch und Unterstützung bieten. Bislang ist jedoch ungeklärt, wie sich die Rezeption des Social Web auf Eltern auswirkt. Daher wird übergreifend danach gefragt, inwiefern die zunehmende Nutzung des Social Web, insbesondere von Familienblogs, die Familie beeinflusst. Auf Basis eines Mixed-Methods-Designs wurde zunächst eine quantitative Online-Befragung und anschließend eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, die den Schwerpunkt der Untersuchung bildet. Die ersten Ergebnisse zeigen: Die Rezipient:innen von Familienblogs sind eine vordergründig homogene Gruppe von Eltern, die sich hauptsächlich online über kindbezogene Themen informieren, subjektiv «wertvolle» Blogs rezipieren und ausgewählten Content in ihr «Doing Family» (Jurczyk 2018) transformieren. Dieser Beitrag thematisiert erste ausgewählte Ergebnisse.



Dissolution of Boundaries of Pedagogical Expertise through Social Media. Doing Family in the Social Web

Abstract

The starting point of this article is family as the primary instance of socialization and the central place of children's education. Social change is confronting families with far-reaching challenges and is increasing parents' general need for advice and support. Due to increasing mediatization, social media is also becoming more important for families, as it provides opportunities for information, exchange of experiences and support. So far, however, it has not been clarified, in which way the reception of the social web is affecting parents. Therefore, the general question is to what extent the increasing use of the social web, especially family blogs, is affecting the modern family. Based on a mixed-methods design, a quantitative online survey was carried out first and followed by a qualitative interview study, which forms the focus of the study. The first results show that the recipients of family blogs are a seemingly homogeneous group of parents who mainly obtain information online about child-related topics, adopt subjectively «valuable» blogs and transform selected content into their «doing family» (Jurczyk 2018). This article presents first, selected results.

1. Einleitung

Dieser Beitrag thematisiert die zunehmende Nutzung des Social Web durch Eltern und rückt den Einfluss von Familienblogs in den Fokus. Dieses Phänomen im Kontext familiärer Mediatisierung ist bislang lediglich in Teilaspekten wissenschaftlich untersucht und hinsichtlich seines Einflusses auf Familien und deren Funktion als primäre Sozialisationsinstanz sowie als zentraler Ort (früh-)kindlicher Bildung von zunehmender Relevanz.

Aufgrund vielfältiger Anforderungen und Herausforderungen, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel ergeben, sind Eltern zunehmend von einer diffusen Orientierungslosigkeit (Hopfner 2019) betroffen. Die Suche nach Informationen, Rat und Unterstützung scheint daher unumgänglich, um den Anforderungen der Moderne standhalten zu können. Eltern nutzen dazu viele Wege: Sie informieren sich bei Freunden:innen (Smolka

2002), tauschen sich mit Pädagog:innen aus (Henry-Huthmacher 2008), sie lesen Ratgeber (Hopfner 2019) oder nutzen das Online-Angebot, um ihrem Anspruch, «gute Eltern» (Betz, de Moll, und Bischoff 2013) zu sein, gerecht zu werden.

Die Vielzahl an Online-Informationen, die im Social Web in sogenannten Familienblogs für Eltern bereitgestellt werden, sind dadurch gekennzeichnet, dass ein grosser Teil der Inhalte eher auf (elterlichem) Erfahrungswissen gründet oder kommerzielle Interessen verfolgt werden (Knauf 2020). Aus wissenschaftlicher Sicht sind die Inhalte bislang eher randständig untersucht und die Spuren, die sie bei Eltern hinterlassen, noch nicht ergründet. Ebenfalls ist unklar, inwiefern diese Inhalte zu einer Entgrenzung pädagogischer Expertise führen, indem pädagogisches Wissen in Sozialen Medien thematisiert und oft durch Laien verbreitet wird. Dabei zeigt eine Untersuchung von Knauf (2020) deutlich, dass die Inhalte von Familienblogs eine «neue Form von Erziehungsratgebern» (ebd.,¹) darstellen.

Um diesem Desiderat zu begegnen, fokussiert das hier vorgestellte Promotionsprojekt Eltern von Vorschulkindern,¹ die online nach kindbezogenen Themen Ausschau halten. Übergreifend wird danach gefragt, *inwiefern die zunehmende Nutzung des Social Web, insbesondere von Familienblogs, die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und als Ort informeller Bildung beeinflusst.*

Im Rahmen dieses Beitrags werden die folgenden Fragen fokussiert:

1. Welche Sozialen Medien und v. a. welche Familienblogs stossen bei Eltern auf Interesse und welche Erkenntnisse zeigen sich hinsichtlich der Nutzung?
2. Inwieweit empfinden Eltern Informationen, Rat und Unterstützung durch Familienblogs als hilfreich?
3. Welchen Einfluss hat die elterliche Rezeption von Familienblogs auf das *Doing Family* und die Gestaltung von Elternschaft?

¹ Als Vorschulkind sind in diesem Zusammenhang alle Kinder im Alter von 0-7 Jahren zu verstehen, die noch nicht die Schule besuchen.

Angewandt wird ein Mixed-Methods Design (Kuckartz 2014), das aus einer vorgeschalteten Online-Fragebogenstudie zur quantitativen Exploration und einer qualitativen Interviewstudie als Schwerpunktsetzung besteht.

In den nachfolgenden Ausführungen wird zunächst auf die familiären Herausforderungen im Kontext gesellschaftlichen Wandels eingegangen, bevor das methodische Vorgehen und erste, vorläufige Ergebnisse vorgestellt werden. Diese beziehen sich auf die *Nutzung Sozialer Medien* und *Familienblogs* (Kap.4.2), auf dort rezipierte Aspekte von *Information, Rat und Unterstützung* (Kap. 4.3) sowie den Einfluss von Familienblogs auf das *Doing Family* und die Gestaltung von Elternschaft (Kap. 4.4).

2. Ausgangspunkt: Familien im gesellschaftlichen Wandel

Eltern sind vielfältigen Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt (Eschner 2020; Ostner, Betz, und Honig 2017), die durch den gesellschaftlichen Wandel noch verstärkt werden. Neben soziokulturellen Veränderungen wie der Pluralisierung von Lebens- und Familienformen, Beschleunigungsprozessen (Rosa 2005, 2016) oder steigenden Unsicherheiten (bspw. auf dem Arbeitsmarkt) sind auch ein genereller Wertepluralismus (BMBF 2020), die Verantwortung moderner Elternschaft (N. Oelkers 2007) sowie explizite Leitbilder «guter» Elternschaft (Betz, de Moll, und Bischoff 2013) Aspekte, mit denen Eltern konfrontiert werden.

2.1 Familien auf der Suche nach Informationen, Rat und Unterstützung

Gleichzeitig verstärkt sich durch diese Entwicklungen auch der Druck auf Eltern, ihrer Erziehungs- und Bildungsverantwortung gerecht zu werden und auf privater Ebene das auszugleichen, was durch die Erosion gesellschaftlicher Voraussetzungen nicht mehr gegeben ist (Jurczyk et al. 2009). Dies wird durch verschiedene Schlagworte wie «erschöpfte Familien» (Lutz 2012), «verantwortete Elternschaft» (Kaufmann 1981), «intensive Elternschaft» (Hays 1998) oder «Eltern unter Druck» (Merkle und

Wippermann 2008) illustriert und durch verschiedene Studien belegt, die eine tiefgreifende Verunsicherung von Eltern konstatieren (u. a. Merkle und Wippermann 2008; Ruckdeschel 2018). Überspitzt ausgedrückt, sind Eltern entweder von einer Art Erschöpfung, Überforderung und Resignation betroffen, da sie die an sie gestellten Anforderungen nicht bewältigen können (Lutz 2012), oder sie befinden sich in einer Endlosspirale von Optimierungen, um diese Anforderungen zu bewältigen (Lange und Thiessen 2018). Während die Ressourcen bei «erschöpften Familien» (Lutz 2012) knapp sind und Bildungsinvestitionen aus deren Sicht zumeist nicht lohnend erscheinen (Lange und Thiessen 2018, 285), lassen sich die ressourcenstärkeren Eltern der Mittelschicht durch neoliberale Optimierungslogiken adressieren und beeinflussen. Sie sind von ökonomischer und politischer Seite nicht nur aufgefordert, gesellschaftliche Transformationsprozesse z. B. im Hinblick auf Ernährung oder Medien in ihren Erziehungspraktiken aufzugreifen und zu bearbeiten (ebd., 286; Winkler 2015), sondern sie stehen auch vor der Aufgabe, die Bildungsanstrengungen für ihre Kinder zu verstärken (Lange und Thiessen 2018, 282). Dies geschieht auch vor dem Hintergrund eines drohenden Statusverlusts und eines Abstiegs in die unteren gesellschaftlichen Schichten (ebd., 285f.), da gerade diese Bevölkerungsschicht auf Veränderungen des Arbeitsmarktes besonders vulnerabel reagiert (Lengfeld und Ordemann 2016).

Somit befinden sich Eltern auf der ständigen Suche nach Informationen, um sich in Bezug auf ihre Elternschaft und die Herstellungsleistung von Familie zu vergewissern und Orientierung zu finden. Genutzt werden dafür informelle Alltagsgespräche, professionelle Beratungsangebote (Jahn 2012; Smolka 2002) und der Austausch mit Pädagog:innen in KiTas und Schulen (Henry-Huthmacher 2008; Smolka 2002). Hinzu kommen auch ein breites Angebot an Ratgeberliteratur sowie neuerdings die digitalen Informationsangebote des Internets und des Social Web. Diese werden im Folgenden genauer betrachtet.

2.1.1 Ratgeberliteratur

Grundsätzlich zeigt sich eine grosse Nachfrage an unterstützender Ratgeberliteratur (Hopfner 2019), was auch die hohe Zahl von über 10.000 verfügbaren Eltern- und Erziehungsratgebern im Jahr 2018 widerspiegelt (Eschner 2018, 2). Das elterliche Interesse an Ratgeberliteratur begründet sich v. a. in einer Suche nach Orientierung und Bestätigung für das eigene elterliche Erziehungshandeln (ebd.). Dabei gibt es inzwischen je nach Zielgruppe ein beträchtliches Spektrum, wobei speziell der deutschsprachige Markt durch Krisendiskurse geprägt ist, die z. B. durch den «PISA-Schock» beeinflusst wurden (Klinkhammer 2014, 253f.).

Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten wurden im Bereich der Erziehungswissenschaft verstärkt Anstrengungen unternommen, das bis dato vernachlässigte Feld der Erziehungsratgeber auch unter einer wissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen. Zwar gelten Ratgeber oft als trivial und stereotyp (Berg 1991). Der Vorwurf steht im Raum, sie beschränkten sich auf einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (Oelkers 1995) und könnten durch ihre Komplexitätsreduktion der Vielfalt familiärer Lebensformen kaum gerecht werden (Eschner 2018). Jedoch muss beachtet werden, dass Ratgeber ein «zeitgenössisches Potential» (Kost 2013, 483) besitzen. Zudem eröffnen sie auch den Blick auf inhärente erziehungswissenschaftliche Sichtweisen und haben sich in jüngerer Zeit durch den Einbezug wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Autor:innen gewandelt (Eschner 2020, 2). Neben einigen Wissenschaftler:innen wird diese populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur zumeist von Personen verfasst, die einen gewissen Expert:innenstatus (z. B. Pädagog:innen, Psycholog:innen, Mediziner:innen) innehaben und ihre Inhalte durch eine «fachlich-theoretische Auseinandersetzung» (Knauf 2020, 18) begründen.

2.1.2 Informationen, Rat und Unterstützung: Social Web & Familienblogs

Zunehmend besteht aber auch das Bedürfnis von Eltern, auf das Internet zurückzugreifen, um sich zu informieren und Erfahrungen auszutauschen (Mühling und Smolka 2007, 36). Beispielsweise werden Internetforen «als

durchaus reale Räume des Aushandelns von Erziehungsnormen genutzt» (Berger 2010, 107) und können als eine Art «Sandkastengespräche im Netz» (Gülzau 2018, 151) gesehen werden.

Darüber hinaus bieten in den Sozialen Medien gerade die Formate der Familien-, Mütter-, Väter- und Elternblogs eine Möglichkeit, Rat und Unterstützung zu erfahren, die «generelle Ausgestaltung der Elternrolle» (Zerle-Elsässer und Lange 2021, 203) zu unterstützen und deren (mehr oder weniger) erfolgreiche Bewältigung nach aussen zu repräsentieren (P. Schmidt 2017).

Helen Knauf (2020) konnte in ihrer Untersuchung zu Familienblogs Symptome gesellschaftlichen Wandels aufzeigen, z. B. Veränderungen in Bezug auf die Erziehung, die (weibliche) Erwerbsarbeit und die Mutterrolle bzw. das *Doing Family*. Es konnte herausgestellt werden, dass auf Blogs neue Normen und Massstäbe in der Erziehung sowie ein gestiegener Anspruch an die eigene Erziehungskompetenz vertreten werden. Unter den bloggenden Personen zeigt sich im Bereich der Erwerbsarbeit eine fortschreitende Tendenz, Familie und ökonomische Interessen zu vereinen. So verfolgen viele der (meist weiblichen) Bloggenden das Ziel, mit dem Blog auch zum Haushalteinkommen bzw. zum eigenen beruflichen Fortkommen beizutragen, was auch als emanzipatorisches Empowerment gewertet werden kann (ebd., 32). Auf der anderen Seite tragen diese ökonomischen Interessen zu einer «Entzauberung von Familie» (Knauf 2019, 156) bei, da eine «Grenzverschiebung zwischen ökonomischer Aussenwelt und nichtökonomischer Familienwelt» (ebd.) stattfindet. In Bezug auf die Mutterrolle konnte Knauf (2020) darlegen, dass in Anlehnung an Powell (2010) eine Diversifizierung von Mutterschaft stattfindet. Diese bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen einem «housewife ideal» (Petersson McIntyre 2020, 54) und einer emanzipatorischen Sicht auf Mutterschaft (Lopez 2009), in der auch negative Aspekte (wie z. B. Überforderung, Alltagsprobleme) benannt werden. Im Unterschied zur Ratgeberliteratur gründen sich die Inhalte der Familienblogs jedoch meist auf persönliche Erfahrungen der bloggenden Mütter und beleuchten typische Momente des Elternseins (Knauf 2020). Dabei zeigt sich – ganz im Sinne von Lüders, Kade und Hornstein (2002)

eine Entgrenzung des Pädagogischen, welche in Form einer Erosion von Grenzziehungen zwischen Experten:innen und Lai:innen auch als Charakteristikum moderner Elternschaft verstanden werden kann (Honig 2016).

2.2 Mediatisierung & Doing Family

Familien sind also neben den dargelegten, vielfältigen Anforderungen gleichzeitig von einer tiefgreifenden Mediatisierung (Couldry und Hepp 2016) und der Verfügbarkeit Sozialer Medien beeinflusst. Digitale und Soziale Medien sind nicht nur Teil des familiären Alltags von Familien (Clark 2013; Röser et al. 2017) – sie haben auch grossen Einfluss darauf, wie dieser gestaltet wird (Zerle-Elsässer und Lange 2021).

Die Ausstattung von Familien mit digitalen Medien ist als durchgehend gesättigt zu bezeichnen: So können ca. 98% auf einen Internetzugang zurückgreifen, ein Smartphone besitzen 99% und ein Computer ist zu 98% in Familien mit Kindern vorhanden (MPFS 2017, 6). Das Internet mit seinen Foren und Blogs dient nicht nur als bedeutende Informationsquelle für Eltern (Gülzau 2018, 152), sondern ist auch Ausgangspunkt für «Strategien des Doing Family» (Zerle-Elsässer und Lange 2021, 201), die mit und durch (Soziale) Medien praktiziert werden (Schlör 2016). Dabei können Soziale Medien den Informationsaustausch erleichtern, sie können Beziehungen initiieren und aufrechterhalten sowie Kommunikation und Zusammenarbeit auf gesellschaftlicher oder gemeinschaftlicher Ebene unterstützen (Ebersbach, Glaser, und Heigl 2016, 31). Sie beinhalten darüber hinaus soziale Netzwerke, Media-Sharing-Plattformen sowie Blogs, Online-Foren und Online-Communities (Kreutzer 2016, 115ff.).

Medienrezeption und der Umgang mit Sozialen Medien prägen daher in entscheidender Weise den Erfahrungsraum von Familien. Angelehnt an das Konzept des «Doing Gender» (West und Zimmerman 1987) stellt *Doing Family* heraus, dass Familie nichts Selbstverständliches ist, sondern in sozialen Praktiken des Alltags ständig neu ausgehandelt und hergestellt werden muss (Jurczyk, Lange, und Thiessen 2014, 8). Es ist also als eine Art Puzzle zu sehen, das von den einzelnen Familienmitgliedern jeden Tag aufs Neue zu einem grossen Ganzen vervollständigt wird (Rerrich 2014,

311f.). Wichtige Bezugspunkte sind dabei Verlässlichkeit, Fürsorge- bzw. Care-Arbeit und eine funktionierende Alltagsgestaltung (Jurczyk, Lange, und Thiessen 2014, 13).

Bezogen auf die Mediatisierung in Familien beinhaltet dies beispielsweise das elterliche Medienverhalten, welches sich auf das der Kinder überträgt (Boll und Lagemann 2018), oder die Unterstützung (Börner 2016), Begleitung und Kontrolle der Kinder im angemessenen Umgang mit den Sozialen Medien (Schoch et al. 2018, 249). Darüber hinaus merken Zerle-Elsässer und Lange (2021, 204) an, dass «Eltern auch selbst (digitale) Medien einsetzen, um die Lebensführung der Familien zu organisieren. Auf diese Weise verändern Eltern sich auch selbst und passen sich so dem digitalen Wandel an.» Dies zeigt sich in der Vernetzung der alltäglichen Organisationspraxen (z. B. bei Terminabstimmungen) und in der Herstellung von Gemeinsamkeit innerhalb der Familie (ebd., 206f.). Deutlich werden aber auch mögliche Grenzziehungen, indem Familienmitglieder z. B. jeweils eigene (digitale) Interessen verfolgen und ein «alone together» (Turkle 2017, 1) praktizieren oder die Möglichkeit des «displaying family» (Finch 2007, 65) nutzen, wodurch neue Grenzsetzungen zwischen familiärem Innen- und dem Aussenbereich vollzogen werden (Autenrieth 2017; Zerle-Elsässer und Lange 2021, 207ff.)

2.3 *Forschungsdesiderate*

Generell haben die Forschungsaktivitäten im Kontext von Familien und Sozialen Medien auch im deutschsprachigen Raum zuletzt zugenommen (u. a. Knauf 2020; Schmidt und Richter 2019). Während die Forschung zu Sozialen Medien und Blogs vielfach die Selbstthematisierung und Selbstdarstellung (kritisch) herausgestellt hat (Brake 2012; Duggan et al. 2015; Petko et al. 2015), ist weitestgehend unklar, inwiefern diese digitalen Angebote und der digitale Austausch für Eltern hilfreich sind. Die bisherige Forschungslage divergiert dabei in zwei Extreme: Zum einen zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Bartholomew et al. (2012), dass die Facebook-Nutzung vor allem bei jüngeren Eltern zu einem erhöhten Stresslevel führt. Zum anderen weisen die Ergebnisse einer Metastudie von Petko

et al. (2015) darauf hin, dass der interaktive Austausch durch Blogs eine Art elterlicher Bewältigungsstrategie darstellt, um mit herausfordernden Situationen umzugehen.

Die Perspektive elterlicher Rezipient:innen von Sozialen Medien und insbesondere von Familienblogs markiert dabei eine Leerstelle, die durch das im Folgenden dargelegte Promotionsprojekt gefüllt werden soll. Da aber auch das *Doing Family* und die Gestaltung von Elternschaft im Kontext einer Rezeption Sozialer Medien noch ein Forschungsdesiderat bilden, wird in diesem Beitrag auch auf diese Aspekte Bezug genommen. Daher stellt sich die Frage, inwiefern die befragten Eltern Tendenzen einer *Verantworteten Elternschaft* aufweisen und Einflüsse aus Familienblogs in deren *Doing Family* formuliert werden. Begründet ist dies durch den aktuellen Erkenntnisstand des Projektes, in welchem die erste Exploration der qualitativen Interviewdaten induktiv einige weiterführende Erkenntnisse hinsichtlich dieser Aspekte aufzeigt.

3. Methodisches Vorgehen

Da es sich bei dieser Thematik um ein weitgehend unerschlossenes Feld handelt, wurde ein explorativer Zugang gewählt, um «bislang vernachlässigte Phänomene, Wirkungszusammenhänge, Verläufe etc. erkennbar zu machen» (Bortz und Döring 2006, 380).

3.1 Mixed Methods

Im Zusammenhang mit den Frage- und Zielstellungen, d. h. um einerseits grundlegende Informationen zur elterlichen Rezeption Sozialer Medien zu bekommen, andererseits aber auch einen tiefergehenden Einblick in deren subjektive Erfahrungen und Bedürfnisse zu ermöglichen, wurde die Entscheidung zugunsten eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz 2014) getroffen. Gerade die Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Methoden scheint dabei zielführend: nicht nur, um die Schwächen der einen durch die Stärken der anderen Methode auszugleichen

(Gläser-Zikuda und Järvelä 2008), sondern auch, um Erkenntnisse zu generieren, die über den Einsatz einer einzelnen Forschungsmethode ausgehen (Döring und Bortz 2016, 17, 27).

Das Forschungsdesign besteht daher aus einer vorgeschalteten Online-Fragebogenstudie zur quantitativen Exploration und einer qualitativen Interviewstudie, die den Schwerpunkt der Untersuchung bildet. Für diese werden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit elterlichen Rezipient:innen Sozialer Medien durchgeführt, um deren subjektive Wahrnehmungen von gesellschaftlich bedeutenden Problematiken zu thematisieren (Friebertshäuser und Langer 2013). Die Datenintegration erfolgt durchgängig, um so im Sinne einer Methodentriangulation eine differenzierte Sichtweise und umfangreicheres Wissen auf die Thematik zu ermöglichen (Kuckartz 2014). Angewandt wird ein sequenzielles 2-Phasen Vertiefungsdesign (quant→QUAL) (Creswell 2003; Kuckartz 2014; Morgan 2014) mit einem deduktiv-induktiven Forschungszirkel.

3.2 *Sampling-Strategie*

Da zum aktuellen Zeitpunkt kaum Erkenntnisse über Eltern von Vorschulkindern als Rezipient:innen Sozialer Medien vorliegen, d. h. die Grundgesamtheit nicht bekannt und die Befragung zudem explorativ ist, wurde eine Zufallsstichprobe als unrealistisch betrachtet (Schnell 2019). Daher wurde eine offene Umfrage Typ 2 nach Couper und Coutts (2006) realisiert, obgleich eine solche *Gelegenheitsstichprobe* nicht für die Gesamtbevölkerung repräsentativ sein kann und als problembehaftet gilt (Pokorny und Roose 2020). Grundlegendes Kriterium für die Teilnahme von Eltern an der Befragung war, dass mindestens ein Kind im Alter von 0 bis 7 Jahren in ihrem Haushalt lebt, welches noch nicht in die Schule geht.

Zur Akquise der Teilnehmenden wurde in Anlehnung an Thielsch und Weltzin (2012) eine Kombination aus aktiver und passiver Rekrutierung vorgenommen. Die aktive Rekrutierung beinhaltete die direkte Ansprache bekannter Personen der Zielgruppe, welche die QR-Code-basierte Anfrage an weitere Personen per Schneeball-System weitergeleitet haben. Für die passive Rekrutierung wurde unter anderem ein Teaser entwickelt (Taddicken und Batinic 2014, 154), der direkt mit der Online-Befragung

verlinkt war und auf Familienblogs oder Social Media Plattformen wie z. B. Facebook gepostet wurde. Dabei wurden per Google Stichwortsuche aktuelle Blogs aus dem deutschsprachigen Raum ausgewählt und es wurde darauf geachtet, nur solche Blogs bzw. Betreibende anzusprechen, die sich mit ihrem Content direkt an die gewünschte Zielgruppe der *Eltern von Vorschulkindern* wenden. Insgesamt wurden 131 Blogbetreibende angeschrieben und die Onlinebefragung auf 17 Blogs verlinkt.

Alle an der Online-Befragung teilnehmenden Eltern hatten zudem die Möglichkeit, ihr Einverständnis zu einem persönlichen Interview zu geben und ihre Kontaktdaten zu hinterlegen. Um ihnen grösstmögliche Anonymität zuzusichern und den vertrauensvollen Umgang mit den sensiblen Daten zu gewährleisten, wurden zwei getrennte Befragungen mit einer automatischen Weiterleitung angelegt, sodass die Ergebnisse der Online-Befragung nicht mit den Kontaktdaten in Verbindung gebracht werden konnten (Taddicken und Batinic 2014, 170).

Insgesamt haben an der Online-Befragung 300 Eltern teilgenommen und den Fragebogen vollständig ausgefüllt – davon haben 94 Personen ihr Interesse als potenzielle Interviewpartner:innen bekundet und eine Kontaktmöglichkeit hinterlegt. Daraus konnten 22 Personen für ein Interview rekrutiert werden. Mit der Möglichkeit der Eltern, selbst zu entscheiden, ob sie an der Befragung bzw. den Interviews teilnehmen möchten, ist allerdings eine Selbstselektion bzw. Selbstdeselektion verbunden, deretwegen die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind (vgl. Maurer und Jandura 2009, 62).

3.3 Quantitative Exploration: Online-Befragung

Die im Folgenden dargestellte standardisierte Online-Befragung ist der erste – vorgeschaltete – Schritt der Gesamtuntersuchung. Ziel dieser Teiluntersuchung, die vom 11.11.2021 bis 31.12.2021 stattgefunden hat, ist eine quantitative Exploration, um erste Erkenntnisse zur Nutzung des Social Web durch Eltern zu erhalten und grundlegende Anhaltspunkte für den Interviewleitfaden der nachfolgenden Interviewstudie zu generieren.

Inhaltlich wurde neben den soziodemografischen Daten der Eltern bspw. gefragt, welche Sozialen Medien, welche Sozialen Netzwerke und v. a. welche Familienblogs wie oft rezipiert werden. Von weiterem Interesse waren u. a. die thematischen Präferenzen der Eltern oder die subjektive Einschätzung, inwiefern Familienblogs bzw. das Social Web als hilfreich und unterstützend wahrgenommen werden.

	Themenbereiche	Inhaltsaspekt	Items Inhalts- aspekt (min/max)	Items Themen- bereich (min/max)
Part I	Allgemeines	• Soziodemografische Daten	17/21	17/21
	Kind und Unterstützung	• Betreuungssituation	1	8/15
		• Zufriedenheit mit Betreuung	0/6	
		• Nachdenken über Bildung & Erziehung	3	
		• Suche nach Rat und Unterstützung im «echten» Leben	4	
	Mediennutzung	• Generelle Mediennutzung	1	4
		• Generelle Nutzung Sozialer Medien	1	
		• Häufigkeit Nutzung Sozialer Medien	2	
	Social Web: Themen, Interessen & Expertise	• Bevorzugte Sites/Personen	1	12/16
		• Subjektive Einschätzung von Rat, Unterstützung & Kompetenz	4	
• Thematische Präferenzen/Relevanzsetzungen		3		
• Ökonomisierung & Kommerzialisierung		1/2		
• Diskussionen & Austausch		1/2		
• Anwendung & Erfahrungen mit Tipps & Ratschlägen		2/4		
Erziehung, Bildung und Betreuung in der Familie	• Basale Einordnung in Bezug auf Erziehungsstile, Bildungs- und Betreuungsperspektiven	5	5	
Anmerkungen	• Offene Fragemöglichkeit zu weiteren Anmerkungen	1	1	
Part II	Ergebnisse & Interview	• Informationsmöglichkeit Ergebnisse	0/1	0/2
		• Teilnahme Interview	0/1	
Gesamt				47/64

Tab. 1: Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen.

Das Erhebungsinstrument, d. h. der per Lime-Survey eingesetzte Online-Fragebogen (Tab. 1) wurde grösstenteils in Eigenentwicklung in Anlehnung an aktuelle theoretische und empirische Wissensbestände (z. B. Beckmann et al. 2016; Jahn 2012) konzipiert. Abhängig von der Filterführung wurden 47 bis 64 Fragen gestellt.

Die Ergebnisse der Online-Befragung wurden zunächst deskriptivstatistisch ausgewertet und aufbereitet. Es ist geplant, diese im weiteren Forschungsverlauf durch Zusammenhangs- und Clusteranalysen zu ergänzen.

3.4 Qualitative Schwerpunktsetzung: Problemzentrierte Interviews

Nach Abschluss der Online-Befragung wurde zeitnah mit der Entwicklung eines Interviewleitfadens und eines Kurzfragebogens für die anschliessende qualitative Schwerpunktsetzung, die Interviewstudie, begonnen. Die Interviews fanden von März bis Juni 2022 statt. Insgesamt wurden 22 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit elterlichen Rezipient:innen Sozialer Medien und Familienblogs durchgeführt.

Mithilfe der Interviews wurden weiterführende Angaben, bspw. die Beweggründe der Social-Web-Nutzung, die Perspektiven auf verschiedene Themenbereiche oder die subjektiv empfundene Expertise ratgebender Personen fokussiert. Der Interviewleitfaden (Tab. 2) wurde deduktiv aus dem aktuellen Forschungsstand und theoretischen Bezügen sowie induktiv unter Einbezug erster Erkenntnisse der Online-Befragung generiert, nach Ziel- und Fragestellungen in thematische Kategorien gegliedert und um weitere Unterfragen ergänzt, die situativ eingesetzt werden konnten. Zu Beginn wurden offene erzählgenerierende Fragen gestellt, die den familiären Kontext fokussierten. Die nachfolgenden Fragenblöcke hatten das elterliche Bedürfnis nach Informationen und Rat sowie die Rezeption Sozialer Medien und Familienblogs zum Inhalt. Abschliessend hatten die Eltern noch die Möglichkeit, ihre eigene Relevanzsetzung zur Sprache zu bringen.

Themenbereich	Inhaltliche Aspekte
Begrüßung	Danke, Informationen & Klärung
Einstieg/Warm-up	Fragen zur Person und Familie
Elternschaft	Doing Family, Verantwortete Elternschaft etc.
Alltag & Kind	Alltagsgestaltung, Erziehung, Bildung & Betreuung
Infos, Rat & Unterstützung	(Vor-)wissen, Themen & Interessen, (Un-)Sicherheiten, Unterstützungsbedarfe
Mediennutzung & Soziale Medien	Beweggrund, Erfahrungen, Auswahl, Tipps & Ratschläge, Expertisezuschreibungen, Beteiligung, Themenvielfalt, Kommerzialisierung
Schluss	Persönlicher Fokus & Verabschiedung

Tab. 2: Überblick Interviewleitfaden.

Die Interviews wurden zunächst in MAXQDA importiert, manuell transkribiert und der Kurzfragenbogen deskriptivstatisch ausgewertet. Für die Auswertung der Interviews wird die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse genutzt. Als Analysesoftware wird auf MAXQDA zurückgegriffen, u. a. um damit die Verschränkung und permanente Integration der quantitativen und qualitativen Daten zu gewährleisten. Die erste Phase der initiierenden Textarbeit wurde bereits durchgeführt. Nach Erstellung des Kategoriensystems und der Datenauswertung soll eine Weiterführung anhand der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen (Kuckartz und Rädiker 2022).

4. Erste (ausgewählte) Ergebnisse

Die folgende vorläufige Ergebnisdarstellung fokussiert ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Exploration und wird durch erste Erkenntnisse der Exploration der Interviewstudie, teilweise auch als Joint Display (Creswell und Plano Clark 2011, 226) dargestellt, ergänzt.

4.1 **Soziodemografische Daten elterlicher Rezipient:innen Sozialer Medien und Familienblogs**

Anhand der Online-Befragung wurde deutlich, dass es sich bei den elterlichen Rezipient:innen Sozialer Medien und Familienblogs um eine zunächst recht homogen erscheinende Gruppe² handelt. Die befragten Eltern sind durchschnittlich 36 Jahre alt (SD = 4,39), fast alle weiblich (98%), zumeist verheiratet (80%) oder leben in einer festen Partnerschaft (17%). Ein grosser Anteil besitzt einen universitären Abschluss (59%) und 45% dieser Personen besitzen mehr als 200 Bücher, sodass der Bildungsstand als überdurchschnittlich hoch anzusehen ist. Die Familiensprache ist beinahe in allen Fällen Deutsch (99,3%) und die befragten Eltern besitzen überwiegend die deutsche Staatsbürgerschaft (91,7%). Die durchschnittliche Haushaltsgrösse umfasst knapp 4 Personen, etwas über 60% der befragten Eltern leben mit einem Kind und 38% mit zwei Kindern im Vorschulalter in einem Haushalt. Durchschnittlich sind die Kinder der befragten Eltern knapp über 3 Jahre alt. Die finanzielle Situation wird von über 72% der Eltern als sehr gut (26,33%) oder gut (46%) eingeschätzt, während etwas mehr als 23% der Eltern diese als mittel bezeichnen, aber nur wenige Eltern geben an, dass diese schlecht (4%) oder sehr schlecht (0,33%) ist.

Ein Vergleich der soziodemografischen Daten zwischen den 300 Eltern der Online-Befragung und den 22 Eltern der qualitativen Interviewstudie zeigt, dass die Durchschnittswerte sich nur leicht unterscheiden (Tab. 3).

	Online-Befragung Quantitative Exploration	Kurzfragebogen Qualitative Interviewstudie	Vergleich
Sample	N = 300	N = 22	7 % der Personen aus der Online-Befragung haben an den Interviews teilgenommen
Altersdurchschnitt in Jahren	36 (SD = 4,39)	36 (SD = 5,74)	Gleicher Altersdurchschnitt
Geschlecht			Interviews: etwas geringerer Frauenanteil
Weiblich	n = 294 (98%)	n = 20 (91%)	
Männlich	n = 5	n = 2	
Divers	n = 1	-	

2 Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sich im Zuge der qualitativen Interviewstudie die Homogenität der befragten und interviewten Eltern in Teilen auflösen wird.

	Online-Befragung Quantitative Exploration	Kurzfragebogen Qualitative Inter- viewstudie	Vergleich
Partnerschaft Verheiratet Zusammenlebend Alleinerziehend	n = 239 (80%) n = 50 (17%) n = 11	n = 20 (91%) n = 2 (9%) –	Interviews: höherer Anteil an verheirateten & geringerer Anteil an zusammenlebenden Personen – keine Alleinerziehenden
Hochschulabschluss	n = 176 (59%)	n = 14 (64%)	Interviews: etwas höherer Anteil universitärer Abschlüsse
Staatsangehörigkeit deutsch andere	n = 275 (91,7%) n = 25 (8,3%)	n = 19 (86%) n = 3 (14%)	Interviews: etwas geringerer Anteil an deutscher Staatsbürgerschaft
Familiensprache deutsch	n = 298 (99,3%)	n = 22 (100%)	Gleiche Familiensprache
Haushaltsgrösse Ø	4 (3,94) Personen	4 (3,72) Personen	Vergleichbare Haushaltsgrösse

Tab. 3: Joint Display: Soziodemografische Daten der Teilnehmenden.

4.2 Nutzung Sozialer Medien & Familienblogs

Generell zeigt die Auswertung der quantitativen Befragung deutlich, dass die befragten Eltern sich wesentlich häufiger aus dem Internet, Sozialen Medien und Familienblogs über kindbezogene Themen informieren als aus Zeitschriften und Büchern oder über das Fernsehen (Abb. 1).

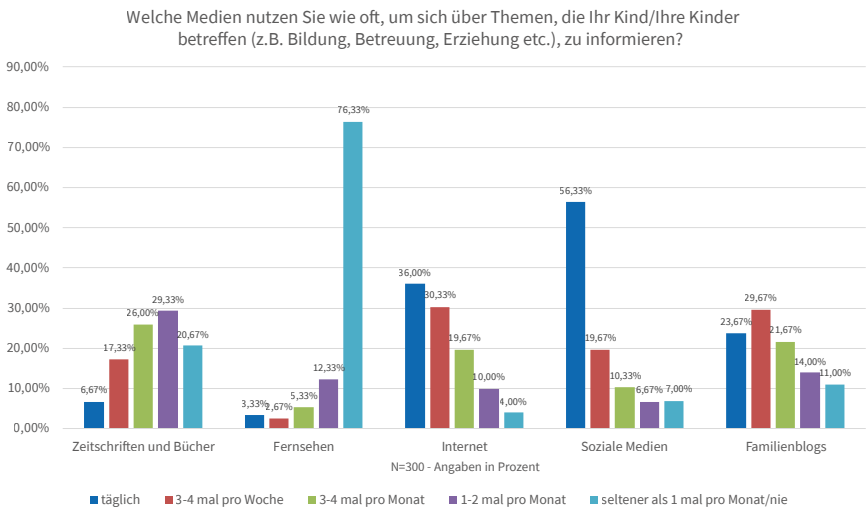


Abb. 1: Generelle Mediennutzung.

Nach Angabe der Eltern, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, werden die Sozialen Medien in Bezug auf kindbezogene Themen durchschnittlich 42 Minuten am Tag genutzt – ähnlich dazu geben die interviewten Eltern eine durchschnittliche Nutzungsdauer von 39 Minuten³ an. In diesem Zusammenhang werden Plattformen wie Facebook (36,7%) oder Instagram (33%) am häufigsten genutzt, gefolgt von Blogs, die von knapp 14% der Eltern an dritter Stelle genannt werden. Die sechs von den Eltern der Online-Befragung meistgenannten Blogs vertreten sämtlich bedürfnisorientierte Haltungen im Sinne einer *Verantworteten Elternschaft* oder thematisieren humorvoll das *Doing Family*.

Obwohl in diesem laufenden Projekt noch kein Kategoriensystem existiert, können die ersten Fundstellen in der Interviewstudie bereits genaueren Aufschluss darüber geben, welche Herausforderungen bei der Auswahl von Familienblogs und deren Weiterführung bspw. auf Plattformen wie Facebook von den Eltern empfunden werden. So wird von allen interviewten Eltern mehr oder weniger bekräftigt, dass sie sich selbst als kompetent einschätzen, aus der Vielzahl an Möglichkeiten des Social Web die für sie relevanten Informationen passgenau herauszufiltern, wie die folgenden Zitate exemplarisch verdeutlichen:

«Ich traue mir zu, das auszusuchen, was zu mir passt.» (Julia, Pos. 82)

«Oder man muss es sich halt selber dann herausfiltern, was für einen halt jetzt gut passt.» (Britta, Pos. 58)

«Und ansonsten eigentlich grundsätzlich lese ich erstmal alles oder gucke erstmal, ob es zu uns passt. Oder ob ja, überhaupt in die Richtung bedürfnisorientiert, bindungsorientiert oder so geht.» (Britta, Pos. 60)

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass für die meisten der interviewten Eltern eine Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit hinsichtlich des Informationsgehalts dieser Blogs bedeutend ist – und sich die Mehrheit dieser Eltern deutlich abgrenzt von Blogs, die diesen Kriterien nicht standhalten:

3 Der Median liegt in beiden Fällen bei 30 Minuten.

«Ja schon Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit auch. (...) Es also eine irgendwie wissenschaftlich recherchierbare Basis dazu gibt. Weil sonst könnte ich ja auch hergehen und könnte irgendeinen Eltern- oder Erziehungsblog schreiben.» (Lisa, Pos. 48)

Gerade der Unterschied zwischen Blogs mit hohem Informationsgehalt und Blogs bzw. Social Media Content, die eher als Inszenierungsfläche (Autenrieth 2017) dienen, wird von einigen der interviewten Eltern hervorgehoben. Anna formuliert hierzu:

«Puh. Also erstens mal, ich finde, es ist ein grosser Unterschied zwischen diesen Informationsblogs, also wie ich sie jetzt mal nennen würde, und diesen Influencern (...) und ich muss ganz ehrlich sagen, das verurteile ich zutiefst.» (Anna, Pos. 96)

In dem Zusammenhang stellt Hannah zusätzlich den ökonomischen Aspekt in den Vordergrund und merkt an:

«Aber also wenn das eben da solche Mamabloggerinnen sind, die da jeden Scheiss rausposten, wo sie da wieder Geld davon bekommen, sowas verfolge ich ja eigentlich auch gar nicht.» (Hannah, Pos. 130)

4.3 Informationen, Rat & Unterstützung

Durch die quantitative Exploration konnte des Weiteren festgestellt werden, dass Eltern durch die Rezeption Sozialer Medien nicht nur *neue Impulse* oder einen *Einblick in das Leben anderer Familien* (s. Kap. 4.4) suchen, sondern auch *allgemeine Informationen* einholen (53%) oder *Rat und Unterstützung zu speziellen Themen* (44,33%) einholen möchten.

Das grösste thematische Interesse besteht für die online befragten Eltern hinsichtlich *Bindung* (34,33%), gefolgt von *kindlicher Entwicklung* (20%). Knapp 10% der Eltern nennen *Aktivitäten mit dem Kind*, gefolgt von *Gesundheit* (7%) und *Ernährung* (6,33%). Nachrangig werden die Themenbereiche *kindliche Bildungsprozesse* (4,33%), *Schlafen & zu-Bett-gehen* (3,67%) sowie *Erziehung bei konkreten Problematiken* (3,33%) genannt.

Teilweise spiegeln sich diese Ergebnisse auch in den ersten Eindrücken der Interviewstudie. Gerade die Bindungsthematik wird dort vielfach expliziert. So verfolgen die interviewten Eltern diese Thematik recht ausführlich in Familienblogs und Sozialen Medien, wie auch beispielsweise von *Hannah* dargelegt:

«Ja, das Bindungsorientierte ist mir halt wichtig, da lege ich grossen Wert drauf, dass es halt in dem Bereich dann auch ist.» (*Hannah*, Pos. 68)

Im Unterschied zu den Ergebnissen der Online-Befragung werden in den Interviews aber häufig auch Konfliktsituationen und Fragen deutlich, die sich auf den Themenbereich *Erziehung bei konkreten Problematiken* beziehen, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

«Aber auch zum Beispiel gerade im Augenblick lese ich relativ viel über Geschwisterstreit, weil die Altersstruktur das jetzt so ist, dass die viel zanken halt.» (*Lisa*, Pos. 30)

«Also ganz viel natürlich mit Konflikten umgehen und die Kinder untereinander und auch mit ja, ein ganz grosses Kapitel sind einfach Konflikte.» (*Britta*, Pos. 32)

Des Weiteren konnte die Online-Befragung herausstellen, dass die Vielfalt an Themen und Informationen von mehr als 92% der befragten Eltern als hilfreich eingeschätzt wird, wobei zwei Drittel der Eltern (67%) davon nur einige wenige nutzen. Diese Ambivalenz zeigt sich auch in einigen Interviewpassagen:

«Also manchmal ist es zu viel, aber wenn man halt was Bestimmtes sucht oder so, ist es schon ganz hilfreich. Wenn man so vielleicht die speziellen Themen sucht und da was findet, aber ja, es sind halt doch dann oft so viele verschiedene Antworten, dass man dann gar nicht weiss, was jetzt da, was jetzt überhaupt richtig ist oder was nicht.» (*Heike*, Pos. 70)

4.4 Elternschaft & Doing Family

Die elterlichen Rezipient:innen, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, stellen – ganz im Sinne einer *Verantworteten Elternschaft* (Kaufmann 1981) – grundsätzlich recht hohe Ansprüche an sich selbst. So zeigen die Ergebnisse der quantitativen Exploration, dass die befragten Eltern sich sehr häufig mit Aspekten wie Erziehung, kindlicher Entwicklung oder Bildung auseinandersetzen. 67% der Eltern geben an, mehrmals täglich (37%) oder 1–2-mal pro Tag (30%) über Erziehungsfragen nachzudenken. Mit Fragen, die die Bildung und/oder Entwicklung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder betreffen, beschäftigen sich über die Hälfte der befragten Eltern mehrmals täglich (21,33%) oder 1–2-mal täglich (31%). Auf die Frage, wie die Eltern auf unangemessenes Verhalten ihres Kindes reagieren, sagen lediglich 2,67% der Eltern, dass sie ein Verbot aussprechen und Konsequenzen aufzeigen. Im Unterschied dazu spricht die Mehrzahl der befragten Eltern zunächst mit ihrem Kind über dieses Verhalten, wobei 31,33% der Eltern angeben, dass das Kind sicherlich einen guten Grund hat, so zu handeln, und ihm den nötigen Freiraum geben, während 66% der Eltern ihrem Kind sagen, dass das so nicht geht – ihm aber gleichzeitig alternative Handlungsoptionen aufzeigen. Somit kristallisiert sich – zumindest in Ansätzen – ein favorisierter Erziehungsstil heraus, der tendenziell zwischen einer permissiv-verwöhnenden und einer demokratischen Ausprägung liegt (Eschner 2018, 3; Liebenwein 2022, 183). Hierzu passend dazu macht auch die erste Exploration der Interviews deutlich, dass die interviewten Personen unter dem Begriff der *Verantworteten Elternschaft* subsumiert werden können, wie die folgende Interviewpassage von *Julia* illustriert:

«Ich glaube heute, und da schliesse ich mich mit ein, es war eine sehr bewusste Entscheidung: «Oh, wir planen ein Kind, wir machen ein Kind, wir bemühen uns, dieses Kind zu bekommen». Und dann wird es gehätschelt und gepätschelt und alles muss eben schon richtig sein (...).» (Julia, Pos. 8)

Damit scheint auch eine gewisse Überforderung einherzugehen, die sich z. B. bei *Hannah* zeigt:

«(...) aber so im Alltag, wenn man halt dann schon so denkt, ich muss es doch, ich habe doch den Anspruch an mich, dass ich das so und so mache und ich weiss es doch eigentlich besser und manchmal überkommt es einen dann schon, dass man einfach innerlich so ein wenig traurig wird.» (Hannah, Pos. 98)

Aber auch das *Doing Family* scheint den Ergebnissen der Online-Befragung zufolge für die befragten Eltern, gerade auch durch die Nutzung Sozialer Medien und Familienblogs, eine bedeutende Rolle zu spielen. So antwortet der Grossteil der befragten Eltern, dass sie die Sozialen Medien – bezogen auf ihr Kind – dazu nutzen, um *neue Impulse für ihr Familienleben* zu bekommen (74,33%) bzw. um zu *sehen, wie andere Familien das Leben mit Kind erfahren* (58,67%). Auch erweitern die online verfügbaren Informationen das *Doing Family* dadurch, dass auf Familienblogs Aspekte des familiären Zusammenlebens, wie z. B. das generelle Zusammenleben als Familie, Alltagsmanagement oder auch Konfliktbewältigung aufgegriffen, diskutiert und in die familiären Praktiken transformiert werden. In diesem Zusammenhang bemerkt Lisa:

«Wir sind voller Potenzial, aber wir entfalten uns nicht immer ganz. Also wir haben auch schon, wir adaptieren auch noch irgendwie, merke ich. (...) Es knistert, auch in der Beziehung manchmal. Und es knistert oft mit den Kindern manchmal. (...) Aber das ist so die Grundsituation, auf der Basis beschäftige ich mich auch mit Ratschlägen zu Kindern und Familie in Sozialen Medien. Also um da sozusagen aus diesem Struggle einen genussvollen Alltag zu gestalten.» (Lisa, Pos. 2)

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend zeichnen diese ersten, vorläufigen Ergebnisse ein Portrait sehr gebildeter, engagierter und reflektierter Eltern (v. a. Mütter) der Mittelschicht, die sich sehr intensiv um die Bildung, Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder Gedanken machen und tendenziell unter einer *Verantworteten Elternschaft* subsumiert werden können. Für sie ist die

Rezeption Sozialer Medien und Familienblogs Normalität und hinsichtlich kindbezogener Themen bedeutender als Zeitschriften, Bücher oder das Fernsehen.

Bezugnehmend auf die in diesem Beitrag dargelegten Fragestellungen zeigen sich in diesen vorläufigen Erkenntnissen unter anderem die folgenden Aspekte:

1. Die Nutzung des umfangreichen kindbezogenen Contents von Sozialen Medien und Familienblogs ist für die befragten Eltern alltäglich und scheint sie tendenziell nicht zu überfordern, sondern an ihre selbst erklärte Kompetenz anzuknüpfen, die für sie relevanten Angebote auszuwählen. Blogs, die eine Bindungsorientierung und/oder eine humorvolle Auseinandersetzung mit dem *Doing Family* fokussieren, werden von den befragten Eltern bevorzugt – ebenso wie eine gewisse Nachprüfbarkeit des Informationsgehalts der Blogs für diese Eltern zentral ist. Weitere Analysen werden in diesem Zusammenhang auch herausarbeiten, welche Bedeutung bspw. Algorithmen oder Newsfeeds haben, welche Relevanz der Bestätigung eigener Ansichten (z. B. über das Bild vom Kind oder über Erziehung) in Bezug auf die Auswahl Sozialer Medien und Familienblogs zukommt und welche Beweggründe der Rezeption zugrunde liegen.
2. *Informationen und Ratschläge* sind zentrale Aspekte, die von den meisten Eltern der Online-Befragung auf Familienblogs gesucht und rezipiert werden. Obwohl diese als hilfreich empfunden werden, nutzen die befragten Eltern aber nur eine kleine Auswahl davon. Inwiefern sich diese Ambivalenzen begründen, welche weiterführenden, subjektiven Angaben sich dabei in den Interviews zeigen und ob es sich dabei eher um ein Informations- oder Beratungsbedürfnis (Knauf 2020) von Eltern handelt, sind leitende Fragen für die weiteren Auswertungen. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls noch herausgestellt, wann Eltern auf das Angebot des Social Web zurückgreifen und wann sie sich eher an professionelle Akteur:innen wie pädagogische Fachkräfte in KiTas wenden. Daher werden auch die *Expertisezuschreibungen* seitens der interviewten Eltern in Bezug auf Bloggende genauer analysiert und herausgearbeitet, aus welchen Gründen Eltern Bloggende als kompetent einschätzen.

3. Bezugnehmend auf die Gestaltung von Elternschaft und das *Doing Family* kann festgehalten werden, dass die Nutzung Sozialer Medien einen zentralen Einfluss auf die befragten und interviewten Eltern, deren Alltagsgestaltung und Formierung von Elternschaft hat. Digitale Medienutzung ist für diese Eltern eine Selbstverständlichkeit, durch die sie ihren Alltag mit Kind(ern) bewerkstelligen, ihn «genussvoll» (Lisa, Pos. 2) gestalten und ihrem Anspruch nachkommen, «gute» Eltern zu sein. Dadurch zeigt sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt eine Entgrenzung pädagogischer Expertise, indem genuin pädagogisches Wissen in den Sozialen Medien durch Bloggende neu aufbereitet, präsentiert und durch die Blog-rezipierenden Eltern verhandelt, reflektiert und in deren Alltag bzw. das *Doing Family* transformiert wird. Inwieweit sich dadurch neue «Aneignungskompetenzen» (Lüders, Kade, und Hornstein 2002, 213) ergeben, werden zukünftige Analysen zeigen.

Einschränkend muss an dieser Stelle angeführt werden, dass in diesem Beitrag (vorläufige) Ergebnisse dargestellt werden, die lediglich einen kleinen Bereich des Gesamtprojekts berücksichtigen und die sich im Verlauf der weiteren Analyse deutlich ausdifferenzieren bzw. in Teilen noch verändern können. Ebenfalls ist durch den explorativen Charakter sowie die Sampling-Strategie des Promotionsprojektes ein Bias zugunsten einer Art Bildungselite sehr wahrscheinlich. Obwohl gerade durch die Verlinkung innerhalb der Blogs eine internetaffine Elternschaft angesprochen und zur Teilnahme der Online-Befragung motiviert werden konnte, wird bereits zum jetzigen Zeitpunkt deutlich, dass diese gebildeten und reflektierten Eltern tendenziell eher diejenigen Familienblogs rezipieren, die durch Nachvollziehbarkeit und eine gewisse Expertise gekennzeichnet sind. Es findet eine Abgrenzung dahingehend statt, dass die befragten und interviewten Eltern sich deutlich von Blogs abwenden, in denen Kinder in Szene gesetzt bzw. «in die Unternehmerschaft» (Schmidt 2020, 59) der Bloggenden hineingezogen werden, und ihren Anspruch, «gute» Eltern zu sein, durch die gezielte Rezeption subjektiv «wertvoller» Familienblogs explizit artikulieren.

In diesem Zusammenhang werden weitere Forschungsarbeiten mit anderen methodischen Designs interessant sein, um auch die kindbezogene Rezeption von Social Media Content bzw. Blogs bei Familien mit anderem Bildungshintergrund und einer anderen sozialen Lage – eventuell angelehnt an die DIVSI Internet-Milieus (DIVSI 2015) – in den Blick zu nehmen. Ebenfalls konnten erste Ansatzpunkte hinsichtlich einer Transformation des *Doing Family* durch Soziale Medien und Familienblogs aufgezeigt werden, die für weitere Arbeiten Anknüpfungspunkte bieten können.

Obwohl in diesem Promotionsprojekt kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird, bilden diese Erkenntnisse einen wichtigen ersten Schritt, um die Leerstelle zu dieser Thematik zumindest in Teilen zu füllen.

Literatur

- Autenrieth, Ulla. 2017. «Die Visualisierung von Kindheit und Familie im Social Web als Forschungsfeld einer mediatisierten Gesellschaft». In *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reissmann, 137–51. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_8.
- Bartholomew, Mitchell K., Sarah J. Schoppe-Sullivan, Michael Glassman, Claire M. Kamp Dush, und Jason M. Sullivan. 2012. «New Parents' Facebook Use at the Transition to Parenthood». *Family Relations* 61 (3): 455–69. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x>.
- Beckmann, Katharina, Axel Glemser, Christiane Heckel, Christian von der Heyde, Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik, Ute Hanefeld, Robert Herter-Eschweiler, und Carola Kühnen. 2016. *Demographische Standards: eine gemeinsame Empfehlung des ADM, Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V., der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) und des Statistischen Bundesamtes*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEMO_nografie_mods_00003695.
- Berg, Christa. 1991. «Rat geben. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte», *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (5): 709–34. <https://doi.org/10.25656/01:12837>.
- Berger, Julia. 2010. «Internetforen als Erziehungsratgeber. Die Digitalisierung der Sandkastengespräche». In *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*, herausgegeben von Burkhard Fuhs, Claudia Lampert, und Roland Rosenstock. München: kopaed.

- Betz, Tanja, Frederick de Moll, und Stefanie Bischoff. 2013. «Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft». In *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*, herausgegeben von Lena Correll und Julia Lepperhoff, 69–80. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- BMBF. 2020. «Studie (Kurzfassung) – Zukunft von Wertvorstellungen der Menschen in unserem Land». https://www.vorausschau.de/SharedDocs/Downloads/vorausschau/de/BMBF_Foresight_Wertestudie_Kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Boll, Christina, und Andreas Lagemann. 2018. «Wie die Eltern, so die Kinder? Ähnlichkeiten in der Zeitverwendung auf bildungsnahe Aktivitäten». *Zeitschrift für Familienforschung* 30 (1): 50–75. <https://doi.org/10.3224/zff.v30i1.04>.
- Börner, Claudia. 2016. *Eltern als Mediendidaktiker*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14180-6>.
- Bortz, Jürgen, und Nicola Döring. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.
- Brake, David R. 2012. «Who Do They Think They're Talking To? Framings of the Audience by Social Media Users». *International Journal of Communication* 6 (Januar).
- Clark, Lynn Schofield. 2013. *The parent app. Understanding families in the digital age*. Oxford: Oxford University Press.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2016. *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity Press.
- Couper, und Elisabeth Coutts. 2006. «Online-Befragung: Probleme und Chancen verschiedener Arten von Online-Erhebungen». In *Methoden der Sozialforschung*, herausgegeben von Andreas Diekmann, 217–43. https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_44-2004.pdf.
- Creswell, John W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative and Mixed-Methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf.
- Creswell, John W., und Vicki L. Plano Clark. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage.
- DIVSI, (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet). 2015. «DIVSI U9-Studie | Kinder in der digitalen Welt». <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Duggan, Maeve, Amanda Lenhart, Cliff Lampe, und Nicole Ellison. 2015. *Parents and Social Media*. New York: Pew Research.
- Ebersbach, Anja, Markus Glaser, und Richard Heigl. 2016. *Social Web*. 3. Aufl. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838539331>.

- Eschner, Carmen. 2018. «Welche Erziehung ist richtig? Wechselnde Empfehlungen der Elternratgeber in den letzten Jahrzehnten». *Analysen und Argumente* 305. <https://www.kas.de/de/analysen-und-argumente/detail/-/content/welche-erziehung-ist-richtig--v1>.
- Eschner, Carmen. 2020. «Familie und Erziehungsratgeber». In *Handbuch Familie*, herausgegeben von Jutta Ecarius und Anja Schierbaum, 1–17. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9_23-1.
- Finch, Janet. 2007. «Displaying Families». *Sociology* 41 (1): 65–81. <https://doi.org/10.1177/0038038507072284>.
- Friebertshäuser, Barbara, und Antje Langer. 2013. «Interviewformen und Interviewpraxis». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 437–56. Beltz Juventa.
- Gläser-Zikuda, Michaela, und Sanna Järvelä. 2008. «Application of qualitative and quantitative methods to enrich understanding of emotional and motivational aspects of learning». *International Journal of Educational Research* 47 (Dezember): 79–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.009>.
- Gülzau, Fabian. 2018. «Sandkastengespräche im Netz? Leitbilder ‹guter Erziehung› in einem digitalen Elternforum». *Zeitschrift für Familienforschung* 30 (2): 151–75. <https://doi.org/10.3224/zff.v30i2.02>.
- Hays, Sharon. 1998. *Die Identität der Mütter: zwischen Selbstlosigkeit und Eigennutz*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Henry-Huthmacher, Christine. 2008. «Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie». In *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*, herausgegeben von Tanja Merkle, Carsten Wippermann, Christine Henry-Huthmacher, und Michael Borchard, 1–21. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Honig, Michael-Sebastian. 2016. «Review: Children and their parents in childhood studies». *Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft* 11, 57–77.
- Hopfner, Johanna. 2019. «Wissenschaft und Erziehungsratgeber – Brüche und Widersprüche». In *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Ulf Sauerbrey und Steffen Grosskopf, 199–211. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahn, Sabine. 2012. «Reflexionen über Erziehung in populärwissenschaftlichen Ratgebern. Eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag». Dissertation, Weingarten. https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/54/file/Endfassung_25012013.pdf.
- Jurczyk, Karin. 2018. «Familie als Herstellungsleistung». In *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*, herausgegeben von Kerstin Jergus, Jens Oliver Krüger, und Anna Roch, 143–66. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_7.

- Jurczyk, Karin, Andreas Lange, und Barbara Thiessen. 2014. «Doing Family als neue Perspektive auf Familie. Einleitung». In *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*, herausgegeben von Karin Jurczyk, Andreas Lange, und Barbara Thiessen, 7–47. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin, Michaela Schier, Peggy Szymenderski, Andreas Lange, und G. Günter Voss. 2009. *Entgrenzte Arbeit, entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung 100. Berlin: Edition Sigma.
- Kaufmann, Franz-Xaver. 1981. «Zur gesellschaftlichen Verfassung der Ehe heute». In *Ehe. Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, herausgegeben von Pesch, 44–59. Freiburg im Breisgau: Herder. https://pub.uni-bielefeld.de/download/1774715/2311595/Kaufmann_B_063.pdf.
- Klinkhammer, Nicole. 2014. *Kindheit im Diskurs: Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Knauf, Helen. 2019. «Disenchantment of the Family: Mediatisation of Parenthood in Family Blogs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*: 156–73. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.12.03.X>.
- Knauf, Helen. 2020. «Familienblogs – Suche nach Gemeinschaft und Selbstinszenierung». Konrad Adenauer Stiftung e.V. <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/familienblogs-suche-nach-gemeinschaft-und-selbstinszenierung>.
- Kost, Jacob. 2013. «Erziehungsratgeber». In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, herausgegeben von Margrit Stamm und Doris Edelmann, 473–84. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreutzer, Ralf T. 2016. *Online-Marketing. Studienwissen kompakt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12287-4>.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lange, Andreas, und Barbara Thiessen. 2018. «Eltern als Bildungscoaches?» In *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*, herausgegeben von Kerstin Jergus, Jens Oliver Krüger, und Anna Roch, 273–93. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_14.
- Lengfeld, Holger, und Jessica Ordemann. 2016. *Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg revisited: eine Längsschnittanalyse 1984–2014*. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research862, DIW Berlin, The German Socio-Economic Panel (SOEP).
- Liebenwein, Sylva. 2022. «Familie, Erziehung und soziale Reproduktion». In *Handbuch Familie*, herausgegeben von Anja Schierbaum und Jutta Ecarius, 177–94. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5_47.

- Lopez, Lori Kido. 2009. «The Radical Act of (Mommy Blogging): Redefining Motherhood through the Blogosphere». *New Media & Society* 11 (5): 729–47. <https://doi.org/10.1177/1461444809105349>.
- Lüders, Christian, Jochen Kade, und Walter Hornstein. 2002. «Entgrenzung des Pädagogischen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 207–15. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_18.
- Lutz, Ronald. 2012. «Soziale Erschöpfung – Erschöpfte Familien». In *Erschöpfte Familien*, herausgegeben von Ronald Lutz, 11–67. Wiesbaden: Springer VS.
- Maurer, Marcus, und Olaf Jandura. 2009. «Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen». In *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*, herausgegeben von Nikolaus Jakob, Harald Schoen, und Thomas Zerback, 61–73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7_4.
- Merkle, Tanja, und Carsten Wippermann. 2008. *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Herausgegeben von Michael Borchard. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783828260092>.
- Morgan, David L. 2014. *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverband. 2017. «JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)media.» <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017>.
- Mühling, Tanja, und Adelheid Smolka. 2007. *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. ifb-Materialien. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb).
- Oelkers, Jürgen. 1995. *Pädagogische Ratgeber: Erziehungswissen in populären Medien*. Themen der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Oelkers, Nina. 2007. *Aktivierung von Elternverantwortung. Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht*. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.
- Ostner, Ilona, Tanja Betz, und Michael-Sebastian Honig. 2017. «Introduction: parenting practices and parenting support in recent debates and policies». In *Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective*, Sonderheft 11 der Zeitschrift für Familienforschung: 5–19. Opladen: Barbara Budrich.
- Petersson McIntyre, Magdalena. 2020. «Agencing Femininity: Digital Mrs. Consumer in Intra-Action». *Journal of Cultural Economy* 13 (1): 54–72. <https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1639529>.

- Petko, Dominik, Nives Egger, Felix Michael Schmitz, Alexandra Totter, Thomas Hermann, und Sissel Guttormsen. 2015. «Coping through blogging: A review of studies on the potential benefits of weblogs for stress reduction». *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 9 (2). <https://doi.org/10.5817/CP2015-2-5>.
- Pokorny, Sabine, und Jochen Roose. 2020. «Die Eignung von Umfragemethoden». <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Die+Eignung+von+Umfrage+methoden+%28pdf%29.pdf/930e07f3-f750-502b-fd48-a42b94914a4d?version=1.0&t=1605534848743>.
- Powell, Rebecca. 2010. «Good Mothers, Bad Mothers and Mommy Bloggers: Rhetorical Resistance and Fluid Subjectivities». *MP 2* (Januar).
- Rerrich, Maria. 2014. «Doing Family – Stärken und blinde Flecken eines Zugangs. Versuch einer Bilanz». In *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*, herausgegeben von Karin Jurczyk, Andreas Lange, und Barbara Thiessen, 310–15. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung: die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1760. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung: Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Röser, Jutta, Kathrin Friederike Müller, Stephan Niemand, und Ulrike Roth. 2017. «Häusliches Medienhandeln zwischen Dynamik und Beharrung: Die Domestizierung des Internets und die Mediatisierung des Zuhauses 2008–2016». In *Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 139–62. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_7.
- Ruckdeschel, Kerstin. 2018. «Verantwortete Elternschaft: «Für die Kinder nur das Beste»». In *Familienleitbilder in Deutschland*, herausgegeben von Kerstin Ruckdeschel, Norbert F. Schneider, und Sabine Diabaté, 48: 191–206. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjxjk.16>.
- Schlör, Katrin. 2016. «Doing Family und Social Media. (Re-)Konstruktionspraktiken von Familie im Spannungsfeld von Vergemeinschaftung und Abgrenzung». *Studies in Communication Sciences* 16 (1): 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.007>.
- Schmidt, Jan-Hinrik, und Kali Richter. 2019. «Öffentliche Kindheit in Elternblogs? Ergebnisse einer Befragung von deutschsprachigen Elternbloggerinnen und -bloggern». *MERZ. Medien und Erziehung* 63 (1): 63–69.
- Schmidt, Petra. 2017. «Blog – Ästhetik – Arbeit. Ästhetisierungspraxen in einem Mütter-Lifestyleblog». In *Ästhetisierung der Arbeit. Empirische Analysen des kognitiven Kapitalismus*, herausgegeben von Ove Sutter und Valeska Flor, 193–209. Münster: Waxmann.

- Schmidt, Petra. 2020. «Das ‹Interessante› zählt: Mütterblogs – eine digitale Erwerbsform und ihr Content.» *Berliner Blätter*, Dezember. <https://www.berliner-blaetter.de/index.php/blaetter/article/view/1075>.
- Schnell, Rainer. 2019. *Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen*. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19901-6>.
- Schoch, Pia, Gregor Waller, Paulina Domdey, und Daniel Süß. 2018. «ADELE – Activités – Digitales – Education – Loisirs – Enfants. Digitale Medien im Kontext von Familien mit Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren». 41 S. application/pdf. Zürich: ZAHW. <https://doi.org/10.21256/ZHAW-4044>.
- Smolka, Adelheid. 2002. *Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag: Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung*. Bd. 5 – 2002. ifb-Materialien. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb).
- Taddicken, Monika, und Bernad Batinic. 2014. «Die standardisierte Online-Befragung». In *Handbuch Online-Forschung*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt und Jan Nikolaus, 151–75. Köln: Herbert von Halem.
- Thielsch, Meinald, und Simone Weltzin. 2012. «Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen». In *Handbuch Mitarbeiterbefragung*, herausgegeben von Meinald Thielsch, und Simone Weltzin, 109–27. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35295-9_3.
- Turkle, Sherry. 2017. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. 3rd edition, Revised trade paperback edition. New York: Basic Books.
- West, Candace, und Don H. Zimmerman. 1987. «Doing Gender». *Gender and Society* 1 (2): 125–51. <https://www.jstor.org/stable/189945>.
- Winkler, Michael. 2015. «Familie – Verwüstung doch nicht ganz ausgeschlossen. Überlegungen für die Nachdenklichen unter den Verächtern dieser Lebensform». In *Das neue Misstrauen gegenüber der Familie. Kritische Reflexionen*, herausgegeben von Steffen Grosskopf und Michael Winkler, 55–91. Würzburg: Ergon.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das problemzentrierte Interview». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (Januar). https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29.
- Zerle-Elsässer, Claudia, und Andreas Lange. 2021. «Doing Family and Social Media». In *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale*, herausgegeben von Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Jo Moran-Ellis, und Heinz Sünker, 200–215. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Social Media und Geschlecht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Medienpraktiken Jugendlicher zwischen Teilhabepotenzialen und Exklusionserfahrungen

Raik Roth¹ , Saskia Draheim² , Angela Tillmann¹  und Patrick Bettinger³ 

¹ Technische Hochschule Köln

² Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

³ Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zusammenfassung

Social Media spielt in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bekanntermaßen eine bedeutsame Rolle und die entsprechenden Plattformen können als sozialisationsrelevant begriffen werden. Um identitätsbildende Prozesse, etwa im Zusammenhang mit geschlechtlicher Selbstverortung oder sexueller Orientierung, nachvollziehen zu können, ist eine Auseinandersetzung mit den Medienpraktiken von Kindern und Jugendlichen von hoher Relevanz. Dies betrifft auch das pädagogische Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, das jungen Menschen als ausserschulisches Tätigkeitsfeld Bildungsgelegenheiten bietet und dabei die Heterogenität der Zielgruppe bestmöglich zu berücksichtigen hat. In diesem Schnittfeld verortet sich der Beitrag, indem er nach der Bedeutung der Kategorien Geschlecht und Sexualität im Kontext der Nutzung



von Social Media-Plattformen durch Jugendliche fragt und anhand einer qualitativen Studie relevante Aspekte herausarbeitet, welche Anknüpfungspunkte für eine sich als inklusiv verstehende Medienbildung bieten können.

Social Media and Gender in Open Child and Youth Work. Young Peoples Media Practices between Participation and Experiences of Exclusion

Abstract

Social media is known to play a significant role in the lives of children and adolescents and the corresponding platforms can be understood to be relevant to socialisation. In order to be able to understand identity-forming processes, for example in connection with gender self-positioning or sexual orientation, an examination of the media practices of children and young people is highly relevant. This also concerns the pedagogical field of open child and youth work. As an extracurricular area of activity it has to offer young people educational opportunities and take into account the heterogeneity of its target group. The article locates itself in this intersection by asking about the significance of the categories of gender and sexuality in the context of young people's use of social media platforms and, on the basis of a qualitative study, elaborates relevant aspects that can offer starting points for media education that sees itself as inclusive.

1. Einleitung: Die Aushandlung von Geschlecht in mediatisierten Lebenswelten Jugendlicher

Mehr denn je lässt sich die schon mehr als 30 Jahre alte Annahme, Lebenswelten als Medienwelten zu begreifen (Baacke, Sander, und Vollbrecht 1990), als zutreffende Beschreibung unserer Gegenwart verstehen. Besonders Onlinemedien und Social Media sind in den Alltagswelten von Jugendlichen allgegenwärtig (MPFS 2022). Die besondere Bedeutung mediatisierter Lebenswelten für die Lebensphase Jugend wurde in den letzten Jahren eingehend dargelegt (siehe exemplarisch Mikos, Hoffmann, und

Winter 2009; Hugger 2014) und lässt sich als länderübergreifender Trend auffassen (Global Kids Online 2023). Die Lebenswelten Jugendlicher als ‹mediatisiert› im Sinne eines sozio-kulturellen und medien-kommunikativen Wandels zu bezeichnen (Krotz und Hepp 2012), nimmt zur Kenntnis, dass Medien – und zwar im Speziellen digitale und vernetzte Online-Medien – einen fundamentalen Beitrag in den Sozialisationsprozessen junger Menschen leisten. Insbesondere nimmt dabei Social Media als Ort entwicklungsbezogener Aushandlungsprozesse eine zentrale Rolle ein, unter anderem im Rahmen von Peer-Beziehungen (Nesi, Choukas-Bradley, und Prinstein 2018) und als relevanter Ort für jugendliche Identitätsbildung und Selbstverortung. Dabei stoßen junge Menschen auch auf Anforderungen, die eng mit geschlechtlichen Zuschreibungen und Hierarchisierungen verknüpft sind (Döring und Mohseni 2020; Groen und Tillmann 2020; Tillmann 2017; Döring 2013). Social Media eröffnet in diesem Zusammenhang (nicht nur) jungen Menschen besondere Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Geschlecht und sexueller Orientierung, stellt sie hier aber auch vor spezifische Herausforderungen.

Einerseits eröffnen sich Jugendlichen neue Möglichkeiten für gesellschaftliche Teilhabe, Anerkennung und Zugehörigkeit. Andererseits besteht die Gefahr sowohl der Re- bzw. Neuproduktion sozialer Ungleichheiten, Marginalisierung von Einzelpersonen und Gruppen als auch ihrer Diskriminierung (Eickelmann 2017). Insbesondere im Rahmen von potenziell vulnerablen Prozessen der Entfaltung geschlechtlicher und sexueller Orientierungen werden neue Anforderungen erkennbar. Dies gilt in besonderem Maße auch an Schnittstellen non-formaler und informeller Bildung, zumal Thematisierung und Reflexion von Geschlecht und Sexualität in formalen Bildungskontexten weiterhin eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Medien-Pädagogik, die sich inklusiv versteht, ist daher aufgefordert zu reflektieren, in welcher Weise sie eine gleichermaßen wertschätzende wie auch diskriminierungsfreie analog-digitale Teilhabe an vielfältigen geschlechtlichen Orientierungsprozessen in non-formalen und informellen Bildungskontexten ermöglicht und wie sie Jugendliche darin unterstützt, sich selbstbewusst geschlechtlich und sexuell zu positionieren. Innerhalb der medienpädagogischen Forschung und Praxis fehlen bisher Arbeiten, die diese Schnittstelle von Geschlecht und Sexualität mit Social Media in

non-formalen und informellen Bildungskontexten analysieren und diskutieren. Der grosse Bedarf zeigt sich auch in der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts durch das *Kinder- und Jugendstärkungsgesetz*. Seit 2021 ist die Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verpflichtet,

«die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern» (§ 9, Nr. 3 SGB VIII).

Der vorliegende Beitrag geht auf das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *«Decoding Gender in Social Media. Entwicklung eines geschlechterreflektierenden Handlungskonzepts in der Jugendarbeit»*¹ zurück. In einem ersten Schritt gilt es, das Schnittfeld von Geschlecht, Sexualität und Social Media mit Blick auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu beleuchten (2). Daraufhin stellen wir das oben genannte Projekt vor (3) und legen zentrale Ergebnisse unserer qualitativen Studie mit einem Schwerpunkt auf der Analyse von drei Gruppendiskussionen mit Jugendlichen dar (4). Abschliessend diskutieren wir die Ergebnisse und ziehen ein Fazit (5).

2. Geschlecht und Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) stellt ein bedeutsames non-formales und informelles Lern- und Bildungsfeld für Kinder und Jugendliche dar, das im Schulalter «mehr als jede(r) vierte Minderjährige ab dem Alter von 12 Jahren» nutzt (Deutscher Bundestag 2017, 383). Bedeutsam ist das Handlungsfeld auch, da hier im Unterschied zu formalen Bildungssettings Alltagsthemen besprochen und reflektiert werden (können), die keiner curricularen Passung bedürfen. Rauschenbach sieht in der Möglichkeit zur *«Alltagsbildung»* das zentrale Potenzial der Kinder- und Jugendarbeit. So könne sich hier «sehr viel uneindeutiger bestimmten, erfahrungsgebundenen und vielfach auch impliziten Formen des Lernens und der damit verbundenen Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit»

1 Das Projekt wurde von April 2021 bis März 2023 von der RheinEnergieStiftung in der Förderlinie «Jugend/Beruf, Wissenschaft» gefördert.

gewidmet werden als in anderen Bildungskontexten (Rauschenbach 2018, 17; Rauschenbach 2007). Pothmann und Deinet leiten daraus wesentliche Ziele der OKJA ab: die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen sowie «die Stärkung ihrer individuellen Lebensführungskompetenz», die sie auch im Kontext von Teilhabe am Gemeinwesen verstanden wissen wollen (Pothmann und Deinet 2021, 84).

Aus unserer Perspektive bietet sich das Handlungsfeld der OKJA für die Thematisierung und Reflexion von Geschlechter- und Sexualitätsnormen an, da es sich um einen für Kinder und Jugendliche bedeutsamen Bildungskontext handelt, in dem insbesondere lebens- und alltagsrelevante Aspekte thematisiert und bearbeitet werden (können). Gleichzeitig ist die Berücksichtigung von Geschlechter- und Sexualitätsnormen vor dem Hintergrund einer gleichberechtigten Teilhabe *aller* Jugendlichen an den Angeboten der OKJA sowie die Verhinderung von sozialer Ungleichheit und Diskriminierung ein virulentes Thema in der OKJA. Dabei gilt es, verstärkt auch zu berücksichtigen, dass die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen laut dem 15. Kinder- und Jugendbericht eng mit digitaler Teilhabe verknüpft ist (Deutscher Bundestag 2017), was eine stärkere Berücksichtigung von Social Media in der OKJA erfordert.

Wie wichtig der Teilhabegedanke für die OKJA ist, darauf verweisen auch ihre sogenannten Strukturprinzipien – Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation –, wonach die Angebote der OKJA nicht nur für *alle* Kinder und Jugendlichen offen zu gestalten sind, sondern die Teilnehmenden gleichfalls zu ermuntern sind, sich mit ihren Themen einzubringen und den Raum der OKJA aktiv – im Sinne einer Demokratiebildung (Sturzenhecker 1993) mitzugestalten. Der Anspruch, *alle* Kinder und Jugendlichen zu erreichen, ist freilich hoch und verweist auf ein schon seit längerem virulentes Spannungsfeld der OKJA (Deutscher Bundestag 2019, 401). Erforderlich ist demzufolge nicht nur eine offene Haltung der Fachkräfte gegenüber den Themen und Lebensvorstellungen der Jugendlichen (Müller et al. 1964; Müller 2013, 23). Vielmehr gilt es, immer auch zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche – wie die Jugendforschung konstatiert – «unterschiedlich verschieden» sind (Lutz und Wenning 2001, 22). Den Begriff der Verschiedenheit setzt z. B. Prengel zentral in ihrer «Pädagogik der Vielfalt»

(Prenzel 1995) und verknüpft ihn dort mit dem Begriff der Gleichheit, wonach eine Pädagogik der Vielfalt sich als «Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen» versteht:

«Indem sie [die Pädagogik, Anm. d. Autor:innen] Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen» (Prenzel 1995, 62).

Prenzel bezieht sich hier v. a. auf das Schulsystem, aber auch in der OKJA ist die Heterogenität von Kindern und Jugendlichen nicht selbstverständlich. So konstatiert der 15. Kinder- und Jugendbericht, «dass immer nur ein Teil der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden <zur Jugendarbeit kommt> bzw. von ihr erreicht wird» (Deutscher Bundestag 2017, 382) und es im Durchschnitt «häufiger männliche Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsabschluss und oft auch Migrationshintergrund» sind (Deutscher Bundestag 2017, 400; Mairhofer et al. 2022, 57). Auf diesen Gender-Gap hat die feministische Mädchenarbeit bereits in den 1970er-Jahren aufmerksam gemacht und sich im Zuge dessen für eine stärkere Berücksichtigung von Geschlecht als Ungleichheitskategorie in der OKJA eingesetzt. Öffentlich thematisiert wurde dies prominent im sechsten Kinder- und Jugendbericht (Bundesrepublik Deutschland 1984). Die dort aufgezeigte strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Mädchen wird heute bezogen auch auf weitere Differenzkategorien wie Sexualität und Rassismus verhandelt. Dabei wird sie verknüpft mit der Forderung nach einer stärkeren, auch intersektionalen Berücksichtigung dieser Differenzkategorien (Plösser 2021; Beck und Plösser 2021) und somit auch queerer und heteronormativitätskritischer Ansätze (Busche und Cremers 2021; Gross 2021; Hartmann 2020). Plösser (2021) differenziert zwischen Ungleichheiten, Ausschlüssen und Diskriminierungen in der OKJA auf (1) struktureller und institutioneller Ebene sowie auf (2) symbolisch-diskursiver Ebene, wobei unter (1) z. B. die feministische Kritik an der Jugendarbeit als <Jungenarbeit> verortet wird. Ausschlüsse und Diskriminierungen auf symbolisch-diskursiver Ebene versteht sie als Ausdruck einer Positionierung in normativen Differenzordnungen – als Form des <doing gender>

(West und Zimmermann 1987) oder allgemeiner des *doing difference* (Fenstermaker und West 2002), das auch die Jugendlichen selbst betreiben. Neben dem Ziel, in der OKJA alle Geschlechter gleichermassen anzusprechen, geht es weiter darum, die Hierarchie- und Diskriminierungsverhältnisse, die an die Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität gebunden sind, in der pädagogischen Praxis zu bearbeiten und zu reflektieren (Busche und Cremers 2021).

Dabei gilt es, zukünftig ergänzend zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche heute in einer digital vernetzten Medienumgebung aufwachsen, in der sie sich immer auch online informell bilden (z. B. Otto und Kutscher 2004), jugendkulturell partizipieren (Tillmann und Vollbrecht 2006; Hugger 2014) und sich in diesem Prozess auch veränderte Formen von Teilhabe herausbilden (z. B. Biermann, Fromme, und Verständig 2014), gleichzeitig aber auch soziale Ungleichheiten re/produziert werden – wobei dies bisher allein bezogen auf den formalen Bildungshintergrund untersucht worden ist (Iske, Klein, und Kutscher 2004). Es zeichnen sich aber weitere Ungleichheitsverhältnisse nicht nur bezogen auf Möglichkeiten der Wissensbildung, sondern auch der Partizipation auf verschiedenen gesellschaftlichen Feldern ab. Aktuell finden sich Hinweise, dass Frauen, LGBTIQ+ sowie geschlechternonkonforme und sich feministisch positionierende Menschen online besonders häufig diskriminiert bzw. mit Abwertungen bis hin zu Hate Speech konfrontiert werden (Hoffarth 2020; Stahel und Jakoby 2020; Ganz 2019; Marwick und Caplan 2018; Eickelmann 2017; Wotanis und McMillan 2014).² Solche Anfeindungen stellen freilich kein reines Online-Phänomen dar, allerdings finden sich Anzeichen dafür, dass sich in Social Media die Anlässe vervielfältigen, Hass oder Verachtung zum Ausdruck zu bringen (Ganz 2019, 2).

Darüber hinaus positionieren sich junge Menschen analog-digital in normativen Differenzordnungen, indem sie Social Media sowohl *vor Ort* im Rahmen der Angebote der OKJA rezipieren, aktiv eigene Inhalte online posten sowie auch die von anderen on- und offline kommentieren. Sie orientieren sich dabei weiterhin an traditionellen Geschlechternormen und Schönheitsidealen, was sich exemplarisch anhand einer Studie

2 Auch rassistische Hate Speech ist online besonders häufig (vgl. Stahel 2020); Studien zu intersektionalen Verschränkungen von Hate Speech und Diskriminierung online liegen allerdings bisher nicht vor.

zu den reichweitenstarken Accounts auf Instagram zeigen lässt. Es finden sich dort vor allem Bilder von stereotyp schön inszenierten und/oder gut gelaunten Frauen, «die ausgesprochen schlank sind, mit langen gestylten Haaren und keinerlei Hautunreinheiten oder gar sichtbaren Fettpölsterchen» auftreten (Götz 2019, 26) und vorwiegend Posen einnehmen, die traditionellen Weiblichkeitsnormen entsprechen. In einer repräsentativen Folgestudie zeigt sich zudem, dass es Mädchen besonders wichtig ist, sich in ihren Fotos «gut gelaunt» (90 %), von ihrer besten Seite (87 %) und «möglichst schlank» (81 %) zu präsentieren und dabei gleichzeitig möglichst natürlich auszusehen (88 %)» (ebd., 17). Etwa die Hälfte der befragten Mädchen nutzt Filter-Software, um dies zu erreichen: «69 % optimieren die Haare, 70 % gestalten die Haut ebenmäßiger und ein Drittel (je 33 %) verändert die Augenfarbe und -größe und macht den Bauch flacher» (ebd., 18). Tradiertere Geschlechterrollen zeigen sich auch an anderer Stelle: In einer Studie zu den 1.000 reichweitenstärksten YouTube-Kanälen wird deutlich, dass das dort gezeigte Bild der Frau darin besteht, dass diese sich v. a. im Privaten zeigt und emotional agiert und darüber hinaus zuständig ist «für Schönheit und Service», während Männer in den reichweitenstarken Kanälen Online-Repräsentationen professionell agierend repräsentiert sind (Prommer et al. 2019, 14; siehe auch Döring 2019). Die in der Studie zusätzlich befragten Youtuberinnen weisen darauf hin, dass sie im Bereich «Beauty» Inhalte produzieren, weil sie diesen «als «geschützten» Bereich wahrnehmen, in dem sie sich ohne grosse Anfeindungen bewegen können» (Prommer et al. 2019, 13; siehe auch Richter 2020). Demgegenüber existieren aber auch Kanäle, in denen Menschen sich jenseits der Normen der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität positionieren, austauschen und gegenseitig unterstützen (Cavalcante 2018; Vivienne 2018; Döring und Prinzellner 2016; Bailey 2015; Roth 2015, Wuest 2014). Hier deuten sich bereits Teilhabepotenziale an, die in der Praxis der OKJA aufgegriffen werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der digitale Raum und die sich darin abzeichnenden sozialen Ungleichheiten, Diskriminierungen und stereotypisierenden Reproduktionen von Geschlechternormen in der OKJA derzeit nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wenngleich von medienpädagogischer Seite die fehlende Berücksichtigung von Social Media in der OKJA kritisch angemerkt (Brüggen und Ertelt 2011;

Ketter 2014; Stix 2014, 2020; Mayrhofer und Neuburger 2019) bzw. für eine «grundlegende Integration von Medien in das pädagogische Handeln» (Rösch 2019, 150) und eine medienbezogene Professionalisierung der OKJA plädiert wird (Brüggen und Rösch 2022; boJa-Leitfaden 2021; Tillmann und Weßel 2021, Tillmann 2013), wird die Relevanz von Geschlechter- und Sexualitätsnormen hier bisher nicht thematisiert und reflektiert. Derzeit findet somit weder in der OKJA noch in den Forderungen der Medienpädagogik eine Verknüpfung von Social Media mit den Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität statt. Hier setzt das vorliegende Projekt an, indem es erstmals die Verbindungslinien zwischen Geschlecht, Sexualität und Social Media in der OKJA empirisch rekonstruiert und konzeptuell berücksichtigt.

3. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Decoding Gender in Social Media»

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Decoding Gender in Social Media. Entwicklung eines geschlechterreflektierenden Handlungskonzepts in der Jugendarbeit» wurden anhand einer qualitativen Studie die Erfahrungen Jugendlicher mit geschlechts- und sexualitätsspezifischen Themen beim Umgang mit Social Media untersucht. Der Blick richtete sich sowohl auf pädagogische Potenziale als auch auf Ungleichheiten, Ausschlüsse und Diskriminierungen in der alltäglichen Social Media-Nutzung junger Menschen. Damit wurde berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche heute vielfach über Social Media – wie bereits aufgezeigt – mit machtvollen Geschlechter- und Sexualitätsnormen und -diskursen konfrontiert werden, diese aktiv mit herstellen und reproduzieren, sie aber auch unterwandern und erweitern können. Im Rahmen von Gruppendiskussionen und Reflektionsworkshops haben wir in unserem Projekt sowohl den Jugendlichen als auch den pädagogischen Fachkräften Raum gegeben, ihre subjektiven Erfahrungen und Relevanzsysteme zur Entfaltung zu bringen und so die potenziell vielschichtigen Facetten des Zusammenhangs von Geschlecht und Social Media zu thematisieren.

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Der qualitativ-empirische Teil des Projektes hatte zum Ziel, die Relevanz von geschlechtlichen und sexuellen Orientierungsprozessen im Kontext von Erfahrungen, die Jugendliche auf Social Media machen, zu rekonstruieren sowie Einblicke in die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte zu diesen Sachverhalten zu erhalten. Die hierbei verfolgte Forschungsfrage lautete: *Welche Aspekte werden von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften in Bezug auf das Schnittfeld von Social Media und Geschlecht verhandelt?* Umgesetzt wurde die Erhebung in Form von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, die das Angebot von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wahrnehmen. Zudem wurden die Erfahrungen, die Anliegen sowie die professionellen Haltungen von Fachkräften der OKJA in Form einer Gruppendiskussion untersucht. Auf dieser Grundlage wurden die Teilnehmenden in Form partizipativer Elemente in den Forschungsprozess einbezogen. Dies geschah im Rahmen von Reflexionsworkshops (Busche et al. 2019: 72), welche im Nachgang der Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. In den Reflexionsworkshops wurden erste Erkenntnisse der Gruppendiskussionen an die jeweiligen Zielgruppen im Sinne von Gesprächsimpulsen zurückgespiegelt. Zudem wurde ein Rahmen geschaffen, der weitere Erzählanlässe generieren sollte, um das Spektrum des untersuchten Phänomenbereichs zu erweitern und den Blick der Forschenden für Aspekte zu sensibilisieren, welche zwar für die jeweiligen Gruppen relevant sind, in den Gruppendiskussionen aber keine Erwähnung fanden.

Anknüpfend an die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen verfolgte das Projekt das Ziel, die Erkenntnisse der qualitativen Studie als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungskonzepten für die OKJA heranzuziehen. Leitend für den Entwicklungsanteil des Projektes war die Frage: *Wie lässt sich Social Media geschlechterreflektierend in die pädagogische Praxis der Jugendarbeit integrieren und wie kann ein entsprechendes (medien-)pädagogisches Handlungskonzept gestaltet werden?* Zur Umsetzung dieser Entwicklungskomponente des Projektes wurde gemeinsam mit Fachkräften der drei Einrichtungen sowie externen Expert:innen aus diesem Feld ein Implementationsworkshop umgesetzt.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir uns auf den empirischen Anteil des Projektes, auch da der entwicklungsbezogene Anteil des Projektes zum Zeitpunkt der Niederschrift des Beitrags noch in Arbeit war. Im Vordergrund stehen die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen, welche den zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung des Handlungskonzepts bildeten. Die Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften diente bei der Konzeptentwicklung als ergänzender Impuls im Sinne einer Kontrastfolie. Aufgrund der Fokussierung auf die Jugendlichen wird im vorliegenden Beitrag nicht darauf eingegangen.

3.2 *Sampling und Auswertung der Daten mittels Dokumentarischer Methode*

Für den empirischen Teil des Projektes wurde ein qualitatives Forschungsdesign auf Grundlage der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010; Bohnsack et al. 2013) respektive der praxeologischen Wissenssoziologie (Mannheim 1970), entwickelt. Mit dieser Herangehensweise verbunden ist die Idee, das «handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen» (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013, 12). Der Ansatz zielt darauf ab, tiefer liegende Sinnebenen zu erschliessen, die jenseits des Intendierten oder des objektiv Gesagten liegen und stattdessen drauf ausgerichtet sind, was sich in einer Handlung dokumentiert (Mannheim 1970, 108ff.). Zentral ist für die damit adressierte Vorstellung von Sozialität die Bedeutung konjunktiver Erfahrungsräume, d. h. von mit anderen geteilten Erfahrungszusammenhängen, auf deren Grundlage unmittelbares Verstehen der jeweils involvierten Akteur:innen möglich wird, ohne dass ein explizites Aushandeln von Sachverhalten notwendig ist (Bohnsack 2012, 122). Auf diese Weise «konstituieren Menschen in und durch kollektive Handlungspraxen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen» (Bütow 2013, 31) und dementsprechend auch ihre geschlechtliche Selbstpositionierung.

Mit Blick auf das dem Projekt zugrundeliegende Erkenntnisinteresse bietet der Ansatz mehrere Anknüpfungspunkte, wenngleich ein solcher rekonstruktiver Zugang für Projekte mit praxisbezogenem Entwicklungsanteil eher unüblich ist. Ein zentrales Argument für den gewählten

methodischen Zugang bezieht sich auf die Bedeutung der Ebene des Impliziten Wissens im Zusammenhang mit der Aushandlung geschlechtlicher Identität (Liebold 2009; Bützkow 2013). Entsprechend des oben genannten Konzepts des *doing gender* wurde ein praxeologisch fundierter Forschungsansatz gewählt, der gezielt auf die vielschichtigen Prozesse der – insbesondere impliziten – Aushandlung von Zugehörigkeit und Abgrenzung ausgerichtet war und dabei über das in der Dokumentarischen Methode angelegte kontrastierende Auswertungsverfahren die handlungsleitenden Orientierungen der Jugendlichen nachvollziehbar machen sollte. Wie bspw. Breitenbach (2013, 182f.) betont, wird damit einer performativen Vorstellung von Geschlecht Rechnung getragen. Neben Aspekten geschlechtlicher *Self-verortungspraktiken* wurden so die ebenfalls oftmals implizit bleibenden Formen des Umgangs der Jugendlichen mit Social Media in den Blick genommen. Mediennutzung wurde demnach als routinetafter Prozess im Sinne von soziokulturell situierten Praktiken verstanden, nicht nur als oberflächlicher Konsum von Inhalten oder als blosses Kommunikationsmittel (Bettinger und Hugger 2020).

Entsprechend dieser Annahmen wurden im Rahmen des Projektes drei Gruppendiskussionen (eine Gruppe je Einrichtung der OKJA) mit Jugendlichen sowie eine einrichtungsübergreifende Gruppendiskussion mit fünf pädagogischen Fachkräften geführt. Die Gruppen der Jugendlichen bestanden jeweils aus fünf bis sieben Personen pro Gruppe, das Durchschnittsalter betrug 17 Jahre. In der ersten Gruppe (G1) der Jugendlichen verorten sich drei Personen als cis-männlich, eine Person als cis-weiblich und drei Personen als trans bzw. nicht-binär. Die sexuellen Orientierungen sind hier breiter gestreut: Eine Person ist sich diesbezüglich unsicher, jeweils zwei sind homo- bzw. pansexuell, eine Person bezeichnet sich als pansexuell und queer, eine weitere Person als homosexuell, pansexuell und queer. In Gruppe zwei (G2) beschreiben sich drei Personen als cis-männlich und drei als cis-weiblich, vier Personen verstehen sich als heterosexuell, eine Person ist sich bezüglich ihrer sexuellen Orientierung unsicher. Die dritte Gruppe (G3) setzt sich aus fünf Personen zusammen, die sich als

cis-männlich verstehen, sowie einer cis-weiblichen Person.³ Alle Jugendlichen in dieser Gruppe geben an, heterosexuell zu sein. Die Gruppendiskussion mit den Fachkräften wurde im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen nicht nach der Dokumentarischen Methode ausgewertet, sondern diente der aspekthaften Sammlung von Eindrücken aus dem Berufsalltag der Fachkräfte sowie als Grundlage einer ersten Einschätzung der wahrgenommenen Relevanz des im Projekt bearbeiteten Themenbereichs für die Tätigkeit in der pädagogischen Praxis der OKJA und wird daher im Rahmen dieses Beitrags nicht dargestellt.

Teil der komparativen – d. h. fallintern und fallübergreifend vergleichend angelegten – Analyse der Gesprächsdaten aus den Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen war die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen. Auf die in der Dokumentarischen Methode daraufhin folgenden Schritte der sinn- bzw. soziogenetischen Typenbildung wurde bewusst verzichtet. Diese Entscheidung war den entwicklungsbezogenen Aspekten des Projektes geschuldet, die verbunden waren mit einer gegenstandsfundierten Entwicklung von Handlungskonzepten. Der hohe Abstraktionsgrad der beiden Formen der Typenbildung erschien angesichts dieses Projektziels nicht angebracht. Vielmehr wurde im Rahmen des Entwicklungscharakters des Projekts angestrebt, anhand der Rekonstruktion der Orientierungen der Jugendlichen eine Grundlage zu schaffen, um ein geschlechterreflektierendes Handlungskonzept zu entwickeln, welches sich an dem Erfahrungswissen und den Bedürfnissen der Besucher:innen der kooperierenden Einrichtungen orientiert. Zwar zeichnen sich im Auswertungsprozess fallübergreifend Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen ab, die als Indikatoren für Typen verstanden werden können; bspw. unterschiedliches Erfahrungswissen in Bezug auf Geschlecht oder den Umgang mit Hate Speech (siehe Kap. 4). Jedoch wäre für eine empirisch fundierte Typenbildung eine Erweiterung des Samples notwendig gewesen.

3 Die geschlechtlichen Positionierungen der Jugendlichen werden im Folgenden in den Zitaten in verschiedenen Kürzeln wiedergegeben: m= cis-männlich; w=cis-weiblich, tm=trans männlich. Zudem wurden den Sprecher:innen im Zuge der Anonymisierung randomisiert Buchstaben zugewiesen, also z. B. Aw, Btm etc.

Im Folgenden stellen wir die von uns rekonstruierten Handlungsorientierungen junger Menschen im Kontext von Social Media und Geschlecht dar. Hierzu konzentrieren wir uns in einem ersten Abschnitt auf die Aspekte Geschlecht und sexuelle Orientierung im Allgemeinen (Kap. 4.1), da diese wiederum verknüpft sind mit dem Erfahrungswissen und den Orientierungen bezüglich Social Media, wie wir in den darauf folgenden Abschnitten zu Selbstdarstellungspraktiken (Kap. 4.2) und Hate Speech (Kap. 4.3) zeigen werden.

4. Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Selbstverortungen im Kontext von Geschlecht und Sexualität

In der Analyse der drei Gruppendiskussionen lassen sich je unterschiedliche Orientierungen und Selbstpositionierungen entlang der Ordnungskategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung finden. Die zentrale Orientierung von G1 bezeichnen wir als *gelebte Geschlechtervielfalt*. Für die Jugendlichen dieser Gruppe ist es selbstverständlich, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt und Sexualität vielfältig ist. Sie alle positionieren sich auf unterschiedliche Weise jenseits von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit z. B. als schwul, lesbisch, trans, nonbinär, agender, pansexuell und/oder queer.

Die zentrale Orientierung von G2 lässt sich als *Heteronormativität & Toleranz* bezeichnen. Hier setzen die Jugendlichen eine Verortung von Menschen als heterosexuell und als binär männlich oder weiblich als Norm, formulieren aber auch ein Bewusstsein und eine Offenheit dafür, dass dies nicht für alle Menschen gilt. Die Abweichung anderer Menschen von diesen Normen finden sie *okay*, markieren sie aber als Abweichung:

«Also äh bei uns ist es halt so; bei uns ist es jetzt grundsätzlich quasi normal, dass wir alle hetero sind, aber wenn sich daran was ändert ist das nicht schlimm, sondern ähm, dann kommt die Person halt

einfach zu uns; dann reden wir da halt drüber; dann sagt die Person uns das, und dann wissen wir Bescheid (...) Dann ist das halt so und dann akzeptieren wir das auch.» (Dm, G2)

Gleichzeitig kritisiert diese Gruppe ‹traditionelle› Geschlechterbilder wie etwa, dass Frauen ‹klein›, ‹leise› (Bw, G2) und ‹süß› (Cw, G2) sein sollen oder auch, dass Frauen ‹in die Küche› gehören und ‹keine handwerklichen Jobs haben› (Dm, G2) dürfen. Solche Annahmen ‹von früher› seien immer noch ‹in vielen Köpfen drin› (Dm, G2). Als positiver Gegenhorizont wird in dieser Gruppe formuliert, ‹es sollte nicht mehr irgendwas typisch geben› (Dm, G2). Schminke sollte auch von Männern genutzt werden, schwul kein Schimpfwort mehr sein und alle sollten anziehen, worauf sie ‹Bock› (Aw, G2) haben.

Die zentrale Orientierung der dritten Gruppe in Bezug auf Geschlecht und Sexualität lässt sich als *Heteronormativität und Abwertung* bezeichnen. In dieser Gruppe gibt es ein Bewusstsein dafür, dass Menschen homosexuell sein können, was aber als ‹nicht normal› deutlich abgewertet wird. Das Thema der geschlechtlichen Identität kommt hingegen kaum zur Sprache. Der Unterschied zwischen geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung schwimmt hier. Die Diskussion in dieser Gruppe beschäftigt sich auffallend intensiv mit dem Thema ‹Schwulsein›, insbesondere spielen dabei mögliche Begründungen eine wichtige Rolle, warum Menschen schwul oder auch lesbisch sind. Hier scheint es implizit auch um ein Abwägen der Frage zu gehen, ob die Jugendlichen selbst ‹in der Gefahr seien›, schwul zu werden.

4.2 Geschlecht und sexuelle Orientierung in Selbstdarstellungspraktiken auf Social Media

In allen drei Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen findet sich im Zusammenhang mit Selbstdarstellungspraktiken eine deutliche Authentizitätsorientierung, d. h. eine Handlungsorientierung, sich in Social Media ‹echt› und ‹natürlich› zu präsentieren:

«die [Leute] sollen sich selbst zeigen und nicht zeigen, was die anderen hören wollen.» (Bw, G3)

Kritisch gesehen werden demgegenüber Personen, die sich ‹zu stark› verstellen und ihre Bilder ‹zu stark› bearbeiten. Darüber hinaus artikulieren die Jugendlichen eine Positivitätsorientierung. Hier geht es darum, möglichst die ‹guten Seiten› (C1w, G2) der eigenen Person in Bezug auf das Aussehen, aber auch die eigenen (positiven) Emotionen darzustellen und ‹keine unvoreilhaftigen Bilder› (Dtm, G1) zu posten. Beide Handlungsorientierungen stehen miteinander in einem Spannungsverhältnis, aus dem sich bei den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen Unsicherheiten ergeben. Für sie ist es uneindeutig, wo die Grenze dessen verläuft, was gezeigt werden soll und was nicht. Dabei formulieren sie gleichzeitig eine Art Sehnsucht bis hin zur Forderung nach weniger Inszenierung und Perfektion bzw. nach mehr ‹Normalität›, die sich in der Authentizitätsorientierung ausdrückt, wie sich in G2 in folgender Reaktion auf die Aussage einer Person zeigt, die den wahrgenommenen Zwang kritisiert, sich auf Social Media gesellschaftlichen Schönheitsidealen zu unterwerfen:

«Aw: Ja, ich finde es auch voll schade, dass die heutzutage Leute nur ihre Bilder bearbeiten; so ohne Makeup. Die tun Makeup-Filter und dann bearbeiten; weil ohne, die ver- also die trauen sich gar nicht, sich ohne zu zeigen. Ich finde es echt schade. (3) Und die, die tun halt so zum Beispiel Kylie Jenner oder Kim Kardashian, die bearbeiten ihren Körper und andere junge Leute nehmen den, also nehmen die als Beispiel. Und die wollen auch so perfekt sein, aber am Ende; die sind nicht perfekt so; keiner von uns ist perfekt; und die sind alle äh die haben sich alle, also die haben alle OPs, die sind alle bearbeitet, alles so;

Cw: Äh, sorry. Ich hab' auch schon öfter von einer Freundin gehört so; zum Beispiel, wenn sie ein Kylie Jenner Bild gesehen hat, dann hat sie gesagt, oh mein Gott; sie hat voll die schöne Figur und so; aber eigentlich weiss man ja, dass nicht alles so echt ist, wie es aussieht.»

Wie sich hier andeutet, werden jugendliche Selbstdarstellungspraktiken und die dazugehörigen Handlungsorientierungen von gesellschaftlichen Geschlechternormen gerahmt. Dies stellt insbesondere Mädchen vor Herausforderungen, wie die Diskussionen in G2 und G3 zeigen. Die

Anforderungen an Mädchen sind zum einen widersprüchlich, zum anderen stehen Mädchen in besonderem Masse unter Beobachtung und werden in ihren Selbstdarstellungspraktiken bewertet (Richter 2020). So wird die Nutzung von Filtern vor allem Frauen und Mädchen sowohl als typische Praktik zugeschrieben als auch vorgeworfen. Insbesondere im Kontext Dating kritisieren die Jugendlichen in den beiden Gruppen, dass Mädchen sich in ihren Selbstdarstellungen unter Zuhilfenahme von Filtern teilweise nicht so präsentieren, wie sie (in echt) aussehen. Hierin dokumentiert sich eine Authentizitätsorientierung, die geschlechtlich geprägt ist und geschlechterdifferenzierend bewertet, denn die Selbstdarstellungspraktiken von Jungen (und anderen Geschlechtern) stehen in den Gruppendiskussionen deutlich seltener in der Kritik. Anknüpfend an die Diskussion um die Nutzung von Filtern werden auch analoge Schönheitspraktiken von Mädchen in den Gruppendiskussionen kritisiert, etwa die zu intensive Nutzung von Make-Up. Hier wird der gesellschaftliche Diskurs um die Bewertung und Kritik der Schönheitspraktiken von Mädchen und Frauen aufgerufen (vgl. Richter 2021, 109) und auf Praktiken der Bildbearbeitung ausgeweitet. Gleichzeitig dokumentiert sich in G2 und G3 deutlich die Anforderung an Mädchen, sich (schön) zu präsentieren:

«Also ich schreib ja jetzt kein Mädchen an, was ich eigentlich hässlich finde (...) oder nicht schön finde.» (Dm; G2)

Noch widersprüchlicher wird es für Mädchen, wenn es um das Thema Freizügigkeit geht. So sind sich die Jungen in G3 etwa nicht einig, ob sie freizügige Bilder von Mädchen eher positiv oder negativ bewerten. Während ein Junge hervorhebt, «Sehr viele Jungs äh finden es schön, wenn sich die Mädels freizügiger anziehen» (Em, G3), unterbricht ein anderer und merkt an, es gebe aber «auch viele Jungs, die das nicht wollen» (Jm, G3), woraufhin sich eine Diskussion entspinnt, in der die Gruppe zu keiner abschliessenden Einigung kommt.

Die konkreten Selbstdarstellungspraktiken von Jungen werden in allen drei Gruppendiskussionen weniger stark, an einigen Stellen aber doch zum Thema gemacht. In G2 dokumentiert sich in der Kritik der Mädchen der Gruppe, Jungen würden sich in ihren Selbstdarstellungen häufig als sehr (cool) und provokativ präsentieren, indem sie etwa in ihren Posen

den Mittelfinger zeigen, eine Distanzierung von entsprechenden Männlichkeitsnormen. In G3 streiten die sich cis-männlich positionierenden Jugendlichen ab, sich gemäss stereotypischer männlicher Körpernormen muskulös zu präsentieren. Dies ist allerdings weniger im Sinne einer Abgrenzung von der Männlichkeitsnorm eines muskulösen Körpers zu verstehen. Vielmehr scheint es in dieser Gruppe, die vornehmlich aus sich als cis-männlich und heterosexuell positionierenden Jugendlichen besteht, darum zu gehen, die eigene Stärke und Erhabenheit in Bezug auf die Wertungen Anderer zu demonstrieren. Diese Praktik kann auch als *Herstellung* von Männlichkeit interpretiert werden, da das Sprechen über Körperideale von Jungen als «feminine, unflattering, and a sign of weakness» (Strandbu und Kvaalem 2014, 637, zit. nach Meuser 2022, 1397) wahrgenommen wird.

Auch in G1 zeigt sich in den Äusserungen der Jugendlichen die Bedeutung von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit als normativer Anforderung an ihre Selbstdarstellungen. Für trans Jugendliche gehe es beim Posten von Bildern ihres eigenen Körpers etwa vor allem darum, sich entsprechend ihrer eigenen Identifikation innerhalb der binären Geschlechterordnung angemessen darzustellen, was als zusätzliche Anforderung wahrgenommen wird:

«[A]lso zum Beispiel Cis-Men-Leute gucken halt, dass sie eventuell einfach nur gut auf dem Foto aussehen und ich kenne jetzt auch recht viele trans oder nicht-binäre Personen, die halt einfach gucken so, seh ich auf dem Bild männlich aus, wie ich's möchte, oder seh ich weiblich aus, oder seh ich halt aus, wie ich möchte, mit dem Geschlecht, mit dem ich mich auch identifiziere.» (Dtm, G1)

Insgesamt wird deutlich, dass jugendliche Selbstdarstellungspraktiken in Social Media im Rahmen binär strukturierter Geschlechterdiskurse sowie im Spannungsfeld von Authentizitäts- und Positivitätsorientierung stattfinden. Jugendliche stehen vor der Herausforderung, die vielen, teils widersprüchlichen und hierarchisierenden Anforderungen an ihre Selbstdarstellungen in ihren Social Media-Praktiken auszubalancieren. Dabei zeigt sich, dass unterschiedliche Dimensionen von Abgrenzung und Zugehörigkeit für die Jugendlichen relevant, allerdings nicht immer miteinander in Einklang zu bringen sind.

4.3 *Hate Speech und Diskriminierungserfahrungen in Social Media*

Selbstdarstellungspraktiken auf Social Media sind eng mit den Reaktionen anderer User:innen verknüpft. In den Gruppendiskussionen werden vor allem negative Reaktionen intensiv thematisiert, wobei sich eine Orientierung des *Abwägens antizipierter Reaktionen* zeigt. Im Kontext des Forschungsinteresses am Schnittpunkt Geschlecht/sexuelle Orientierung und Social Media-Nutzung lassen sich diese negativen Reaktionen als Formen von Hate Speech im Sinne einer «Herabsetzung in Bezug auf Religion, Ethnizität/Race und/oder Gender, und damit auch sexuelle Orientierung» (Eickelmann 2017, 120) verstehen. Im empirischen Material unseres Projektes wird Diskriminierung vor allem in Form von Sexismus oder Homo- und Transfeindlichkeit verhandelt, rassistische Diskriminierung kommt ebenfalls am Rande zur Sprache. Über alle Gruppen hinweg zeigt sich eine wahrgenommene Allgegenwärtigkeit von Hate Speech auf Social Media. Negative Reaktionen anderer Nutzer:innen und Hate Speech auf Social Media werden von den untersuchten Jugendlichen hauptsächlich im Kontext des Teilens eigener Inhalte besprochen. In G1 und G2 beobachten queere, aber auch sich als cis-heterosexuell positionierende Jugendliche eine tendenziell stärkere Abwertung von queeren Menschen bzw. von Menschen, die nicht dem Bild heteronormativer Geschlechtlichkeit entsprechen. In G2 wird dies vor allem als Social Media Phänomen wahrgenommen, während Jugendliche in G1 darauf hinweisen, dass Hate Speech auch «auf der Strasse» (Fw; Cm, G1) stattfindet. In der Abwägung antizipierter Reaktionen dokumentiert sich eine *Vermeidungsorientierung* in Bezug auf Hate Speech. Dabei möchten die Jugendlichen emotionale Betroffenheit (s. u.) und mögliche soziale Sanktionen, wie Mobbing oder Ausgrenzung verhindern. Speziell in Bezug auf Geschlechternormen zeigt sich eine (teilweise) Anpassung an dominierende Geschlechternormen, um Hate Speech zu vermeiden. Bei Jugendlichen, die (potenziell) von sexistischer und queerfeindlicher Hate Speech betroffen sind, lässt sich in den Gruppendiskussionen ein Rückzug aus Sozialen Medien nachverfolgen, der sich in verschiedenen Abstufungen vollziehen kann: Beispielsweise werden vermeintlich «riskante» Inhalte nicht oder nur einschränkt geteilt, indem ausgewählt wird, welche Follower:innen die Inhalte sehen können. Andere Jugendliche berichten im

Sinne einer Präventionslogik davon, Social Media lediglich zum Konsumieren, nicht aber zum Produzieren zu verwenden. Besonders in G1 knüpft die Konfrontation mit Hate Speech online sowie offline an einen konjunktiven Erfahrungsraum als queere Jugendliche an. Da sie Abwertungen nicht nur befürchten, sondern bereits erfahren haben, wählen sie sorgfältig aus, wann und wo sie sich wie präsentieren (vgl. auch boyd 2014, 52).

Einerseits erfahren die Jugendlichen sich als handlungsfähig, wenn sie aktiv auswählen, ob oder mit wem sie Inhalte teilen. Andererseits bedeuten ihre Praktiken aber auch eine Beschränkung der Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Diskursen in Online-Öffentlichkeiten. In der Wahrnehmung der Jugendlichen aus G1 ist es für queere Menschen insgesamt schwieriger, «zu irgendwas Stellung zu nehmen», denn «da gibt's natürlich immer so homophobe Menschen, die dann da irgendwie kritisieren» (Fw, G1). Hate Speech ist damit als ein Phänomen zu verstehen, das «die Teilhabe an digitalen Räumen symbolisch reguliert» (Hoffarth 2020, 173).

Insgesamt lässt sich in den Gruppendiskussionen der jungen Menschen Unzufriedenheit mit ihren Handlungsoptionen in Bezug auf Hate Speech erkennen. So werden konkrete Massnahmen wie das Melden und Blockieren von Personen, die sich diskriminierend äussern, auf den entsprechenden Plattformen zwar in allen Gruppen als hypothetische Handlungsoptionen benannt, aber stets in Bezug auf ihre Wirksamkeit hinterfragt. Implizit artikuliert sich der Wunsch nach einer Reduzierung der emotionalen Betroffenheit, wie z. B. Traurigkeit oder Wut, die Hasskommentare auslösen können. Die Betroffenheit zu reduzieren und Gleichgültigkeit zu entwickeln, erweist sich für die Jugendlichen im Kontext einer Distanzierungsorientierung als mögliche Brücke zur Bewältigung. Speziell die queeren Jugendlichen (G3) sprechen im Rahmen dieser Distanzierungsorientierung in Form einer Fokussierungsmetapher (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013, 310) von einem *(dicken Fell)*, das sie sich zulegen (müssen), um sich online als queer positionieren zu können:

«Dtm: ich find's halt recht doof, dass sich (...) queere irgendwie Jugendliche (...) verändern müssen, sich halt n Fell irgendwie aufbauen müssen, oder halt kalt werden müssen in dem Sinne, dass halt so Kommentare einen nicht mehr treffen oder mitnehmen, (...) Generell

dass sie halt einfach als anders oder als nicht normal gesehen werden und (...) Na, ich find, ich find's scheisse. (lacht) Einfach gesagt, ich find's scheisse.

Fw: Ja; ich auch.

Cm: Absolut.»

Im Rahmen der Distanzierungsorientierung konnten verschiedene Praktiken im Umgang mit Hate Speech rekonstruiert werden. So nehmen einige Jugendliche eine (1) *Verharmlosung und Individualisierung von Hasskommentaren* vor. Hier setzen sie bspw. Äusserungen in Hasskommentaren mit dem Recht auf Meinungsäusserung gleich und ordnen diskriminierende Äusserungen nicht gesellschaftlichen Diskursen und Machtverhältnissen zu, sondern den individuellen Sichtweisen von Einzelpersonen. Implizit äussert sich hier fehlendes Wissen und die Fähigkeit, Diskriminierung und Hate Speech identifizieren und einordnen zu können. (2) Bei anderen Jugendlichen konnte eine *Normalisierung von Hasskommentaren* rekonstruiert werden. Hasskommentare auf Social Media sind für diese Jugendlichen etwas Normales, weswegen sie das Phänomen nicht weiter hinterfragen. Eine der Jugendlichen spricht bspw. von einem «Yin und Yang» (Bw, G1), also einer naturgegebenen Ausgeglichenheit von positiven und negativen Kommentaren auf Social Media und erhält dafür Zuspruch. Während diese Deutung das komplexe Phänomen Hasskommentare vereinfacht, impliziert sie auch eine Ohnmacht, effektive Handlungsoptionen gegen Hasskommentare entwickeln zu können. Drittens reflektieren besonders die queeren Jugendlichen im Sample (3) *Hasskommentare als Ausdruck heteronormativer Machtverhältnisse*. Dies ermöglicht den betreffenden Jugendlichen, Hate Speech konkreter zu fassen und als gesellschaftliches Problem zu begreifen. Gleichzeitig schafft diese Praktik Entlastung sowie die Grundlage für ein (kollektives) Handeln gegen Hasskommentare, die auf dem Abbau gesellschaftlicher Ungleichheiten basiert. Bemerkenswert ist dabei, dass die queeren Jugendlichen unseres Samples gesellschaftliche Zusammenhänge von Hate Speech klarer benennen als etwa die sich als cis-weiblich positionierenden Jugendlichen, die zwar ebenfalls von

Erfahrungen mit Hate Speech berichten und zudem enge und herabsetzende Weiblichkeitsnormen kritisieren, Hate Speech auf Social Media aber dennoch vornehmlich als unhintergebar beschreiben.

Neben Hate Speech finden sich auch Diskriminierungen in Form von sexuellen Grenzverletzungen, denen überwiegend weiblich, aber auch queer sowie vereinzelt männlich positionierte Jugendliche in ihren alltäglichen Social-Media-Praktiken begegnen. Dabei werden ihnen ungefragt anzügliche Nachrichten und häufig auch Penis-Bilder zugeschickt. In G2 tauschen sich die weiblich positionierten Jugendlichen lebhaft über diese Erfahrungen aus, wobei sich eine Art *Vorsichtsorientierung* dokumentiert, nach der sie Nachrichten von Jungen grundsätzlich mit Skepsis begegnen, wie sich exemplarisch in diesem Zitat zeigt:

«Also wenn Jungs Bilder schicken, da äh bin ich auch mal ganz vorsichtig; ich hab immer Angst, (...) dass es Schwanzbilder sind.» (Cw, G2)

5. Fazit & Ausblick

In diesem Beitrag wurden die Erfahrungen Jugendlicher auf Social Media sowie deren handlungsleitendes Orientierungswissen im Kontext der Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung anhand einer qualitativ-empirischen Studie von Besucher:innen dreier verschiedener Jugendeinrichtungen erörtert. Ziel war es, einen gegenstandsfundierten Einblick in die Lebensrealitäten der Jugendlichen zu bekommen, um eine Grundlage für die Entwicklung eines pädagogischen Handlungskonzeptes zu schaffen. Hierbei soll nicht unerwähnt bleiben, dass die oben dargestellten Ergebnisse Einschränkungen unterworfen sind, die sich aus dem gewählten methodischen Vorgehen und dem spezifischen Sample ergeben. Die in der Dokumentarischen Methode angelegte Fokussierung auf kollektive Orientierungen birgt insbesondere bei dem von uns untersuchten Gegenstand die Gefahr, weniger dominante Positionen unsichtbar zu machen und somit gerade nicht dem Anspruch gerecht zu werden, intersektionale Konstellationen angemessen in den Blick nehmen zu können und Vielfalt wertschätzend als solche wahrzunehmen (Hilscher, Springsgut, und Theuerl 2020, 89). Dabei besteht eine Herausforderung darin, in

Gruppendiskussionen marginalisierte Positionen jenseits kollektiver Orientierungen angemessen zu berücksichtigen. Gerade im Falle des hier untersuchten Gegenstandsbereichs muss konstatiert werden, dass es im Rahmen der Auswertung einer besonderen Sensibilisierung im Umgang mit den Daten bedurfte, um das Aufscheinen vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Orientierungen jenseits heteronormativer Positionen und tradierter Vorstellungen von Männlichkeit/Weiblichkeit so einzubeziehen, dass einerseits die methodologischen Grundprinzipien (etwa in Bezug auf die Bedeutung kollektiver Phänomene) nicht unterlaufen werden, andererseits aber auch marginalisierten Positionen Rechnung getragen wird, die nicht im konjunktiven Erfahrungsraum einer einzelnen Gruppe aufgehen, wohl aber in Äusserungen von Einzelpersonen ersichtlich waren.

Zudem lässt das verhältnismässig kleine Sample unserer Studie nur begrenzt Aussagen zu, die über die gruppenspezifischen Orientierungen hinausgehen. Um hier eine noch stärkere theoretische Sättigung zu erreichen und die komparative Analyse noch umfassender zu fundieren, wäre der Einbezug weiterer Fälle notwendig, was im Rahmen begrenzter Projektressourcen jedoch nicht geleistet werden konnte. Trotz dieser Limitationen bieten die Erkenntnisse unserer Untersuchung wichtige Anhaltspunkte für die Frage, wie sich die analog-digitalen Lebensrealitäten Jugendlicher darstellen, um in der Praxis der OKJA hieran anknüpfen zu können.

In der Untersuchung kamen unterschiedliche Teilhabe- und Ungleichheitsverhältnisse zutage, die sowohl *gruppenspezifische* als auch *geschlechtsspezifische* Aspekte umfassen. So konnte rekonstruiert werden, dass die Jugendlichen des hier untersuchten Samples heterogene alltägliche Orientierungen in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung einnehmen und je nach ihrer Positionierung unterschiedliche Erfahrungen in und mit Social Media machen. Zwar zeigt sich bei allen Jugendlichen eine Authentizitäts- sowie eine Positivitätsorientierung hinsichtlich ihrer Selbstdarstellungspraktiken, doch sind diese gerahmt von tradierten heteronormativen Geschlechterdiskursen, was zur Folge hat, dass die Selbstdarstellungspraktiken von Mädchen, Jungen und queeren Jugendlichen unterschiedlich bewertet werden und unterschiedlichen Anforderungen unterliegen, die die Jugendlichen untereinander aushandeln müssen.

Exemplarisch lässt sich dies am Thema Bildbearbeitung demonstrieren, das insbesondere bezüglich der Selbstdarstellungspraktiken von Mädchen diskutiert und kritisiert wird. Bei ihnen zeigt sich eine Authentizitätsorientierung auch im Sinne einer Abwehr gegen die Norm, sich weiblich (perfekt) darzustellen. Für Jungen scheint es hingegen schwieriger, über Anforderungen an eine angemessene männliche Selbstdarstellung zu sprechen, während queere Jugendliche die Bedeutung von Diskriminierungen für ihre Selbstdarstellungspraktiken offen problematisieren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen sich in ihren Selbstdarstellungspraktiken immer auch mit Geschlechternormen auseinandersetzen – wenn auch häufig unbewusst.

Heteronormativität und tradierte Vorstellungen von Weiblichkeit/Männlichkeit stellen für die Jugendlichen insgesamt ein dominierendes gesellschaftliches Geschlechterverständnis dar, auf das in den Gruppendiskussionen immer wieder Bezug genommen wird. Erstaunlich ist hier, dass Geschlechternormen besonders in G2 und G3, wo die Jugendlichen sich selbst überwiegend binär und heterosexuell verorten, zwar in Bezug auf Stereotypisierungen reflektiert werden, in der Beschreibung der eigenen Erfahrungen mit Social Media jedoch meist implizit bleiben. Bei den queeren Jugendlichen zeigt sich eine tiefer greifende Reflexion gesellschaftlicher Erwartungen und Normierungen, die auch auf Hate Speech übertragen wird und sich möglicherweise aus eigenen explizit homo- und transfeindlichen Diskriminierungserfahrungen speist. Sexismus sowie enge Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit scheinen hingegen eher normalisiert zu sein, sodass sie von den Jugendlichen unseres Samples in ihren eigenen Social-Media-Praktiken selten als solche erkannt und kritisiert werden. In Bezug auf Hate Speech dokumentieren sich bei den Jugendlichen in G2 und G3 Deutungen der Normalisierung und Verharmlosung von Hate Speech, die ein aktives Vorgehen gegen diese Form der Diskriminierung wirkungslos erscheinen lassen und so gleichzeitig zu einer Aufrechterhaltung traditioneller Geschlechterverhältnisse beitragen. Im Umgang mit Hate Speech lassen sich Ohnmacht und insbesondere bei den queeren Jugendlichen der Rückzug in ausgewählte Teilöffentlichkeiten feststellen.

Trotz der Problematiken des Rückzugs in Teilöffentlichkeiten zeigen sich im Sample Potenziale dieser Praktiken, insbesondere für queere Jugendliche. Angelehnt an das Konzept von ‚safer spaces‘ (Lucero 2017) können Teilöffentlichkeiten in Form von privaten Profilen als Raum gestaltet werden, in dem geschlechternonkonforme Selbstdarstellungspraktiken erprobt werden können. Hier beziehen sich die Jugendlichen in G1 bspw. auf die eigenen Social Media-‚Bubbles‘, die aus weiteren queeren Personen bestehen und Empowerment, aber auch Vernetzung innerhalb der Community bieten. Social Media kann somit zu einer Demokratisierung der Teilhabemöglichkeiten beitragen. Trotz der vorherrschenden heteronormativen Orientierungen kann hier marginalisiertes Wissen zugänglich gemacht und Menschen in entsprechenden Positionen einen Raum zum Sprechen gegeben werden. Unterstrichen werden kann die Notwendigkeit, im Kontext inklusiver Medienbildung produktive Strategien für den Umgang mit möglichen Sexismen und Queerfeindlichkeit zu entwickeln, um im Sinne professioneller ‚Bildungsassistenz‘ «zu sehen und zu hören, welche Bildungsthemen Kinder und Jugendliche ‚affizieren‘ (alltagssprachlich könnte man sagen: ‚anmachen‘), und wie sie ihr intrinsisches Interesse daran entfalten» (Sturzenhecker 2021, 1234). Um diese Entfaltung zu ermöglichen, braucht es angstfreie, nicht-diskriminierende Settings, in denen die Potenziale der Social Media-Nutzung zum Tragen kommen können.

Literatur

- Baacke, Dieter, Uwe Sander, und Ralf Vollbrecht. 1990. *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bailey, Moya. 2015. «Redefining Representation. Black Trans and Queer Women’s Digital Media Production» In *Screen Bodies 1 (1)*, herausgegeben von Andrew Ball, 71–86. New York: Berghahn Journals. <https://doi.org/10.3167/screen.2016.010105>.
- Beck, Iris, und Melanie Plösser. 2021. «Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.» In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 5. Aufl 279–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_16.

- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Biermann, Ralf, Johannes Fromme, und Dan Verständig, Hrsg. 2014. *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4>.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Burdrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>.
- Bohnsack, Ralf. 2012. «Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung» In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*, herausgegeben von Karin Schittenhelm, 119–53. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, Hrsg. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Bohnsack, Ralf, Aglaja Przyborski, und Burkhard Schäffer, Hrsg. 2010. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit. 2021. *bOJA – Leitfaden. Digitale Jugendarbeit*. Wien. <https://www.boja.at/>.
- boyd, danah. 2014. *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven/ London: Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>.
- Breitenbach, Eva 2013. «Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., herausgegeben von Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 179–194. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüggen, Niels, und Jürgen Ertelt. 2011. «Jugendarbeit ohne social media? Zur Mediatisierung pädagogischer Arbeit». *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 55 (3) 5–9.
- Brüggen, Niels, und Eike Rösch. 2022. «Editorial: Digitale Jugendarbeit. Perspektiven zur Professionalisierung». *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 66 (3): 11–22. <https://www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/pdf/niels-brueeggen-und-eike-roesch-editorial-digitale-jugendarbeit-perspektiven-zur-professionalisierung/>.
- Bundesrepublik Deutschland. 1984. *Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland*. Drucksache 10/1007. Bonn. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163076/cce-533bae5235f60e5d6427811e09946/sechster-jugendbericht-data.pdf>.

- Busche, Mart, Jutta Hartmann, Tobias Nettke, Tobias, und Uli Streib-Brzič, Hrsg. 2019. *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript.
- Busche, Mart, und Michael Cremers. 2021. «Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ullrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 693–706. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_3.
- Bütow, Birgit. 2013. «Bildungsprozesse von Geschlecht in konjunktiven Erfahrungsräumen von Jugendkulturen – Das Beispiel der Skater». In *Körper – Geschlecht – Affekt*, herausgegeben von Bütow, Birgit, Ramona Kahl, und Anna Stach, 25–41. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18998-7_2.
- Cavalcante, Andre. 2018. *Struggling for Ordinary. Media and Transgender Belonging in Everyday Life*. New York: NYU Press.
- Deutscher Bundestag. 2017. 15. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11050. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Döring, Nicola. 2013. «Medien und Sexualität». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, herausgegeben von Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander, 1–40. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO_18130299.
- Döring, Nicola. 2019. «Videoproduktion auf YouTube: Die Bedeutung von Geschlechterbildern». In *Handbuch Medien und Geschlecht*, herausgegeben von Dorer, Johanna, Brigitte Geiger, Brigitte Hipfl, Viktorija Ratković, 1–11. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_39-1.
- Döring, Nicola, und Mohseni 2020. «Gendered Hate Speech in YouTube and YouTube Comments: Results of Two Content Analyses». *Studies in Communication and Media* 9 (1): 62–88.
- Döring, Nicola, und Yvonne Prinzellner. 2016. «Gesundheitskommunikation auf YouTube: Der LGBTIQ-Kanal ‹The Nosy Rosie›». In *Gesundheitskommunikation im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*, herausgegeben von Camerini Anne-Linda, Ramona Ludolph, und Fabia Rothenfluh, 248–59. Baden Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845274256>.
- Eickelmann, Jennifer. 2017. ‹Hate Speech› und Verletzbarkeit im digitalen Zeitalter. *Phänomene mediatisierter Missachtung aus Perspektive der Gender Media Studies*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839440537>.
- Fenstermarker, Sarah, und Candace West, Hrsg. 2002. *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power and Institutional Change*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203615683>.

- Ganz, Kathrin. 2019. «Hate Speech im Internet». In *Handbuch Medien und Geschlecht*, herausgegeben von Dorer, Johanna, Brigitte Geiger, Brigitte Hipfl, Viktorija Ratković, 1–10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_39-1.
- Global Kids Online. 2023. Children's rights in the digital age. Gathering global evidence on children's online rights, opportunities and risks. <http://globalkidsonline.net>.
- Götz, Maya. 2019. «Die Selbstinszenierung von Mädchen auf Instagram und ihre Bedeutung für Mädchen. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studienreihe». *Television* 32 (1): 25-28. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/32_2019_1/Goetz-Die_Selbstinszenierung_von_Influencerinnen.pdf.
- Groen, Maike, und Angela Tillmann. 2020. «Gendertheoretische Perspektiven auf digitale Alltags- und Spielpraktiken». In *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*, herausgegeben von Friese, Heidrun, Marcus, Gala Rebane, und Miriam Schreiter, 313–21. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08460-8>.
- Gross, Melanie. 2021. «Queer in der Offenen Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ullrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 871–881. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_3.
- Hartmann, Jutta. 2020. «Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld «geschlechtliche und sexuelle Vielfalt»». In *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Böhm, Maike, und Timmermanns Stefan, 136–153. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hilscher, Annette, Katrin Springsgut, und Marah Theuerl. 2020. «Die Dokumentarische Methode im Rahmen einer intersektionalen Forschungsperspektive». In *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, herausgegeben von Amling, Stefan, Alexander Geimer, Stefan Rundel, und Sarah Thomsen (2-3) 71–96. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70900>.
- Hoffarth, Britta. 2020. «Online Hate Speech und Geschlecht. Erziehungswissenschaftliche Herausforderungen». In *Geschlecht und Gewalt: Diskurse, Befunde und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, herausgegeben von Breitenbach, Eva, Walburga Hoff, und Sabine Toppe, 171–84. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04m8s>.
- Hugger, Kai Uwe, Hrsg. 2014. *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9>.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadja Kutscher. 2004. «Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet». Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2315401/2319784/digitaleungleichheit.pdf>.

- Ketter, Verena. 2014. «Das Konzept ‹virale Sozialraumaneignung› als konstitutive Methode der Jugendarbeit». In *Tätigkeit – Aneignung – Bildung, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ulrich, und Christian Reutlinger, 299–310. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7>.
- Krotz, Friedrich, und Andreas Hepp, Hrsg. 2012. *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9>.
- Liebold, Renate. 2009. *Frauen ‹unter sich›: Eine Untersuchung über weibliche Gemeinschaften im Milieuvvergleich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91685-9>.
- Lucero, Leanna. 2017. «Safe spaces in online places: social media and LGBTQ youth». *Multicultural Education Review* 9 (2): 117–28. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1313482>.
- Lutz, Helma, und Norbert Wenning, Hrsg. 2001. *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6>.
- Mannheim, Karl. 1970. *Wissenssoziologie*. Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Marwick, Alice, und Robyn Caplan. 2018. «Drinking male tears: language, the manosphere, and networked harassment». *Feminist Media Studies* 18 (4): 543-559. Routledge DOI: 10.1080/14680777.2018.1450568.
- Mayrhofer, Hemma, und Florian Neuburg. 2019. *Offene Jugendarbeit in einer digitalisierten und mediatisierten Gesellschaft. Endbericht zum Forschungsprojekt ‹E-YOUTH.works – Offene Jugendarbeit in und mit Sozialen Medien als Schutzmaßnahme gegen radikalisierende Internetpropaganda›*. Wien: Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_58.
- Meuser, Michael. 2022. «Kindheit, Jugend und Geschlecht». In *Handbuch Kindheits- und Jugendfortschritt*, herausgegeben von Krüger Heinz-Hermann, und Grunert Cathleen, 1385–1407. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85154-3>
- Mikos, Lothar, Dagmar Hoffmann, und Rainer Winter, Hrsg. 2009. *Mediennutzung, Identität und Identifikationen: Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Aufl. 2. Juventa. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2008-2-153>.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2022. *JIM-Studie 2022. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- Müller, Burkhard. 2013. «Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet Ulrich, und Sturzenhecker Benedikt, 23–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18921-5_3.

- Müller, Carl Wolfgang, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer, und Hermann Gieseke. 1964. *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa.
- Nesi, Jaqueline, Sophia Choukas-Bradley, und Mitchell J. Prinstein. 2018. «Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1–A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships». *Clinical Child and Family Psychology Review* 21 (3) 267–94. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>.
- Otto, Hans-Uwe, und Nadia Kutscher, Hrsg. 2004. *Informelle Bildung Online- Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Plösser, Melanie. 2021. «Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 735–48 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_51.
- Pothmann, Jens, und Ulrich Deinet. 2021. «Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, herausgegeben von Deinet, Ullrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 79–93. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_3.*
- Prengel, Annedore. 1995. *Pädagogik der Vielfalt. Schule und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prommer, Elizabeth, Claudia Wegener, und Christine Linke. 2019. «Selbstermächtigung oder Normierung? Weibliche Selbstinszenierung auf YouTube». *Televizion* 32 (1): 11–15. https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/32_2019_1/Prommer_Wegener-Selbstermaechtigung_oder_Normierung.pdf.
- Rauschenbach, Thomas. 2007. «Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2, (4) 439–53. Leipzig: Leipzig-Institut für Bildung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:1024>.
- Rauschenbach, Thomas. 2018. «Kinder- und Jugendarbeit 2016 – Potenziale erkennen, Zukunft gestalten». In *Kinder- und Jugendarbeit – Potenziale Erkennen, Zukunft gestalten*, herausgegeben von Rauschenbach, Thomas, Julia von der Gathen-Huy, Katharina Gosse, und Erich Sass, 15–29. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. <https://epflicht.ulb.uni-muenster.de/urn/urn:nbn:de:hbz:6:2-110739>.
- Richter, Susanne. 2020. «(Sei was du willst, aber sei es richtig) Anforderungen zur Authentizität in Beauty Videos als Strategie flexibler Essentialisierung». In *Geschlecht und Medien. Räume, Deutungen, Repräsentationen*, herausgegeben von Hoffarth, Britta, 65–83. Frankfurt a. M.: Campus.
- Richter, Susanne. 2021. *«Hallo Schönheiten!» Aushandlungen der Geschlechterordnung in der YouTube Beauty Community*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Rösch, Eike. 2019. *Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Roth, Ulrike. 2015. *Coming-Out im Netz!? Die Bedeutung des Internets im Coming-Out von queer-lesbischen Frauen*. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. http://dev.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Coming_out.pdf.
- Stahel, Lea. 2020. *Status quo und Massnahmen zu rassistischer Hassrede im Internet: Übersicht und Empfehlungen*. Zürich: Schweizerische Eidgenossenschaft. https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/taetigkeitsbereiche/medien_internet/praevention-im-netz.html.
- Stahel, Lea, und Jakoby, Nina. 2020. *Sexistische und LGBTIQ*-feindliche Online-Hassrede im Kontext von Kindern und Jugendlichen: Wissenschaftliche Grundlagen und Gegenmassnahmen. Expertise im Auftrag von Jugend und Medien*. Zürich: Jugend und Medien, Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen. https://www.jugendundmedien.ch/ueber-uns/aktuell/detail?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=458&cHash=df15fa282e46ae13689142179fe019c3.
- Stix, Daniela Cornelia. 2014. «Soziale Onlinenetzwerke (k)eine pädagogenfreie Zone». *deutsche jugend* (12) 531–38. Belz Juventa. <https://doi.org/10.3262/DJ1412531>.
- Stix, Daniela Cornelia. 2020. «Mehr als Öffentlichkeitsarbeit – ausserschulische Jugendarbeit in Sozialen Onlinenetzwerken». *Der pädagogische Blick*, 23 (3) 157–68. Belz Juventa. <https://doi.org/10.3262/PB1503157>.
- Sturzenhecker, Benedikt. 1993. «Demokratie zumuten – Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit». *deutsche jugend* 3: 111–19. Belz Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt. 2021. «Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 5. Aufl. 1227–44. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_92.
- Tillmann, Angela. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Jugendliche: Ausserschulische Jugendarbeit». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 53–64. Berlin. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf.
- Tillmann, Angela. 2017. «Selfies – Selbst- und Körpermanagement Jugendlicher on-/offline». In *Jugendliche in den Blick – Übergänge und Übergangene in der Kinder- und Jugendhilfe*, herausgegeben von Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren, 133–147. Köln.
- Tillmann, Angela, und Vollbrecht, Ralf, Hrsg. 2006. *Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tillmann, Angela, und André Weßel. 2021. «Offene Kinder- und Jugendarbeit in mediatisierten Alltags- und Lebenswelten». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Deinet Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel, und Moritz Schwerthelm, Bd. 1. 5. Aufl, 841–54. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_58.

- Vivienne, Son 2018. «Little Islands of Empathy»: networked stories of gender diversity and multiple selves». *Media International Australia* 168 (1): 19–30. <https://doi.org/10.1177/1329878X18783019>.
- West, Candace, und Don H. Zimmermann. 1987. «Doing Gender». *Gender & Society* (1): 125–51. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>.
- Wotanis, Lindsey, und Laurie McMillan. 2014. «Performing Gender on YouTube. How Jenna Marbles negotiates a hostile online environment». *Feminist Media Studies*, 14 (6): 912–28. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14680777.2014.882373>.
- Wuest, Brian. 2014. «Stories like Mine: Coming Out Videos and Queer Identities on YouTube». In *Queer Youth and Media Culture*, herausgegeben von Pullen, Christopher, 19–33. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137383556_2.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Medienunterstütztes Lernen in der inklusiven beruflichen Bildung für Auszubildende mit Beeinträchtigungen

Ein 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung

Tim Tibbe¹  und Anna-Maria Kamin¹ 

¹Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Das Berufsbildungswerk Bethel (BBW) möchte die Lernplattform Moodle-Workplace einführen, um digital unterstütztes Lernen in der Ausbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen zu verankern. Das bedeutet für die Leitung des BBWs, dass technische, personelle und konzeptionelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Um die Auszubildenden bei der Einführung zu unterstützen, sollen konzeptionelle Hinweise formuliert werden, die unter anderem auf der inhaltsanalytischen Auswertung qualitativer Interviews mit diesen basieren. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Moodle-Workplace sinnvoll und zielgruppensensibel in der Ausbildung im BBW-Bethel – und perspektivisch in weiteren Einrichtungen der inklusiven beruflichen Bildung – implementiert werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl für die Auszubildenden als auch für die Auszubildenden eine strukturierte Einführung notwendig ist, da grosse Unsicherheiten in Bezug auf die Einführung und den Einsatz bestehen. Das «10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung»,



welches von den Autor:innen entwickelt wurde, bietet einen Orientierungsrahmen, um Lernplattformen progressiv und sukzessiv in der inklusiven beruflichen Bildung zu implementieren. Es weist einen exemplarischen Charakter auf und kann zur Veranschaulichung eines schrittweisen Vorgehens dienen, welches zuerst die Schulung der Ausbildenden und im weiteren Verlauf der Auszubildenden in den Blick nimmt.

Media-Supported Learning in Inclusive Vocational Education for Trainees with Impairments. A 10-Step Model for the Introduction of Learning Platforms in Participation-Oriented Vocational Education and Training

Abstract

The Berufsbildungswerk Bethel (BBW) would like to introduce the Moodle-Workplace learning platform in order to anchor digitally supported learning in vocational training. For the management of the BBW, this means that technical, personal and conceptual prerequisites must be created. In order to support the instructors during the launch, conceptual indications will be formulated based on the content-analytical evaluation of qualitative interviews with the instructors. The study examines the question of how Moodle-Workplace can be implemented in vocational training at BBW Bethel – and, in the future, in other institutions of inclusive vocational education – in a meaningful and target group-oriented way. The results show that a structured launch is necessary for both the participants and the instructors, as there is a great deal of uncertainty about the launch and its use. The 10-step-model, which was developed by the authors, offers an orientation framework to implement learning platforms progressively and successively in inclusive vocational education. It serves as an example to illustrate a step-by-step approach, which first focuses on the training of the trainers and then on the participants.

1. Einführung und Projektkontext

Trotz Omnipräsenz digitaler Medien in Alltag und Freizeit ist das Lernen mit diesen für viele Menschen noch ungewohnt. Aufgrund des pandemiebedingten Lehrens und Lernens auf Distanz in den Jahren 2020 und 2021 wurden jedoch viele Lernende und Lehrende plötzlich mit bislang kaum strukturell verankerten digitalen Lehr-Lernszenarien konfrontiert. Eine Folge war, dass in Bildungsinstitutionen zunehmend Learning-Management-Systeme (LMS) ad hoc eingeführt wurden, was dazu führte, dass oftmals Probleme sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden auftraten und der gewünschte Erfolg ausblieb (Hammerstein et al. 2021, 6).

Besonders für Menschen, für die aufgrund ihrer individuellen Dispositionen die mediale Teilhabe erschwert ist – wie etwa Menschen mit Beeinträchtigungen – war diese Umstellung herausfordernd (Frohn 2020, 80). Der Umbruch bietet neben Herausforderungen und Schwierigkeiten jedoch auch viele Chancen, um die Teilhabe zu erhöhen und Innovationspotenziale zu nutzen (Vorstand Sektion Medienpädagogik (DGfE) et al. 2020). Im Hinblick auf die Berufsbildung merkt etwa Uwe Faßhauer an, dass die krisenbedingte Beschleunigung Freiräume für die Etablierung von digitalisierten Lehr-Lernprozessen an beiden Lernorten der dualen Ausbildung schaffen kann und bestenfalls positiv für eine Veränderung der Lernkultur genutzt werden sollte (Faßhauer 2020, 2).

Auch im Berufsbildungswerk Bethel (BBW-Bethel) soll die Lernplattform Moodle-Workplace eingeführt werden. Beim BBW-Bethel handelt es sich um eine ausserbetriebliche Institution der beruflichen Rehabilitation, in der Menschen mit Epilepsie und hirnorganischen Schädigungen den praktischen Teil der dualen Berufsausbildung absolvieren können. Das BBW-Bethel bietet insgesamt 16 Ausbildungen in verschiedenen Berufsfeldern an, beispielsweise in der Agrarwirtschaft und Metalltechnik. Neben Vollausbildungen können auch theoriegeminderte Ausbildungen, zum Beispiel zum/zur Fachpraktiker:in in der Hauswirtschaft, absolviert werden. Die Ausbildung wird durch ein intensives Betreuungsangebot auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst und so praxis- und handlungsorientiert wie möglich gestaltet. Um den Implementationsprozess von Moodle-Workplace im Hinblick auf die Bedarfe der Nutzenden auszurichten und die Akzeptanz für Auszubildende und Auszubildende zu sichern,

soll ein praxisnahes Konzept entwickelt werden. Verbunden mit der Implementation des Learning-Management-Systems ist die Nutzung der Potenziale digital unterstützten Lernens, indem bereitgestellte Inhalte und Interaktionsangebote als ergänzende Angebote zu den herkömmlichen Methoden und Materialien in Papierform eingesetzt werden. Darüber hinaus soll das Angebot die Motivation der Auszubildenden am Lernen erhöhen, das Lernen individualisieren (Mayr, Resinger, und Schratz 2009, 139), spielerische Zugänge bieten und selbstorganisiertes Lernen fördern (Seel und Ifenthaler 2009, 197).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst ausgewählte theoretische Grundlagen zur Implementation von Lernplattformen mit Blick auf Lernende mit Beeinträchtigungen vorgestellt, bevor das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung knapp beschrieben sowie die Ergebnisse und ein von den Autor:innen entwickeltes 10-Stufen-Modell dargestellt werden. Im Zentrum steht die Frage, wie die Lernplattform Moodle-Workplace lernförderlich und zielgruppensensibel in der Ausbildung im BBW-Bethel – und perspektivisch in weiteren Einrichtungen der inklusiven beruflichen Bildung – implementiert werden kann.

2. Inklusionssensibler Einsatz von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung

Die berufliche Bildung steht im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungsverhältnis. Aus diesem Grund gilt es, neben den didaktischen Grundlagen der Berufsbildung die Anforderungen der Arbeitswelt zu berücksichtigen (Niethammer und Friese 2017, 5). Darüber hinaus kommt dem BBW-Bethel die gesonderte Stellung als ausserbetriebliche Ausbildungsstätte für Auszubildende mit Beeinträchtigungen zu, die einer intensiven Aufmerksamkeit bedürfen und durch ein engmaschiges Betreuungsangebot begleitet werden müssen. Um diesen Bedarfen gerecht zu werden, sollten zu implementierende digital unterstützte Lehr-Lernangebote zwei übergeordnete Zielstellungen verfolgen, die sich gegenseitig bedingen:

1. Der Einsatz von LMS – konkret Moodle-Workplace – als Lernangebot zur Verbesserung oder Transformation der Ausbildung im Hinblick auf die Didaktik.
2. Der Einsatz von LMS – konkret Moodle-Workplace – unter der Perspektive von digitaler Teilhabe und Kompetenzen im Hinblick auf die Digitalisierung der Arbeitswelt.

2.1 Einsatz von LMS zur Verbesserung oder Transformation der Ausbildung

Als Reaktion auf klassische Lernplattformen, die lediglich als Materialverteilstationen dienten, entwickelte Martin Dougiamas 1999 in Anlehnung an konstruktivistische Lernansätze das Kursmanagementsystem Moodle (Moodle 2018). Moodle umfasst vielfältige Funktionen, wie zum Beispiel zur Kommunikation und Kollaboration, Dateiverwaltung, Lernfortschrittsverfolgung sowie die Möglichkeit zur Einbettung externer Medien und Kalender (Moodle 2021). Moodle-Workplace verfügt als Erweiterung zu Moodle für Unternehmen über weitere Funktionen für das Lernen am Arbeitsplatz, beispielsweise können zentralisierte Inhalte abteilungsübergreifend zugewiesen werden (Moodle 2023).

Entgegen der Absicht von Martin Dougiamas sowie den technischen und didaktischen Möglichkeiten wurde Moodle häufig als «Dokumentencontainer missbraucht» (Höbarth 2007, 188). Dies zeigt, dass die Nutzung von Lernplattformen wie Moodle stark von den Anwendenden abhängig ist. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass das Lehren und Lernen mit Multimedia sowohl Lehrende – in der Bereitstellung – als auch Lernende – in der Wahrnehmung der Lernangebote – aus unterschiedlichen Gründen überfordern kann (Scheiter, Richter, und Renkl 2020, 38). In der Folge können vielfältige (didaktische) Barrieren für die Lernenden entstehen. Für die Implementation in Einrichtungen der inklusiven beruflichen Bildung bedarf es insofern eines Ansatzes, der unterschiedliche lerntheoretische und didaktische Ansätze berücksichtigt und abwägt, in «welcher Situation welches Konzept welchen Beitrag» (Maresch 2008, 37) leisten kann.

In Bezug auf die didaktischen Barrieren hat sich das Leitmotiv «Konstruktion mit Instruktion» (Kunzendorf 2019, 153) als gewinnbringend erwiesen, da konstruktivistische Lernszenarien besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten mittels instruktionaler Unterstützung erfolgreich gestaltet werden können. In Anlehnung an das Instruktionsdesign (Aprea 2020) sind des Weiteren verschiedene didaktische Modelle interessant, die bei der Erreichung bestimmter Bildungsziele helfen sollen. Rahmenmodelle, zum Beispiel das DO ID-Modell (Decision Oriented Instructional Design Model), sollen die wichtigsten Entscheidungen veranschaulichen, die bei der Gestaltung von Lernumgebungen zu beachten sind (Niegemann 2020, 123). Orientierung bietet beispielsweise das 5-Stufen-Modell von Gilly Salmon (2013). Es beschreibt Stufen, die einen strukturierten Ablauf zur Einführung von Online-Lernen gewährleisten sollen und auf denen die Teilnehmenden unterschiedlich lange verweilen können, um ihren Lernfortschritt individuell zu gestalten. Es werden zunehmend komplexere Anforderungen an das digital unterstützte Lernen gestellt (für weitere Ausführungen s. Kapitel 4).

Des Weiteren bietet das SAMR-Modell zur Integration von Lerntechnologien eine Heuristik für den Einsatz von digitalen Medien, der von der Ersetzung über Erweiterung und Modifikation zu einer Neuorientierung von Lernprozessen geht (Puentedura 2013). Von Ruben Puentedura entwickelt, formten Karl-Heinz Gerholz und Markus Dormann den Ansatz in das LERN-Modell um, damit es für die Auswahl von «Handlungssituationen im Zuge der digitalen Transformation und der medialen Unterstützung von Lernprozessen» (Dormann 2017, 16) nutzbar gemacht werden kann. Dieser *Transformationsprozess* birgt auch für den Einsatz einer Lernplattform für das berufliche Lernen grosses Potenzial. Im berufsschulischen Unterricht kann der Einsatz von Lernplattformen zu einer Transformation führen, indem das selbstgesteuerte und aktiv gestaltete (konstruktivistische) Lernen ermöglicht, individuelle Lernzeiten gewährt und eine Rollenverschiebung der Lehrenden vom «Besserwisser» zum moderierenden «Mehrwisser» gefördert (Martin 2021, 21) wird. Des Weiteren können Lernprozesse und das Arbeiten vor Ort immer stärker miteinander verschmelzen, sodass das Lernen praxisnaher gestaltet werden kann (Ball 2020, 675), was insbesondere für das BBW von Bedeutung ist. Vor dem Hintergrund der referierten

Erkenntnisse und Modelle wird davon ausgegangen, dass Lernplattformen die Ausbildung bereichern und im Sinne des SAMR-Modells sogar transformieren können. Dennoch soll an dieser Stelle betont werden, dass im Diskurs um Bildungstechnologien immer wieder deutlich wird, dass das technisch Mögliche «einer kritischen Reflektion vor einem didaktischen Hintergrund» (ebd., 674) bedarf. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der aktuellen gesamtgesellschaftlichen (oftmals technikinduzierten) Digitalisierungstendenzen. Damit soll verhindert werden, dass die Lernplattform lediglich als Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten eingeführt wird (Braungardt 2018, 192) und insbesondere vulnerable Zielgruppen aus dem Blick geraten, «da sie in Bezug auf ihre Mediennutzung sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedarfe mitbringen» (Hasebrink et al. 2017, 156).

Zu konstatieren ist, dass das lernförderliche Potenzial digitaler Medien für die Ausbildung nur ein Argument neben lebensweltlichen Gegebenheiten sowie Effizienzgründen ist (Döbeli Honegger 2016, 73).

2.2 Einsatz von LMS unter der Perspektive von digitaler Teilhabe und Kompetenzen im Hinblick auf die Digitalisierung der Arbeitswelt

Bei der Digitalisierung von Lernprozessen muss im Hinblick auf Lernende in der inklusiven beruflichen Bildung die digitale Teilhabe konsequent mitgedacht werden. Konkret zum inklusionssensiblen Einsatz digitaler Lernplattformen in der Berufsbildung, speziell in der Rehabilitation, liegen bislang hingegen kaum Forschungsergebnisse vor. Dies ist zum einen dadurch zu erklären, dass digitale Medien in der Berufsbildung von Menschen mit Behinderung nur sehr punktuell eingesetzt werden (Wester, Lorenz, und Rothaug 2020, 7). Zum anderen fokussiert sich die Diskussion um inklusive Bildung vor allem auf den allgemeinbildenden Schulbereich (Korth, Noichl, und Rexing 2020, 151). Festzuhalten ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten unterdurchschnittlich häufig digitale Medien nutzen (Bosse, Zaynel, und Lampert 2019, 26). Dabei bergen sie Potenziale für Barrierefreiheit und Zugänglichkeit (vgl. Bosse, Schluchter, und Zorn 2019). Des Weiteren bietet der Einsatz digitaler Medien in der beruflichen

Rehabilitation Teilhabechancen in der Arbeitswelt durch den Erwerb von Medienkompetenz (Lorenz, Wester, und Rothaug 2020, 7). Dabei gilt es in Anlehnung an etwa Baacke (1996), Medienkompetenz nicht nur als instrumentell-qualifikatorische Bedienkompetenz für das Lernen mit Medien zu begreifen, sondern auch ethische und gestalterische Dimensionen in den Blick zu nehmen. Zur Operationalisierung des Konzeptes schlägt Baacke mit Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung vier Dimensionen von Medienkompetenz vor. Immer mehr berufliche Anforderungsprofile unterliegen einem Wandel, dem häufig zugrunde liegt, dass IT-gestütztes Arbeiten zunimmt (Meyer 2019, 122). Für das Lernen und die Arbeit mit digitalen Medien bedeutet dies, dass sowohl Kompetenzen hinsichtlich der Mediennutzung und Mediengestaltung, aber auch Wissen in Bezug auf Medienkunde und Medienkritik immer relevanter werden. Aus rehabilitationswissenschaftlicher Sicht ergeben sich durch diese Veränderungen sowohl Chancen als auch Risiken für die Teilnehmenden (Kohl, Kretschmer, und Wester 2019, 25). Lorenz, Wester und Rothaug fordern insofern eine zielgruppengerechte – das bedeutet flexible, behinderungsspezifische und lerngeschwindigkeitsunabhängige – Lernunterstützung (2020, 7), um Barrieren zu reduzieren. Neben den didaktischen Aspekten sind dafür technische (zum Beispiel die Skalierbarkeit der Inhalte) und gestalterische Prinzipien (zum Beispiel Farben und Kontraste) wichtig (Kunzendorf 2019, 152).

Mit Blick auf das BBW-Bethel ist zusammengefasst zu konstatieren, dass wenn auch einzelne Praxisbeispiele (Evangelische Stiftung Volmarstein o. J.) vorliegen, bislang noch kein (theoriebasiertes) Konzept zum Einsatz der Lernplattform Moodle bzw. Moodle-Workplace für Berufsbildungswerke vorliegt. Des Weiteren liegen kaum Erkenntnisse zum Einsatz von Lernplattformen als Lernstrategie zur Verbesserung oder Transformation der Ausbildung im Hinblick auf die Didaktik unter der Perspektive von digitaler Teilhabe und der Digitalisierung der Arbeitswelt vor.

3. Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Die konkreten Bedürfnisse im BBW-Bethel sowie der Forschungsstand haben den Bedarf eines empirischen Zugangs verdeutlicht. Ziel einer empirischen Untersuchung muss sein, konzeptionelle Hinweise für die Implementierung von Moodle-Workplace im BBW-Bethel abzuleiten und dabei die spezifischen Bedingungen vor Ort, beispielsweise die Zielgruppe zu berücksichtigen.¹ Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit Auszubildenden (n = 6) geführt, welche in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig sind. Die Befragten wurden so ausgewählt, dass alle Berufsfelder des BBW-Bethel abgedeckt sind. Der Leitfaden enthielt unter anderem Fragen zu Vorerfahrungen mit digitalen Anwendungen, zur didaktischen Gestaltung der Ausbildung sowie zu möglichen Chancen von Lernplattformen in der Einrichtung. Darüber hinaus wurden die Auszubildenden zu Lerngewohnheiten ihrer Auszubildenden befragt, um ein möglichst umfassendes Bild zu den Chancen und Bedingungen des Einsatzes der Lernplattform zu erhalten. Die Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring und Fenzl 2019).

3.1 Potenziale von Moodle-Workplace nur in Ansätzen bekannt

In verschiedenen inhaltsanalytischen Kategorien wurden Segmente codiert, die insgesamt Rückschlüsse auf die Potenziale zulassen, die die Auszubildenden in der Einführung von Moodle-Workplace im BBW-Bethel sehen. Erkennbar ist, dass die Auszubildenden den Erwerb von berufsspezifischen Kompetenzen für ihre Auszubildenden als deutlich wichtiger erachten als den Erwerb von Medienkompetenz. Dies gilt insbesondere für die Fachpraktiker:innen, die eine theoriegeminderte Ausbildung absolvieren und einer intensiven Unterstützung im Hinblick auf den Erwerb von fachlichen Kenntnissen bedürfen. Hinweise zum «Umgang mit Medien» bleiben in den Interviews hingegen vage und der Begriff «Medienkompetenz» wird nicht genannt. So erläutert ein:e Interviewpartner:in:

1 Das Vorhaben entstand durch die Kooperation der *Stabsstelle für technische Assistenz und digitale Teilhabe Bethel (TaDiT)* in Bielefeld mit dem Arbeitsbereich Medienpädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

«Wir sind ja nicht hier auf dem Gymnasium oder so, sondern wir sind hier im Berufsbildungswerk und wie ich die im Alltag erlebe. Klar, dann können die mit Medien teilweise ganz gut umgehen, sag' ich jetzt mal, aber da steht ja nicht der Umgang mit den Medien im Fokus, sondern das, was sie da rausziehen sollen.» (Interview 6, Pos. 52)

Es ist davon auszugehen, dass die Aussage der Befragten in Bezug auf Medienkompetenz an dieser Stelle vor allem die Dimension der Medienutzung fokussiert. Den Auszubildenden soll die Nutzung von Medien als didaktisches Mittel zur Rezeption von Lerninhalten zur Verfügung gestellt werden.

Darüber hinaus bestehen auch Ideen der Interviewten zur Vermittlung von Theorieinhalten der Berufsfelder und fachübergreifenden Inhalten – beispielsweise Schulungen zur Arbeitssicherheit – auf der Lernplattform. Weiter sehen die Auszubildenden Moodle-Workplace vor allem als Arbeits erleichterung für sich selbst, indem die Plattform perspektivisch genutzt wird, um Lerninhalte zur Prüfungsvorbereitung bereitzustellen:

«Und von daher gesehen würde ich das jetzt gut finden, wenn die Bedienung möglichst einfach wäre, dass sie dann eben den Fokus darauf legen sollen, was sie daraus ziehen sollen. Die Lerninhalte für die Prüfungsvorbereitung dann eben.» (Interview 6, Pos. 52)

Hier zeigt sich, dass der Einsatz von Moodle-Workplace unter der Perspektive von digitaler Teilhabe und Kompetenzen im Hinblick auf die Digitalisierung der Arbeitswelt für das BBW als weniger bedeutsam betrachtet wird als der Einsatz von Moodle-Workplace als Lernstrategie zur Verbesserung oder Transformation der Ausbildung im Hinblick auf die Didaktik.

Potenziale werden von den Auszubildenden dementsprechend in erster Linie im Hinblick auf die Bereitstellung theoretischer Inhalte gesehen, die die Auszubildenden beispielsweise für die Abschlussprüfungen lernen müssen. Noch nicht in den Blick genommen werden Methoden, die über die reine Darbietung hinausgehen, aber durchaus die spezifische Praxis der

Berufsfelder und die Möglichkeiten von Lernplattform zusammenbringen können, wie zum Beispiel das Autorenlernen (Wiemer 2015; siehe Kapitel 4.2).

3.2 Unsicherheit im Umgang mit Lernplattformen deutlich erkennbar

Die Datenauswertung belegt insgesamt eine Unsicherheit im Umgang mit Lernplattformen, die auf mangelnde Erfahrung und die zugeschriebene unzureichende individuelle Medienkompetenz der Interviewten zurückzuführen ist. Die Auszubildenden arbeiten zwar mit digitalen Standardmitteln wie Office-Programmen, haben aber bisher kaum Erfahrungen in der Arbeit mit Lernplattformen sammeln können. Zudem werden diese digitalen Arbeitsmittel selten mit den Auszubildenden für das Lernen genutzt. Häufig werden lediglich Arbeitsblätter vorbereitet und anschliessend den Teilnehmenden in Papierform zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus merkt die einzige Person, die Moodle bisher ausprobiert hat, an, dass sie die Gestaltung der Lernräume überfordere. Dennoch ist eine verhalten positive Erwartungshaltung in Bezug auf die Lernplattform erkennbar:

«Also ich hatte mir das ja schon einmal angeschaut. Der ganze Aufbau fand ich super, wobei ich dann so ein ganz bisschen Schwierigkeiten bekommen habe, das selbst zu gestalten, weil so professionell kann ich das nicht. Das wurde dann immer schwieriger und immer schwieriger. (...). Also selber sich hinsetzen und die Seite selbst einpflegen und das macht sehr viel Arbeit und kostet viel Zeit.» (Interview 2, Pos. 35)

Es wird deutlich, dass die Auszubildenden aufgrund mangelnder Erfahrungen keine digitale Lernstrategie verfolgen und sich selbst nicht ausreichend medienkompetent fühlen. Bei den Lernenden sind potenzierte Schwierigkeiten zu erwarten, da sie laut Aussage der Auszubildenden bisher kaum mit digitalen Medien *lernen*.

3.3 Systematische Begleitung und Unterstützung in der Einführung der Lernplattform zwingend notwendig

Um den Einführungsprozess erfolgreich zu gestalten, wünschen sich die Auszubildenden eine adäquate Begleitung vonseiten der Leitung des BBWs. Dabei ist ihnen wichtig, dass Schulungen und Supportstrukturen intern, langfristig und «on demand» angelegt sind. Moodle-Workplace soll nach den Vorstellungen der Interviewten ausserdem kleinschrittig eingeführt und die Nutzung sukzessive ausgebaut werden. Ein:e Interviewpartner:in macht darüber hinaus auf organisatorische Hürden aufmerksam:

«Die Einführung wäre mir wichtig, sowohl mir als Mitarbeiter als auch für die Jugendlichen, dass man da sagt: «Okay da eine Einführung». Und es wäre mir auch wichtig, ab wann man mal einen Zeitraum nennt, ab wann so etwas starten würde, weil ich kenne das Thema Moodle-Workplace schon ziemlich lange. Umgesetzt ist bis jetzt noch nichts, wir sind ja noch in der Phase und ich würde mich freuen, wenn es zeitnah passieren würde. Aber der Support wäre mir eigentlich am wichtigsten, dass das läuft.» (Interview 3, Pos. 69)

Insofern besteht die Notwendigkeit einer strukturierten Einführung von Moodle-Workplace sowohl für die Auszubildenden als auch die Auszubildenden. Die Interviewdaten belegen, dass beide Gruppen aktuell noch nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, um Moodle-Workplace transformatorisch (im Sinne des SAMR-Modells, siehe oben) zu nutzen.

4. 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung

Vor diesem Hintergrund und im Hinblick auf die besonderen Bedarfe der Teilnehmenden wurde ein 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung entwickelt, welches auch den Erwerb von Medienkompetenz ermöglicht (mehr dazu in Kapitel 4.2). Grundlage bildet das in der Tradition des Scaffoldings stehende 5-Stufen Modell von Gilly Salmon. Die Lehr- und Lernstrategie Scaffolding bietet ein sogenanntes Lerngerüst (Hasselhorn und Gold 2022, 298).

Darüber hinaus beruht das Modell auf den theoretischen Annahmen des Konstruktivismus, der Theorie des engagierten Lernens, eines lernerzentrierten Unterrichts und des situierten Lernens (Salmon 2013). Die fünf Stufen strukturieren die Einführung sogenannter E-tivities (Salmons Bezeichnung für aktives und interaktives Online-Lernen). Scaffolding erfolgt auf den jeweiligen Stufen durch technischen Support und E-Moderation; beiden kommen auf jeder Stufe andere Aufgaben zu. In *Stufe 1 Zugang und Motivation* steht der problemlose, das heißt barrierefreie Zugang, im Fokus. Aufgabe der E-Moderation ist die Ermutigung und Motivation der Lernenden. Der technische Support ist für die Einrichtung der medientechnischen Infrastruktur verantwortlich. Nachdem der Zugang gewährleistet ist, bedarf es unter anderem durch die E-Moderator:innen gestellte und den technischen Support unterstützte (Ein-)Gewöhnungsübungen, die eine Online-Sozialisation ermöglichen (2. Stufe). Es folgen drei weitere Stufen: 3. Informationsaustausch, 4. Wissenskonstruktion und 5. Entwicklung. Auf Stufe 5 können die Teilnehmenden bereits selbstorganisiert und reflektiert lernen.

Das Modell wird überwiegend positiv rezipiert. Dennoch gibt es auch Stimmen, die den Versuch der linearen Integration von Medien kritisieren, da dieser Prozess, beispielsweise in der Schule, nicht stringent, sondern «unbeständig und konflikthaft» (Breiter et al. 2013, 41) verläuft. Aus diesem Grund setzt das im Folgenden beschriebene 10-Stufen-Modell nicht auf der institutionellen Ebene an. Es soll als Reaktion auf die Bedarfe der Befragten individuell, nicht als starres Konstrukt, sondern eher als Leitfaden verwendet werden. Gleichwohl bedarf es der Unterstützung durch eine Institution – in diesem Fall das BBW – welche den Stufen entsprechende Angebote schaffen muss.

4.1 Aufbau des 10-Stufen-Modells

Inspiziert von Gilly Salmons (2013) 5-Stufen-Modell hat das entwickelte 10-Stufen-Modell den Anspruch, die Einführung für alle Beteiligten klar strukturiert und transparent darzustellen. Das langfristig angestrebte didaktische Ziel ist dabei die Etablierung von Lernplattformen als Lernstrategie für die Auszubildenden, damit diese in letzter Instanz möglichst

selbstorganisiert und teilhabeorientiert eingesetzt werden kann (Leitmotiv «Konstruktion mit Instruktion» nach Kunzendorf siehe 2.1), was durch das Scaffolding begünstigt wird (vgl. Perels und Dörrenbächer 2020, 88 über selbstreguliertes Lernen). Zum 5-Stufen-Modell sind weitere Stufen hinzugekommen (vgl. Abb. 1) und die Aufteilung in technischen Support und E-Moderation wurde aufgehoben. Der technische Support und die E-Moderation sind auf der rechten, die Personen, die in die Lernplattform eingeführt werden sollen, auf der linken Seite der Stufenbalken angeordnet. Die Stufen 1A-5A sind blau hinterlegt und stellen die Einführung für die Auszubildenden dar. Das bedeutet, dass für den Einführungsprozess (externe) Personen als «Train-the-Trainer» notwendig sind. Bevor die Lernplattform für die Auszubildenden zur Verfügung gestellt wird, müssen die Auszubildenden die Funktionen kennen, um Lernumgebungen gestalten und Lehr-/Lernmaterialien erstellen zu können. Erst wenn Stufe 5A abgeschlossen ist, kann die Lernplattform für die Auszubildenden veröffentlicht werden. Die Auszubildenden stehen nun auf der rechten Seite und übernehmen die Funktion der E-Moderation und des technischen Supports. Der Einsatz der Lernplattform wird im Verlauf der oberen Stufen 1T-5T so weit gesteigert, dass die Auszubildenden am Ende idealerweise selbstorganisiert mit der Lernplattform umgehen können. In diesem Teil des Modells steigt also die Interaktivität, die (Wissens-)Konstruktion und auch die Selbstorganisation für die Auszubildenden. In diesem Punkt sind sie nicht mehr nur noch Teilnehmende einer Massnahme, sondern können Teilhabe an ihren eigenen Lernprozessen erfahren.

10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung

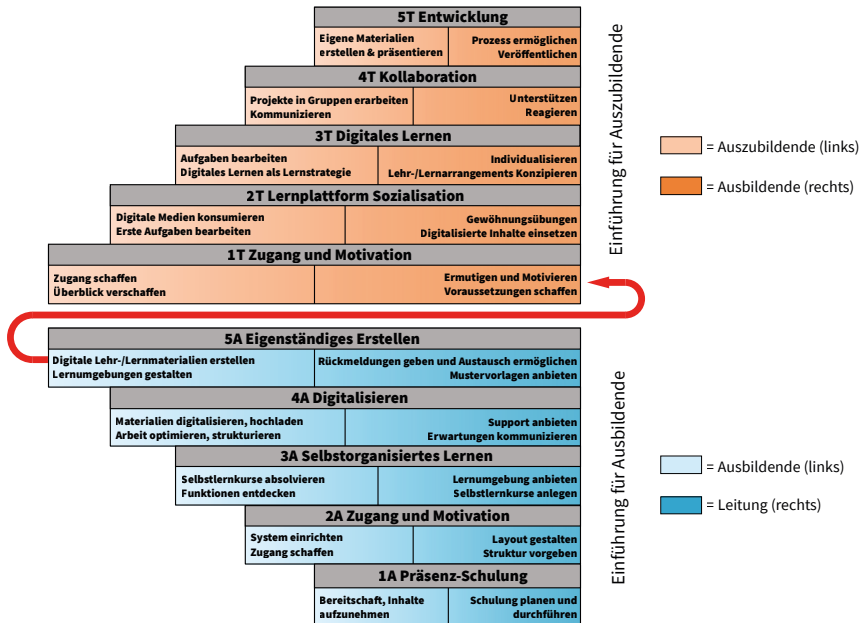


Abb. 1: 10-Stufen-Modell zur Einführung von Lernplattformen in der teilhabeorientierten beruflichen Bildung.

Grundsätzlich gilt, dass idealerweise die Stufen nacheinander abgeschlossen werden sollten, da sie aufeinander aufbauen. Falls die individuelle Situation dies erfordert, kann das Modell aber auch flexibel genutzt werden. Weiter sind die Stufen – den Anforderungen an Inklusion folgend – nach dem jeweiligen individuellen Lerntempo und inhaltlichen Wahlmöglichkeiten zu absolvieren (Kunzendorf 2019, 153). Dies gilt für Auszubildende wie für Auszubildende. Das stufenweise Vorgehen aller Anwendenden ist nicht nur förderlich für die Überwindung von Barrieren und die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, sondern bezieht auch Erkenntnisse zu digitalen Transformationsprozessen ein. Kerstin Mayr, Paul Resigner und Michael Schratz (2009, 138) beobachteten in ihrer Studie beispielsweise, dass erst nach einer gewissen Lernphase transformatorische Aspekte in den Vordergrund rücken.

4.2 **Vorschlag zur konzeptionellen Umsetzung der einzelnen Stufen**

Die nachfolgend beschriebene exemplarische Umsetzung des Modells ist als Beispiel und Anregung für den Transfer zu verstehen, welche durch den konkreten Projektkontext sowie Gilly Salmons Überlegungen (Salmon 2013) inspiriert ist. Die Stufen können für andere Kontexte inhaltlich weiter gefüllt und ausgeschärft werden.

In *Stufe 1A* werden die Auszubildenden zunächst über Präsenz-Schulungen an Moodle-Workplace herangeführt (Grundlagen, Rechtsfragen, didaktische Möglichkeiten etc.). Danach oder schon währenddessen (*Stufe 2A*) müssen Zugänge zur Lernplattform am Arbeitsplatz gewährleistet werden. In *Stufe 3A* lernen die Auszubildenden Moodle-Workplace aus der Nutzendenperspektive kennen. Sie können in ihrem individuellen Lerntempo Funktionen entdecken und selbstorganisiert Selbstlernkurse zu verschiedenen Themen (H5P, digitale Barrierefreiheit, Universal Design for Learning oder auch zu spezifischen Methoden) absolvieren. An dieser Stelle bietet es sich auch an, bereits existierende Angebote, beispielsweise OER-Kurse, zu nutzen (Jochim 2021). Danach können die Auszubildenden beginnen, bestehende Materialien im Hinblick auf eine mögliche Anpassung an digitale Gestaltungsformen zu überprüfen und umzusetzen sowie Aufgaben für die Lernplattform zu adaptieren und variantenreich zu gestalten (*Stufe 4A*). Bevor die Lernplattform für die Auszubildenden veröffentlicht werden kann, sollen neue digitale Lehr-/ Lernmaterialien erstellt werden, zum Beispiel Selbstlernangebote in Form von H5P-Elementen (*Stufe 5A*), die nun im Gegensatz zu Stufe 4 einen *transformatorischen Wert* im Sinne des SAMR-Modells aufweisen (Dormann 2017, 16). In *Stufe 5A* sollten die Auszubildenden darüber hinaus ausprobieren, wie sie Materialien und die Lernumgebung inklusiv gestalten können. Dabei können sie bereits auf eine hohe Expertise im Umgang mit der Zielgruppe zurückgreifen, sollten aber auch Aspekte der digitalen Barrierefreiheit und Zugänglichkeit beachten, die in Stufe 1A und 3A erlernt wurden.

Wenn die Lernplattform nun den Auszubildenden zur Verfügung gestellt wird, gilt es zunächst, anwendungsbedingte Hürden (Kaletka 2016, 16) zu überwinden (*Stufe 1T*). Sie benötigen ein persönliches Profil, um sich auf der Plattform einloggen zu können. Wenn der Zugang geschaffen wurde,

können sie sich einen ersten Überblick verschaffen, der eng betreut und gelenkt werden sollte. Danach können sie erste Arbeitsblätter, Bilder und Videos sichten (*Stufe 2T*). Weiter bedarf es Gewöhnungsübungen. Bekannte Aufgabenformate, die beispielsweise in *Stufe 4A* von den Ausbildenden erstellt wurden, können hier genutzt werden. Anschliessend können die Auszubildenden damit beginnen, technisch und methodisch anspruchsvollere Anwendungen wie etwa Selbstlernkurse zu nutzen (*Stufe 3T*). Sie bearbeiten die Aufgaben und Kurse bereits möglichst selbstständig und können von pluralisierten Zugängen profitieren (Kerres 2020, 5). Dafür bedarf es der Anpassung der Materialien und Aufgaben an die Lernzugänge der Auszubildenden. Auf der Lernplattform können – mit Unterstützung der Ausbildenden – Projekte in Gruppen asynchron bearbeitet werden (*Stufe 4T*). Konkrete Beispiele könnten etwa besondere Anlässe im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung (Weihnachtsmarkt, Tag der Offenen Tür etc.) sein. Zu diesem Zweck gilt es, inklusives Lernen im Sinne von Stärken- und Ressourcenorientierung (Schwab und Fingerle 2013) und des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013) zu fördern. Die Auszubildenden erhalten in der letzten *Stufe 5T* die Möglichkeit, eigene Materialien zum Lernen zu erstellen. Dies können zum Beispiel mit der Methode des Auto-renlernens (Wiemer 2015) erstellte Erklärvideos oder Fotoprodukte sein. Die Materialien können im Anschluss anderen Auszubildenden vorgestellt (Artikulation von Inhalten) und zur Verfügung gestellt werden. Somit werden durch die Produktion nicht nur Dimensionen des Medienkompetenzerwerbs angesprochen, auch wird ein hoher Identifikationswert mit dem Lernmaterial durch die Eigenproduktion geschaffen. Beides trägt zur (digitalen) Teilhabe der Auszubildenden bei. So werden vor allem Kompetenzen im Hinblick auf die Mediennutzung und Mediengestaltung sukzessive durch die Progression von Stufe zu Stufe gefördert (Baacke 1996).

Wenn die Auszubildenden bereits eine hohe Stufe erreicht haben, heisst das jedoch nicht, dass kleinschrittige Selbstlernkurse oder auch die einfache Bearbeitung von Aufgaben (*Stufe 3T*) an Bedeutung verlören. Gerade zur Prüfungsvorbereitung haben sich solche anbietenden Methoden im BBW-Bethel als hilfreich erwiesen. Bei der Erreichung einer hohen Stufe können die Auszubildenden hingegen aktiver und selbstbestimmter für sich passende Methoden als Lernstrategien auswählen.

5. Limitationen und Ausblick

Das entwickelte Modell zeichnet sich vor allem durch die praxisnahe didaktische Perspektive und die Adressierung der betrachteten Zielgruppe aus. In Abgrenzung zu Gilly Salmons 5-Stufen-Modell sind vor allem die Stufen 1A-5A hervorzuheben, die den Arbeitsalltag von Auszubildenden in einer Einrichtung der inklusiven beruflichen Bildung und die Wünsche hinsichtlich einer strukturierten Einführung sowie Unsicherheiten von Lernenden berücksichtigt.

Das Modell bedarf nun zunächst der Erprobung im BBW-Bethel und Weiterentwicklung, bestenfalls im Sinne einer gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung (Kamin und Meister 2017; Kamin 2020). Dazu gilt es zwingend, in zukünftigen Forschungen auch die bislang vernachlässigte Perspektive der Auszubildenden zu berücksichtigen. Im Anschluss ist ein Transfer in weitere Einrichtungen mit einer Begleitforschung denkbar. Unter der Perspektive eines weiten Inklusionsverständnisses kann es auch für andere Bildungsinstitutionen adaptiert werden, da nicht spezifische Beeinträchtigungen in den Vordergrund gestellt werden. Vielmehr ist es auf Grundsätzen der inklusiven (beruflichen) Bildung, wie Konstruktion mit Instruktion, Barrierefreiheit, Individualisierung und dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand basiert. Synergien und Grenzen in Bezug auf andere Modelle zur Medienkompetenzvermittlung sollten kritisch geprüft werden. Insbesondere für die Auszubildenden bieten sich die Kompetenzfelder des DigCompEdu-Modells (European Commission o.J.) an. Mit Blick auf die Auszubildenden könnte eine Weiterentwicklung der Dimensionen des Medienkompetenzrahmens NRW (LVR Zentrum für Medien und Bildung 2023) im Hinblick auf inklusive Kontexte hilfreich sein.

Literatur

- Apra, Carmela. 2020. «Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 171–89. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_10.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ball, Claudia. 2020. «Bildungstechnologie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 667–76. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_54.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bosse, Ingo, Nadja Zaynel, und Claudia Lampert. 2019. «Mediennutzung und Vermittlung von Medienkompetenz in der Behindertenstelle in Bremen. Ergebnisse der MeKoBe-Studie». *Medien + Erziehung* 63 (5): 24–31.
- Braungardt, Kathrin. 2018. «Digitalisierungsprozesse zwischen Anpassung und Kritik: Überlegungen zu digitalisierungskritischen Praktiken in der Hochschule». *Digitale Transformation im Diskurs: Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, 179–96. <https://doi.org/10.18445/20180305-124711-0>.
- Breiter, Andreas, Stefan Aufenanger, Ines Averbek, Stefan Welling, Marc Wedjelek, VISTAS Verlag, und Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2013. *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 73. Berlin: Vistas.
- Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1 – Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Dormann, Markus. 2017. «Digitalisierung in Aus- und Weiterbildung. Das LERN-Modell der Medienplanung». *personalSchweiz* 2 (September): 16–18.
- European Commission. o.J. «DigCompEdu». DigCompEdu. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.
- Evangelische Stiftung Volmarstein. o. J. «Bildungsportal der Evangelischen Stiftung Volmarstein». <https://bildungsportal.esv.de/>.
- Fasshauer, Uwe. 2020. «Coronakrise als Katalysator für die Weiterentwicklung der Berufsbildung». *Berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog* 74 (185): 1–2. <https://www.zeitschrift-berufsbildung.de/archiv/bildungspersonal-in-der-coronakrise>.
- Feuser, Georg. 2013. «Die <Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand>». *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 3: 17–35. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-3-13-feuser-kooperation.html>.
- Frohn, Julia. 2020. «Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand: Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz». *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 2 (6): 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>.

- Hammerstein, Svenja, Christoph König, Thomas Dreisörner, und Andreas Frey. 2021. «Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review». *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>.
- Hasebrink, Uwe, Sebastian Plischke, Sascha Hölig, Ingo Bosse, und Anne Haage. 2017. «Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Medienbezogene Handlungen, Barrieren und Erwartungen einer heterogenen Zielgruppe». *Media Perspektiven* 2017 (April): 145–56.
- Hasselhorn, Marcus, und Andreas Gold. 2022. *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höbarth, Ulrike. 2007. «Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen.» E-Learning. Boizenburg: Hülsbusch.
- Jochim, Valerie. 2021. «Inklusion durch digitale Medien? Blended-Learning-Weiterbildung für Fachkräfte aus Pädagogik und Heilerziehungspflege». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Februar): 118–33. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.07.X>.
- Kaletka, Christoph. 2016. «Das PIKSL Labor. Unterschiedliche Perspektiven auf einen Ort digitaler Inklusion». <https://doi.org/10.17877/DE290R-17525>.
- Kamin, Anna-Maria. 2020. «Medienpädagogik in Theorie und Praxis weiterentwickeln: Der Beitrag der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Bildungsforschung und der Grounded Theory». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Juli): 193–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.11.X>.
- Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2017. «Digital unterstütztes Lernen in Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 213–29. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_14.
- Kerres, Michael. 2020. «Mediendidaktik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_12-1.
- Kohl, Matthias, Thomas Kretschmer, und Ann Marie Wester. 2019. «Medienkompetenz und digital unterstütztes Lernen in der beruflichen Rehabilitation – Status quo und Organisations- und Personalentwicklungsprozesse bei Leistungserbringern». In *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen V: Impulse für die Rehabilitation*, herausgegeben von Mario A. Pfannstiel, Patrick Da-Cruz, und Harald Mehlich, 23–49. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23987-9_2.

- Korth, Susanne, Svenja Noichl, und Volker Rexing. 2020. «Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie». In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, 151–64. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:O111-pedocs-206603>.
- Kunzendorf, Martina. 2019. «Berufsfeld Arbeit/Beruf». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 146–56. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lorenz, Sabrina, Ann Marie Wester, und Eva Rothaug. 2020. «Medienkompetenzaufbau in Einrichtungen beruflicher Rehabilitation – Vom Betreuenden zum Teilnehmenden». In 29. *Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium*, 159. <https://www.f-bb.de/unsere-arbeit/publikationen/medienkompetenzaufbau-in-einrichtungen-beruflicher-rehabilitation-vom-betreuenden-zum-teilnehmende/>.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. 2023. «Medienkompetenzrahmen NRW». Medienkompetenzrahmen NRW. 2023. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- Maresch, Günter. 2008. *Blended-Learning-Didaktik*. Österr. StudienVerlag. <https://uni-salzburg.elsevierpure.com/en/publications/blended-learning-didaktik>.
- Martin, Michael. 2021. «Berufsbildung 4.0 – Alles ist LernBAR!? Konzepte und Perspektiven neuer Lernmethoden». http://lernbar.fk13.tu-dortmund.de/wp-content/uploads/2021/06/LernBAR-Beitrag-Digitale-Unterrichtsmedien_Martin_HSOsnabrueck_neu.pdf.
- Mayr, Kerstin, Paul Resinger, und Michael Schratz. 2009. *E-Learning im Schulalltag. Eine Studie zum Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:2027>.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2019. «Qualitative Inhaltsanalyse». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 633–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42.
- Meyer, Rita. 2019. «Erosionen und Entgrenzungen – Herausforderungen der digitalen Transformation für Berufsbildung und Berufskonzept». *Beruf 4.0*, 103–24. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748901488-103>.
- Moodle. 2018. «Historie – Moodle». 2018. <https://docs.moodle.org/311/de/Historie>.
- Moodle. 2021. «Funktionalitäten – Moodle» 2021. <https://docs.moodle.org/311/de/Funktionalit%C3%A4ten>.
- Moodle. 2023. «Enterprise Learning Management – Moodle Workplace – Unternehmens-LMS». Moodle (blog). 2023. <https://moodle.com/de/solutions/arbeitsplatz-2/>.
- Niegemann, Helmut. 2020. «Instructional Design». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 95–151. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_7.

- Niethammer, Manuela, und Marianne Friese. 2017. «Didaktik inklusiver Berufsbildung. Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings.» *Berufsbildung*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=1137512>.
- Perels, Franziska, und Laura Dörrenbächer. 2020. «Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 81–92. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_5.
- Puentedura, Ruben R. 2013. «SAMR: Moving from enhancement to transformation [Slides]». Gehalten auf der Online Teaching and Learning. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>.
- Salmon, Gilly. 2013. *The Key to Active Online Learning*. 2. Aufl. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074640>.
- Scheiter, Katharina, Juliane Richter, und Alexander Renkl. 2020. «Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern». In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*, herausgegeben von Helmut Niegemann und Armin Weinberger, 31–56. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_4.
- Schwab, Susanne, und Michael Fingerle. 2013. «Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion». *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2734327>.
- Seel, Norbert M., und Dirk Ifenthaler. 2009. *Online lernen und lehren*. München: Reinhardt. https://www.reinhardt-verlag.de/50187_seel_online_lernen_und_lehren/.
- Vorstand Sektion Medienpädagogik (DGfE), Klaus Rummeler, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. 2020. «Stellungnahme Des Vorstands Der Sektion Medienpädagogik Der DGfE Zur Covid-19 Situation: Digitale Medien in Bildung Und Erziehung: Krisenzeiten Verdeutlichen Defizite Und Innovationspotenziale». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Statements and Frameworks)*: 1-2. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X>.
- Wester, Ann Marie, Sabrina Lorenz, und Eva Rothaug. 2020. *Digitalisierung in der beruflichen Rehabilitation: Wie die Implementierung einer digitalen Lernkultur gelingen kann*. Bielefeld: wbv. <https://www.f-bb.de/unsere-arbeit/publikationen/digitalisierung-in-der-beruflichen-rehabilitation-wie-die-implementierung-einer-digitalen-lernkultur/>.
- Wiemer, Christian. 2015. «Autorenlernen als Form des Tutoriums – Tablet-Einsatz mit System». herausgegeben von Julia Kastrop, Irmhild Ketschau, Michael Martin, Marie Nölle, und Anne Hoff. *bwp@Spezial 9 – Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft – Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität, Inklusion und Profilbildung*: 1–14. http://www.bwpat.de/spezial9/wiemer_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Ein Mosaik an Erkenntnissen

Interdisziplinäre Perspektiven auf das Grundschulalter während des pandemiebedingten Distance-Schoolings auf Grundlage eines systematischen Literaturreviews

Andreas Dertinger¹ , Michaela Kramer²  und Rudolf Kammerl¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

² Universität zu Köln

Zusammenfassung

Für die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin stellt Interdisziplinarität ein zentrales Thema dar. Besonders sichtbar wurde ihre interdisziplinäre Verwobenheit zuletzt in der Zeit des durch die Covid-19-Pandemie bedingten Distance-Schoolings. Hier wurden Fragen nach dem (schulischen) Umgang von Kindern mit digitalen Medien plötzlich in vielfältigen Forschungsbereichen behandelt. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der Frage, welche Erkenntnisse zur Digitalen Bildung im Grundschulalter während des Distance-Schoolings aus verschiedenen disziplinären Perspektiven vorliegen. Den Ausgangspunkt der Argumentation bildet ein systematisches Literaturreview, in dem 31 Studien zu dieser Thematik ausgewertet wurden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse zum Lehren und Lernen mit und über digitale Medien während der Schulschliessungen werden unter der Perspektive der Interdisziplinarität kontextualisiert. Diese interdisziplinäre Analyse eröffnet einerseits ein differenziertes

Verständnis der pandemiebedingten Auswirkungen auf die grundschulische Bildung. Andererseits zeigt sich aber auch, dass die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen eine genuin pädagogische Aufgabe ist und insbesondere die Medienpädagogik eine wichtige Disziplin darstellt, von der ausgehend die Digitale Bildung (im Grundschulalter) ausgestaltet werden sollte.

A Mosaic of Findings. Interdisciplinary Perspectives on Primary School Age During Distance Schooling in the Pandemic on the Basis of a Systematic Review

Abstract

For media pedagogy as a scientific discipline, interdisciplinarity is a central topic. Its interdisciplinary interweaving became particularly visible recently in the period of distance schooling caused by the Covid 19 pandemic. Here, questions about children's (school related) use of digital media were suddenly addressed in various research fields. Against this background, the article addresses the question of what findings are available on digital education in primary school age during distance schooling from different disciplinary perspectives. The starting point of the argumentation is a systematic literature review, which includes 31 studies on this topic. The resulting findings on teaching and learning with and about digital media during school closures are contextualised from the perspective of interdisciplinarity. On the one hand, this interdisciplinary analysis opens up a nuanced understanding of the pandemic-related impact on elementary education. On the other hand, dealing with these developments is a genuine pedagogical task and media pedagogy is an important discipline for realizing digital education (in primary schools).

1. Zur doppelten Interdisziplinarität des Diskurses

Wie sich schulische Lernumgebungen, familiales Medienhandeln sowie Medienumgebungen und -repertoires von Kindern wandeln, bilden seit jeher Kernfragen medienpädagogischer Forschung. Dabei wird hinterfragt und analysiert, welche Erfordernisse daraus für die Medienbildung resultieren

bzw. wie diese Veränderungen mit einer Digitalen Bildung¹ (Brinda et al. 2019) einhergehen können. Als sich aufgrund der COVID-19-Pandemie die Lebenswelten von Kindern auf einschneidende Weise änderten, mussten auch die eingangs genannten Fragen neu gestellt werden. Das Distance-Schooling wurde zum dominanten Lehrformat (Fickermann und Edelstein 2021), der Familienalltag war durch Irritation und häufig durch Überforderung – auch in Bezug auf das Medienhandeln – geprägt (Petschner et al. 2022) und die Medienrepertoires der Kinder wurden vielfältiger und von grösster Relevanz für die Teilhabe an Bildung (u. a. Gerhardts et al. 2020b). Diese Entwicklungen lenkten nicht nur den medienpädagogisch-forschenden Blick auf sich. Mehr denn je kennzeichnete sich der Diskurs durch Multidisziplinarität – verstanden als «ein disziplinäres Nebeneinander auf demselben bzw. einem ähnlichen Themengebiet» (Jungert 2012, 2). Augenscheinlich wird dies in der Rezeption systematischer Literatur-reviews zum Thema. So dominieren in Publikationen zur Frage, wie sich Lehren und Lernen während der Phase der *Emergency Remote Education* der COVID-19-Pandemie im Schul- und Hochschulkontext vollzogen hat, keinesfalls bildungswissenschaftliche Perspektiven den Diskurs (Bond et al. 2021; Bond 2021). In die Reviews inkludierte Zeitschriftenartikel – und damit als einschlägig für die gestellte Forschungsfrage erachtete Forschungsbeiträge – erschienen in Journals wie *Archives of Disease in Childhood*, *Medical Science Monitor* und *Journal of Theoretical and Applied Information Technology* (Bond 2021). Eine Auswertung der Wissenschaftsdisziplinen der Autor:innen ergab zudem, dass Health and Welfare den ersten Rang noch vor Education einnahm. Die Bandbreite der identifizierten Disziplinen ist des Weiteren gross: Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Kunst und Geisteswissenschaften, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Wirtschaft, Verwaltung und Recht, Sozialwissenschaften, Journalismus sowie IKT (Bond et al. 2021). Somit lässt sich schlussfolgern, dass die durch die Pandemie veränderte gesellschaftliche Lage einer Vielzahl an Disziplinen ein neues Forschungsfeld eröffnete.

1 In diesem Beitrag wird die Kurzform *Digitale Bildung* im Sinne der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* verwendet, welche dem Digital Education Plan der EU folgt (s.u.).

Disziplinen können als kognitive und soziale Einheiten mit spezifischen und von anderen Disziplinen abzugrenzenden Weltansichten verstanden werden. Sie kennzeichnen sich durch je eigene Fachsprachen, Theorien und Methoden (Defila und Di Giulio 1998). Eine inzwischen in der Wissenschaft oft eingeforderte Grenzüberschreitung zwischen Personen, Projekten, Studiengängen etc. der verschiedenen Disziplinen wird unter dem Terminus Interdisziplinarität gefasst. Während als schwache Interdisziplinarität die Zusammenarbeit innerhalb eines Fachs (bspw. Medienpädagogik und Schulentwicklungsforschung) bezeichnet wird, meint eine starke Interdisziplinarität die Kombination unterschiedlicher Fächer (bspw. Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft) (Fischer 2011). Anschliessend an Schmitt et al. (2021) können Trans- und Multidisziplinarität des Weiteren als Subdimensionen interdisziplinärer Zusammenarbeit konzipiert werden. Während das Präfix «trans» für ein weitreichendes Ineinandergreifen der disziplinspezifischen Zugänge vergeben wird, impliziert das Präfix «multi» ein loses Nebeneinander (s. o.). Der im vorliegenden Beitrag verwendete Begriff der Interdisziplinarität eröffnet somit zunächst ein sehr breites Verständnis, welches die Multidisziplinarität im Diskurs beobachtend beschreibt und abschliessend eine transdisziplinäre Diskussion zumindest in Teilen anstrebt.

Für die Medienpädagogik ist Interdisziplinarität durchaus kein neues Phänomen, sondern ein vertrautes – ja zum Teil fast genuines – Prinzip. Sie selbst wird als eine integrale Wissenschaft verstanden, und wie es im Band zu Grundbegriffen der Medienpädagogik heisst: Sie ist «vielschichtig mit anderen Disziplinen verknüpft, deren theoretische Beschreibungsmodelle und epistemologische Perspektiven sie in ihre eigene Forschung integriert» (Hartung-Griemberg 2017, 248). Wird hiermit impliziert, dass es sich um eine eigene Disziplin handle, so wird deren Standort doch teilweise auch zwischen Bildungs-, Medien- und Kommunikationswissenschaft oder als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin gesehen. Dementsprechend zeigt sich auch anhand der in den letzten Jahren erschienenen Sammelbände und Themenhefte zur Standortbestimmung und Konstitution

der Medienpädagogik, dass die Frage nach disziplinären Grenzen zur Notwendigkeit führt, den eigenen Platz und Stellenwert immer wieder neu zu definieren (Sesink, Kerres, und Moser 2007; Trültzsch-Wijnen 2017; Swertz et al. 2017).

In jüngerer Zeit werden diese Definitionsbemühungen durch den zunehmend verbreiteten Begriff der Digitalen Bildung erneut herausgefordert. Dabei lässt sich parallel zur umfassenden Begriffskritik in der Medienpädagogik (Kammerl et al. 2020) beobachten, dass vermehrt der Versuch unternommen wird, theoretische Grundlagen zu etablieren, die hinsichtlich einer Bildung in der digital vernetzten Welt Anschlüsse an und von angrenzenden Disziplinen ermöglichen. Prominentestes Beispiel hierfür ist das Frankfurt-Dreieck (Brinda et al. 2019), welches bereits im Titel die Bezeichnung «interdisziplinäres Modell» trägt und Perspektiven der Informatik, Informatikdidaktik, Medienpädagogik und Medienwissenschaft zusammenbringt. Hierdurch – so das Ziel – sollen «Phänomene einer digitalen Welt und die daraus resultierenden Erfordernisse für Bildungsprozesse» (ebd., S. 1–2) in ihrer Komplexität in den Blick genommen werden können.

Aus den bis hier dargelegten Argumentationslinien zur Bedeutung des (inter-)disziplinären Diskurses lässt sich ableiten, dass Forschung, die sich einerseits mit der Situation des pandemiebedingten Distance-Schoolings, andererseits mit Digitaler Bildung (Autorengruppe Dagstuhl 2016; Kammerl und Irion 2021) bzw. Bildung in der digital vernetzten Welt (Brinda et al. 2019) als Leitidee befasst, sich in doppelter Hinsicht mit einer Positionierung zu Annahmen und Zugängen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen konfrontiert sieht. Diese Erkenntnis bildet den Ausgangspunkt der weiteren Ausführungen.² Der Beitrag setzt bei einem Literaturreview an (Dertinger et al. 2023) und kontextualisiert die daraus gewonnenen Erkenntnisse unter der Perspektive der Interdisziplinarität. So werden strukturelle Bezüge zwischen den vorliegenden (meist in sich monodisziplinären) Studien zum Distance-Schooling herausgestellt und abschliessend wird das entstandene Mosaik der Erkenntnisse diskutiert.

2 Der Artikel entstand im Kontext des BMBF-geförderten Verbundprojekts *Di-BiGa – Zukunftsperspektiven für die Digitale Bildung im Grundschulalter* unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Kammerl und Dr. Susanne Eggert (Fördernummer: 16INS109A).

2. Verständnisse von Distance-Schooling und Digitaler Bildung

Bevor eine interdisziplinäre Betrachtung des Distance-Schoolings während der Covid-19-Pandemie erfolgt, widmen wir uns an dieser Stelle zunächst der Klärung zentraler Konzepte und damit verbundener Theorieverständnisse aus (medien-)pädagogischer Perspektive. Hierbei soll einerseits die Gesamtsituation des Distance-Schoolings skizziert werden, unter deren Bedingungen Lehren und Lernen zu entscheidenden Teilen ausgestaltet wurde. Andererseits wird unter dem Begriff der Digitalen Bildung die Frage ins Zentrum gerückt, welche medienbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler:innen unter diesen Rahmenbedingungen erwerben konnten. Beide Konzepte werden zusammenfassend im Hinblick auf die Besonderheiten des Grundschulalters betrachtet.

2.1 Distance-Schooling

Der Begriff des Distance-Schoolings bezeichnet das in physischer Distanz stattfindende Zusammenspiel schulischen Lehrens und Lernens während der Covid-19-Pandemie. Dabei wurden schulische Anforderungen und Zielvorstellungen an die veränderten Bedingungen angepasst oder stellenweise auch relativiert und verschiedene digitale sowie online-basierte Medien zur Umsetzung schulischer Aktivitäten genutzt (Fickermann und Edelstein 2021; Ständige Kultusministerkonferenz 2020). Die Phase, in der Unterricht in Teilen auf Distanz und in Teilen in Präsenz umgesetzt wurde, wird im Diskurs mehrheitlich als Wechselunterricht bezeichnet (Kultusministerium Baden-Württemberg 2021). Das Verhältnis von Präsenz- und Onlinephasen variierte abhängig vom Infektionsgeschehen, bildungspolitischen Massnahmen und regionalen Differenzen. Der in diesem Beitrag verwendete Begriff des Distance-Schoolings lässt sich vom Terminus Homeschooling abgrenzen, wie er vor allem im öffentlichen Diskurs weite Verbreitung findet, aber auch zum Teil in wissenschaftlichen Studien aufgegriffen wird (beispielsweise bei Gerhardts et al. 2020b, um den Analysefokus auf das Zuhause zu verdeutlichen). In der Verwendung des Begriffs – ebenso wie des Begriffs Fernunterricht – besteht jedoch die Gefahr, theoretische und praktische Anschlüsse an ausgereifte didaktische

Konzepte zu suggerieren, die mit der ad hoc aufgekommenen Notfallsituation wenig zu tun hatten, die im Englischen treffenderweise auch als *emergency remote teaching* (u. a. Bond et al. 2021) bezeichnet wird. So ist es wichtig zu verdeutlichen, dass es sich in dieser Zeit nicht um reguläre und geplante pädagogische Settings handelte, sondern um eine Reaktion auf eine unvorhergesehene Entwicklung.

2.2 Digitale Bildung

Im fachwissenschaftlich-theoretischen Diskurs wird Digitale Bildung verstanden als eine Bildung in der digital vernetzten und gestaltbaren Welt. Hierunter fällt ein Lernen mit digitalen Medien sowie ein Lernen über Medien, das die Gestaltung, Reflexion und Analyse digitaler Artefakte umfasst. Dies erfordert auch Kenntnisse über informatische Grundlagen (Brinda et al. 2019; Kammerl und Irion 2021). Ihre Relevanz resultiert dabei aus den sich im Rahmen der Digitalisierung ergebenden dynamischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, welche das Selbst-Welt-Verhältnis der Menschen tiefgreifend beeinflussen (Leineweber 2020).

Im Rahmen aktueller bildungspolitischer Entwicklungen hat «Digitale Bildung» (als direkte offizielle Übersetzung in den deutschsprachigen EU-Veröffentlichungen zum Digital Action Plan und in der KMK-Strategie als «Bildung in der digitalen Welt» adaptiert³) schulformübergreifend Eingang in die Konzeptpapiere erhalten (European Commission 2021; Ständige Kultusministerkonferenz 2017, 2021). In Deutschland sollen Heranwachsende in ihrer schulischen Laufbahn von Beginn an medienbezogene Kompetenzen in den Bereichen (1.) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, (2.) Kommunizieren und Kooperieren, (3.) Produzieren und Präsentieren,

3 Im deutschsprachigen Diskurs wird immer wieder gerne darauf verwiesen, dass die Kurzform unglücklich sei, etwa da Digitale Bildung – bezogen auf Bildungsprozesse von realen Menschen – ja keineswegs digital, sondern analog sei, oder dass Bildung nicht in einer digitalen Welt stattfinde, sondern in einer digital geprägten und gestaltbaren Welt. Darüber hinaus gibt es noch viele weitere Möglichkeiten, die Kurzform misszuverstehen, z. B. dass die EU wirklich bildungstheoretisch versucht habe, Kompetenzen festzulegen oder dass es nur darum gehe, digitale Technologien für das Bildungssystem anzuschaffen. Last but not least kann Digitale Bildung sogar ohne digitale Medien realisiert werden, z. B. als Computer Science unplugged.

(4.) Schützen und sicher Agieren, (5.) Problemlösen und Handeln sowie (6.) Analysieren und Reflektieren erwerben (Ständige Kultusministerkonferenz 2017). Obwohl diese Kompetenzen auf alle Schularten zielen, werden unterschiedliche Entwicklungsphasen der Schüler:innen nicht systematisch berücksichtigt. Auch auf der Ebene der Bundesländer bleibt weitgehend unbestimmt, wie die Rahmenvorgaben für die Grundschule adaptiert werden (Kammerl et al. 2020, 35). Gleichsam wären für eine systematische Unterstützung von aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen entlang der Bildungskette (Eickelmann, Aufenanger, und Herzig 2014) spezifische Standards für die Grundschule nötig, die ‹digitale Mündigkeit› zum Ziel haben (Grundschulverband 2018).

Für den grundschulpädagogischen Diskurs ist bedeutsam, dass alle Kinder im Rahmen einer *grundlegenden* Bildung Kompetenzen erwerben, um in einer digital geprägten und gestaltbaren Welt handlungsfähig zu werden. Dabei greifen die vier Säulen einer Digitalen Grundbildung, wie sie der Grundschulverband vorschlägt – Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung (RANG) –, die zentralen Dimensionen der Medienkompetenz auf (Irion, Peschel, und Schmeinck 2023). Zentral für den Grundschulkontext ist des Weiteren, dass hier – im Sinne eines gemeinsamen Lernorts – ‹alle› Kinder mit ganz verschiedenen familialen Medienerfahrungen zusammentreffen. Da diese Erfahrungen an soziale Herkunftsmilieus geknüpft sind, bedarf es einer besonderen Sensibilität für soziale Ungleichheiten und den *Digital Divide* (Niesyto 2020).

In der Phase der Pandemie veränderte das Distance-Schooling aufgrund der physischen Distanz die Bedingungen Digitaler Bildung. In diesem Rahmen kamen zur Umsetzung häufig digitale Technologien zum Einsatz, mit denen möglicherweise auch Anlässe zur Digitalen Bildung verknüpft waren. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Projekts DiBiGa (s. Fussnote 1) ein systematisches Review zur Digitalen Bildung im Kontext des Distance-Schoolings durchgeführt. Hieran anknüpfend sollen im Rahmen dieses Beitrags die Ergebnisse durch weitere Forschungsbefunde ergänzt und in einer zweiten Interpretationsschleife aus interdisziplinärer Perspektive diskutiert werden. Die Beiträge aus verschiedenen Disziplinen werden im Folgenden zunächst systematisiert dargestellt und schliesslich miteinander in Beziehung gesetzt, um transdisziplinäre

Verbindungen aufzuzeigen. Da unter einer solchen Perspektive Digitale Bildung im medienpädagogischen Theorieverständnis nicht den expliziten Gegenstandsbereich der Betrachtung darstellt, wird der Blick auf die Bedingungen- und Einflussfaktoren Digitaler Bildung innerhalb der Gegebenheiten des Distance-Schoolings gerichtet. Hierzu wird folgende Heuristik dreier Dimensionen zugrunde gelegt (s. a. Bärnreuther et al. 2023, 244), die sich unter anderem an Bildungsforschungsmodellen zur Qualität schulischer Medienbildung (Lorenz et al. 2017) orientiert. (1) *Individuelle Lernvoraussetzungen*: Im Fokus stehen die unterschiedlichen entwicklungs-spezifischen Voraussetzungen, individuelle Merkmale, Lernprozesse und Medienrepertoires von Kindern. (2) *Pädagogisch-erzieherisches Handeln*: Betrachtet wird mediendidaktisches und medienerzieherisches Handeln von Lehrpersonen und Eltern, digital gestützte Lehr- und Lernsettings sowie die Kommunikation der Akteur:innen. (3) *Schulische Rahmenbedingungen und medienbezogene Schulentwicklung*: Die Rahmenbedingungen bestehen auf der Mikroebene z. B. im spezifischen Medienensemble der Familie oder Schule (Paus-Hasebrink und Hasebrink 2014) und der technischen Infrastruktur. Auf der Mesoebene ist u. a. der Support für den Einsatz von Technik zu nennen und auf Makroebene lassen sich schulübergreifende, bildungspolitische Vorgaben verorten.

3. Methodik des systematischen Reviews

Das Ziel des systematischen Reviews, an das dieser Beitrag anknüpft, bestand in der Synthese der für das Forschungsfeld relevanten Studien (Newman und Gough 2020).⁴ Die erkenntnisleitende Frage lautete: *Wie erfolgte die Digitale Bildung von Kindern im Grundschulalter im Rahmen des durch die Covid-19-Pandemie bedingten Distance-Schoolings?*

4 Das Review wurde im Zeitraum vom 02.02.2022 bis zum 15.03.2022 durchgeführt. Es handelte sich hierbei um die erste Phase des DiBiGa-Projekts mit dem Ziel der Sichtung und Systematisierung des Forschungsstandes. Daran anschliessend fanden qualitative Erhebungen mit unterschiedlichen Akteur:innengruppen statt.

3.1 Suchstrategie und Suchstring

Die Recherche erfolgte über die Datenbanken FIS Bildung, ERIC, BASE, Psyn dex und SSOAR sowie – mit dem Ziel einer Sichtung interdisziplinärer Publikationen – über Scopus und eine auf Covid-19-Forschung ausgerichtete Datenbank von Proquest. Der Suchstring wurde jeweils an die spezifischen Voraussetzungen der Datenbanken angepasst und in Deutsch und Englisch verwendet.

(Kind* ODER Grundschul* ODER Primarstuf* ODER Primarbereich* ODER Schulanfäng*)
UND
(Medienpäd* ODER Medienkomp* ODER Medienerz* ODER Mediendidak* ODER Medienbildung ODER "digitale Bildung" ODER "digitales Lernen" ODER "digitales Lehren" ODER "Lernen mit Medien" ODER "Lernen über Medien" ODER Schulschliess* ODER Distanzunterricht ODER Distanzlernen ODER Distanzlehre* ODER Heimunterricht ODER Hausunterricht ODER Fernunterricht ODER Onlinelehre* ODER "distance learning" ODER "distance education" ODER "blended learning" ODER "online education" ODER homeschooling ODER "hybrid home schooling" ODER "remote learning" ODER "remote teaching" ODER "digitale Medien" ODER Mediennutzung ODER "neue Medien")
UND
(Coronavirus ODER Corona* ODER "Corona Krise" ODER "Sars CoV2" ODER "Covid 19" ODER Covid-19 ODER "Pandemic 2020" ODER "Covid-19 (Disease)" ODER sars ODER "schweres akutes Atemnotsyndrom" ODER Pandemie ODER "Corona Situation")

Tab. 1: Tabellarische Darstellung des Suchstrings (Deutsch).

(Children OR "Elementary Education" OR "Elementary School Students" OR "Primary Education" OR "Primary School")
AND
("Web based Instruction" OR "Blended Learning" OR "Virtual Schools" OR "Distance Education" OR "Mass Media" OR "Multimedia Instruction" OR "Computer Assisted Instruction" OR "Computer Managed Instruction" OR "Mass Media" OR "Multimedia Instruction" OR "Computer Assisted Instruction" OR "Computer Managed Instruction" OR "Web Based Instruction" OR "Blended Learning" OR "Virtual Schools" OR "Distance Education" OR "school Closing" OR "computer mediated communication" OR "blended learning" OR "Distance Education" OR "school Closing" OR "computer mediated communication" OR "media education" OR media didact* OR (digital PRE/3 (media OR learning OR education OR teaching)) OR ((distance OR online OR home) PRE/0 (learning OR education OR schooling OR teaching)) OR ((remote OR hybrid) PRE/0 (teaching or learning)))
AND
("Covid 19" OR Pandemics OR "Cov-19" OR sars OR "sars CoV 19" OR corona)
AND
german*
NOT
(K12 OR "higher education" OR "medical education" OR "mental health")

Tab. 2: Tabellarische Darstellung des Suchstrings (Englisch).

Ergänzend wurden per Handauslese weitere Publikationen recherchiert. Hierzu wurden zum einen Inhaltsverzeichnisse von Zeitschriften mit erziehungswissenschaftlicher und medienpädagogischer Relevanz gesichtet (Computers & Education, Journal of Computers in Education, Medienimpulse, Zeitschrift MedienPädagogik, merz – medien + erziehung, ON – lernen in der digitalen Welt, Zeitschrift für Grundschulforschung, Zeitschrift für Pädagogik und Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Darüber hinaus wurden relevante Veröffentlichungen über eine Durchsicht der Quellenangaben in den ausgewählten Publikationen und ein hieran anknüpfendes Schneeballverfahren identifiziert.

3.2 Kriterien zur Inklusion und Exklusion

Vor dem Hintergrund der sich auf die COVID-19-Pandemie beziehenden Fragestellung wurden Publikationen berücksichtigt, die zwischen dem 01.01.2020 und dem Zeitpunkt der Recherche am 16.02.2022 veröffentlicht wurden.⁵ Aufgrund der starken nationalen Spezifika von Schulsystemen wurde der Fokus auf die Situation in Deutschland gelegt und Publikationen auf Deutsch und Englisch berücksichtigt. Einbezogen wurden ausschliesslich Veröffentlichungen, die empirische Studienergebnisse berichteten. Wurden die gleichen Ergebnisse mehrfach veröffentlicht, wurde zur Vermeidung von Dopplungen nur die Publikation mit der umfangreichsten Ergebnisdarstellung berücksichtigt. Inhaltlich wurden *alle Studien* eingeschlossen, die sich dem schulbezogenen Lernen im Grundschulalter (fünf bis zehn Jahre) während der Covid-19-Pandemie in Deutschland widmen. Dabei wurden Studien berücksichtigt, die ausschliesslich das Grundschulalter untersuchten oder eine differenzierte Betrachtung dieser Altersphase ermöglichen. Nicht aufgenommen wurden Studien, in denen die Situation an Förderschulen untersucht wurde, oder Studien, die grundschulische Lernsettings erforschten, in denen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe unterrichtet werden, da in diesen Fällen spezifische institutionelle Rahmenbedingungen und Prozesse berücksichtigt werden müssten.

5 Auch wenn sich die Folgen der Pandemie für die Schule erst im späteren Verlauf des Jahres 2020 zeigten, breitete sich das Virus bereits früher aus und die ersten Fälle wurden zu Beginn des Jahres gemeldet. Um eventuell vorhandene frühzeitige Veröffentlichungen zu dieser Thematik (auch im erweiterten Forschungsstand) zu erfassen, wurde der 01.01.2020 als Beginn des Recherchezeitraums festgelegt.

Inklusion	Exklusion
zwischen 01.01.2020 und 16.02.2022 veröffentlicht	ausserhalb des Zeitraums veröffentlicht
Situation in Deutschland	Situation ausserhalb Deutschlands
Deutsch oder Englisch	andere Publikationssprachen als Deutsch oder Englisch
empirische Studien	keine empirischen Studien
Schulbezug	Kein Schulbezug bzw. Bezug auf Förderschulen
Grundschulalter	Keine differenzierte Betrachtung des Grundschulalters möglich
Aus dem Abstract wird ersichtlich, dass sich die Publikation mit dem Distance-Schooling beschäftigt	Kein Hinweis auf eine Auseinandersetzung mit dem Distance-Schooling im Abstract

Tab. 1: In- und Exklusionskriterien des Reviews.

Insgesamt liessen sich auf Basis der Sichtung von Titeln, Schlagworten und Abstracts 31 Publikationen als relevant für das Review identifizieren.

Während vom systematischen Review all jene Studien ausgeschlossen wurden, die nicht alle Einschlusskriterien vollumfänglich erfüllten, wurde zur Sichtbarmachung des «erweiterten Forschungsstandes» (der neben den 31 Artikeln auch solche Publikationen beinhaltet, die nur einen Teil der Kriterien erfüllen) eine öffentlich zugängliche Literaturdatenbank zum Forschungsfeld *Digitale Bildung im Grundschulalter in der COVID-19-Pandemie* aufgesetzt und mit Einträgen gefüllt.⁶ Hier können Interessierte anhand von Suchbegriffen und Filtervariablen (Veröffentlichungsjahr, Typ der Publikation, Sprache, erforschtes Land, beforschte Personengruppe und Fokus der Studie) recherchieren und erhalten Kurzzusammenfassungen zu den Publikationen. Auch jene Forschungsbeiträge, die aus entfernteren Disziplinen auf den Forschungsgegenstand blicken, sind hier zu finden.

⁶ Die Datenbank ist unter <https://dibiga-insight.de/datenbank/> abrufbar (20.08.2023). Stand 05/23 umfasst die Datenbank 241 Einträge, wobei eine regelmässige Aktualisierung stattfindet und Besuchende der Homepage Studien vorschlagen können.

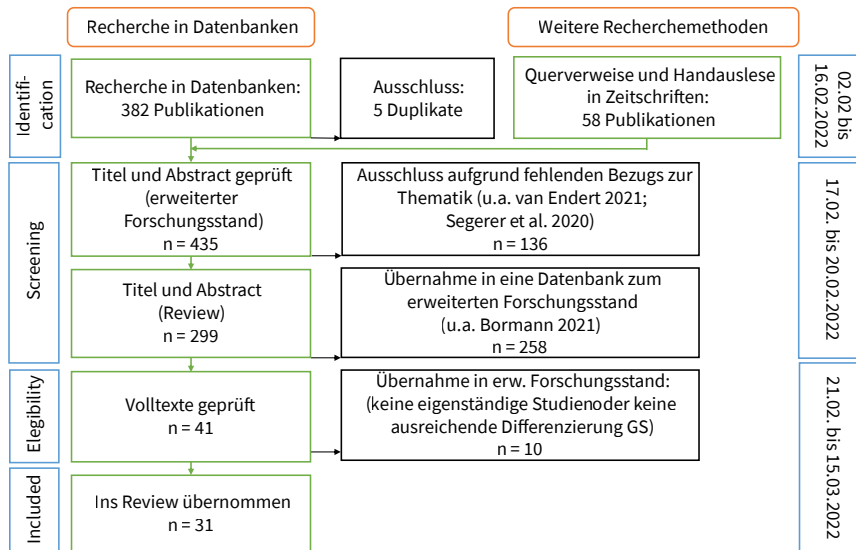


Abb. 1: Festlegung des Textkorpus (orientiert an Page et al. 2021).

3.3 Auswertung der Studien

Das Textkorpus wurde mittels einer narrativen Synthese ausgewertet (Petticrew und Roberts 2012). Mit dieser Zielsetzung wurden die Studien zunächst hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz und ihrer empirischen Aussagekraft gewichtet. Anschliessend wurde eine induktive Kategorienbildung (Kuckartz und Rädiker 2022) mithilfe der Software MAXQDA 2022 durchgeführt. So wurde ein Kategoriensystem mit den Oberkategorien Bildungskontext *Schule* und Bildungskontext *Familie* entwickelt. Studienergebnisse zum Bildungskontext *Schule* zeigen, ob und wie sich Schule im Distance-Schooling veränderte. Im Bildungskontext *Familie* thematisieren die Studien, wie mit den veränderten Bedingungen im familialen Rahmen umgegangen und gewohnte Praktiken und Routinen adaptiert wurden. Studien, die für das Grundschulalter ausserschulische, non-formale Bildungsangebote wie etwa die Kinder- und Jugendarbeit erforschten, gab es im Korpus des Reviews nicht.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Reviews mit Blick auf die drei heuristischen Dimensionen Digitaler Bildung diskutiert. Hieran anknüpfend werden die Studien aus dem Korpus des erweiterten

Forschungsstandes) für eine vertiefte Analyse der jeweiligen Dimension herangezogen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, interdisziplinäre Bezugspunkte in den betreffenden thematischen Kontexten zu identifizieren und zu analysieren.

4. Darstellung und Erweiterung der Forschungssynthese im Spiegel der Interdisziplinarität

Im durchgeführten Review⁷ zeigte sich zunächst, dass in den vorhandenen Studien vor allem die Rahmenbedingungen, die Wahrnehmungen der beteiligten Akteur:innen sowie die Art und Weise des umgesetzten Distance-Schoolings im Vordergrund standen. Während in Bezug auf Jugendliche durchaus Studien die Weiterentwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz während der Corona-Pandemie in den Blick nahmen (Gerhardts et al. 2020a), wurde hingegen der Erwerb medienbezogener oder auch informatischer Kompetenzen durch Grundschulkindern während dieser Zeit nur marginal erforscht. Wenn entsprechende Aspekte untersucht wurden, begrenzte sich dies auf Selbsteinschätzungen unterschiedlicher Akteur:innengruppen zu den Bedienkompetenzen der Schüler:innen. Somit lieferte das Review nur begrenzt Erkenntnisse, anhand derer unmittelbar auf Prozesse Digitaler Bildung im Kontext des Distance-Schoolings geschlossen werden konnte. Zudem zeigte sich, ähnlich wie in dem bereits im ersten Kapitel zitierten Review von Bond et al. (2021), dass die Auseinandersetzung mit der Thematik aus vielfältigen Wissenschaftsdisziplinen heraus erfolgte. Im Folgenden werden wir daher die zentralen Ergebnisse des Reviews in Beziehung setzen zu Annahmen und Argumentationslinien unterschiedlicher Disziplinen.

⁷ Die Ergebnisse des Reviews sind ausführlich an anderer Stelle nachzulesen (Dertinger et al. 2023). In diesem Beitrag erfolgt deshalb eine knappe Zusammenfassung, um dem Fokus auf interdisziplinäre Diskurse gerecht zu werden.

4.1 Dimension 1: Individuelle Lernvoraussetzungen

Auf Ebene der individuellen Lernvoraussetzungen weist das Review unter (medien-)pädagogischer Perspektive auf zwei zentrale Veränderungsprozesse im Kontext des Distance-Schoolings hin:

- Die Medienpraktiken der Kinder im Grundschulalter veränderten sich insgesamt. Dabei nahm die Nutzungszeit digitaler Medien in dieser Altersgruppe – wenn auch geringer als bei älteren Kindern (Langmeyer et al. 2020) – deutlich zu. Zum einen wurden digitale Medien dabei intensiver zur Freizeitgestaltung genutzt, zum anderen dienten sie der Kontaktpflege. Mit Blick auf schulische Anforderungen zeigt sich erwartungsgemäss eine grosse Relevanzsteigerung bei den vorhandenen familialen Endgeräten und den medienbezogenen Kompetenzen der Kinder. Beide Aspekte wurden zu wichtigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Partizipation am Distance-Schooling. Allerdings machen die vorliegenden Studien deutlich, dass es starke Diskrepanzen gab hinsichtlich der Verfügbarkeit entsprechender technischer Geräte in den Familien und der erforderlichen Kompetenzen zu deren Nutzung bei den Kindern im Grundschulalter. Hierdurch kam es zu deutlichen familial bedingten Unterschieden bei den Schüler:innen, ob und auf welche Weise am Distance-Schooling teilgenommen werden konnte (u. a. Langmeyer et al. 2020; Wössmann et al. 2021).
- In den in das Review inkludierten Studien gehen die befragten Akteur:innen durchgehend davon aus, dass sich das Distance-Schooling insgesamt negativ auf die fachliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen ausgewirkt und vor allem die soziale Ungleichheit unter den Lernenden verstärkt habe (u. a. Schneider et al. 2021a; forsa 2021). Die betreffenden Ergebnisse resultieren dabei – mit einer Ausnahme⁸ – aus Selbsteinschätzungen der Befragten. Weitgehend bestätigt wurden die betreffenden Selbsteinschätzungen inzwischen allerdings durch weitere Studien (insbesondere Stanat et al. 2022).

8 Die einzige Studie, die mithilfe eines Testverfahrens und einer gross angelegten Stichprobe die Leistungsentwicklung der Schüler:innen erforschte, stammt von Depping et al. (2021). Hier wurde im Sommer 2021 die Kompetenzentwicklung der Lernenden in den Fächern Deutsch und Mathematik in Hamburg erhoben. Dabei konnten keine signifikanten Unterschiede in der Leistungsentwicklung der Schüler:innen im Vergleich zur Zeit vor der Covid-19-Pandemie festgestellt werden.

Diese beiden im Review identifizierten thematischen Aspekte stellen relevante Bezugspunkte weiterer wissenschaftlicher Disziplinen dar, die sich im ‹erweiterten Forschungsstand› identifizieren liessen. So bezieht sich etwa ein vorwiegend *medizinisch-psychologisch geprägter Diskurs* auf den ersten Themenbereich und eine *wirtschaftswissenschaftliche Perspektive* nimmt stärker den zweiten Themenbereich in den Blick.

Der *medizinisch-psychologisch geprägte Diskurs* setzt sich insbesondere damit auseinander, wie sich der sozial-gesellschaftliche Umbruch durch die Pandemie und unter anderem eine damit einhergehende veränderte Mediennutzung auf das physische und psychische Wohlbefinden der Kinder ausgewirkt hat. Einen Schwerpunkt bildet hierbei die Frage, wie sich gestiegene Mediennutzungszeiten während der Pandemie auf die Heranwachsenden auswirkten, insbesondere im Hinblick auf eine möglicherweise verstärkte Suchtgefahr (King et al. 2020; Rumpf et al. 2020) und das Bewegungsverhalten (Urlen 2020). In einer Längsschnittstudie zeigen Paschke et al. (2021), dass während der Pandemie vor allem Heranwachsende digitale Spiele und soziale Medien deutlich umfangreicher nutzten, die bereits vor der Pandemie unkritische, risikobehaftete oder pathologische Nutzungspraktiken aufwiesen. Die Autor:innen schliessen hiervon auf ein im Rahmen der Pandemie potenziell erhöhtes Risiko für problematische Nutzungsformen. In einem systematischen Review, in dem Studien aus 20 Ländern inkludiert wurden, weisen Viner et al. (2022) auf eine gesunkene physische Aktivität vor dem Hintergrund gesteigener Mediennutzungszeiten bei Kindern und Jugendlichen hin. Differenzierter betrachten Schmidt et al. (2021a) Zusammenhänge zwischen physischer Aktivität und Bildschirmzeit für Deutschland anhand einer repräsentativen Stichprobe von 4- bis 17-Jährigen. Die Autor:innen zeigen, dass einerseits zwar der Zeitaufwand für organisierten Sport (z. B. im Verein) zurückgegangen ist, es andererseits aber insgesamt zu einer Zunahme sonstiger physischer Aktivitäten im Alltag kam. Allerdings weisen sie dabei auf eine starke Kontextabhängigkeit entsprechender Aktivitäten hin.

Eine *wirtschaftswissenschaftliche Perspektive* schliesst stärker an die Erkenntnisse zu einem im Rahmen der Pandemie begrenzten Lernfortschritt der Kinder und einer sich verstärkenden sozialen Ungleichheit an. Dabei werden die Konsequenzen dieser Entwicklungen für den gesellschaftlichen

Wohlstand und den zukünftigen Lebensstandard der heranwachsenden Generation thematisiert. Erwartungsgemäss kommen entsprechende Publikationen zu dem Ergebnis, dass das pandemiebedingte Distance-Schooling mit Einschnitten in die ökonomische Entwicklung verknüpft ist (Bock-Schappelwein und Famira-Mühlberger 2021; Fuchs-Schündeln et al. 2020; Wössmann 2020). Von den negativen Folgen betroffen sind vor allem Heranwachsende, die sich am Beginn ihrer schulischen Laufbahn befinden und/oder in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status aufwachsen. Die negativen Auswirkungen auf jüngere Schulkinder werden durch Defizite bei der Entwicklung grundlegender Kompetenzen begründet, die für die weitere Schullaufbahn essenziell sind. Eltern werden als kompensierende Faktoren auf die Lerneinbussen verstanden, weshalb es Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status leichter fällt, die durch das Distance-Schooling bedingten Rückstände ihrer Kinder auszugleichen (Bock-Schappelwein und Famira-Mühlberger 2021; Fuchs-Schündeln et al. 2020). Das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln sieht vor diesem Hintergrund die Gefahr, dass sich Probleme in den Bereichen Schulqualität, Bildungsarmut und Integration durch die Covid-19-Pandemie weiter verschärfen (Anger und Plünnecke 2020, 168), und leitet unter anderem die Forderung ab, die Digitalisierung an Schulen weiterzuentwickeln, um dieser Verschärfung entgegenzuwirken (ebd. 169f.).

Es zeigt sich somit in der Zusammenschau der interdisziplinären Forschungsbeiträge, dass das Distance-Schooling mit grossen Herausforderungen für die individuelle Entwicklung von Grundschulkindern verknüpft ist. Diese Herausforderungen betreffen unterschiedliche Ebenen wie die individuelle Kompetenzentwicklung oder die physische und psychische Gesundheit. Der Umgang mit diesem multidimensionalen Anforderungsgefüge ist insbesondere im Grundschulalter stark kontextabhängig: Familiäre und sozioökonomische Einflussfaktoren bilden das Gerüst der Kinder, mit dessen Hilfe sie den Anforderungen und Belastungen begegnen. Diese starke Kontextabhängigkeit bei der individuellen Entwicklung der Grundschulkinde während des Distance-Schoolings dürfte die soziale Ungleichheit insgesamt verschärfen.

4.2 Dimension 2: Pädagogisches und erzieherisches Handeln

Die zweite Dimension betrifft die Meso-Ebene der Bildungskontexte, in denen sich soziale Interaktionen der Kinder mit ihren relevanten Bezugsgruppen vollziehen. Pädagogisch intendiertes Handeln ist vor allem ein Merkmal der schulischen Institution und wird hier insbesondere durch die professionelle Rolle der Lehrperson ausgestaltet. Erzieherisches Handeln spielt dagegen vor allem in der Familie eine zentrale Rolle und basiert hier seltener auf ausgearbeiteten pädagogischen Konzepten und Theorien. Während der Pandemie waren die beiden Bildungskontexte stärker verschränkt denn je, wodurch auch die jeweiligen Rollen der unterschiedlichen Akteur:innen hinterfragt bzw. neu ausgestaltet wurden. In diesem Rahmen weist das Review aus (medien-)pädagogischer Perspektive auf zwei bedeutsame Themenbereiche hin:

- Mit Blick auf die Familiensituation wurde erforscht, wie sich die Pandemie auf die emotionale Wahrnehmung der Familienmitglieder sowie auf deren Zusammenleben ausgewirkt hat. Von Familien mit Kindern im Grundschulalter wurde das Distance-Schooling tendenziell als grosse Belastung erlebt. Allerdings gab es in dieser Wahrnehmung grosse Varianzen, die von stark krisenhaften Erfahrungen bis hin zu einem wenig problematischen Erleben reichten. Stellenweise waren sie auch mit positiven Empfindungen verknüpft (u. a. Heller und Zügel 2020; R. Porsch und T. Porsch 2020). Es ist davon auszugehen, dass das familiäre Belastungserleben einen relevanten Einfluss darauf genommen hat, welche pädagogisch-erzieherischen Gestaltungsmöglichkeiten in der Familie zur Ausgestaltung des Distance-Schoolings genutzt wurden.
- Zudem fand eine Auseinandersetzung mit der Lernsituation der Grundschul Kinder unter den Bedingungen des Distance-Schoolings statt. Hierbei wurde zum einen betrachtet, wie umfassend die Schüler:innen von ihren Lehrkräften während der Pandemie betreut wurden und wie die Kommunikation mit den Eltern erfolgte. Zum anderen erforschten die in das Review inkludierten Studien, wie das Distance-Schooling methodisch-didaktisch umgesetzt wurde. Dabei zeigte sich insbesondere für Grundschulen eine klare Tendenz zur Nutzung nicht-elektronischer

oder technisch wenig aufwendiger Medienangebote zur Interaktion von Lehrkräften mit Schüler:innen sowie zum zur Verfügung stellen der Lernmaterialien (u. a. forsa 2020; R. Schneider et al. 2021b).

Innerhalb der Dimension des pädagogischen und erzieherischen Handelns knüpfen die Perspektiven weiterer Wissenschaftsdisziplinen vor allem an den ersten Themenbereich – die familialen Auswirkungen des Distance-Schoolings – an. Dass der zweite Themenbereich der Lern- und Kommunikationsformen während des Distance-Schoolings vor allem aus (medien-)pädagogischer Perspektive diskutiert wurde und hierzu wenige Studien aus anderen Disziplinen vorzufinden sind, könnte sicherlich auch damit zusammenhängen, dass es sich hierbei vor allem um ein genuin pädagogisch-didaktisches Thema handelt. Da in der Zeit des Distance-Schoolings die familialen Rahmenbedingungen allerdings in einem noch stärkeren Zusammenhang mit der Lernsituation der Grundschulkinder standen, liefern auch die interdisziplinären Perspektiven auf die familialen Rahmenbedingungen wichtige Hinweise auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen und das erzieherische Handeln der Eltern.

Anschlussfähige interdisziplinäre Perspektiven kommen aus der *Kinder- und Jugendpsychologie/-psychiatrie* sowie der *Familienforschung*. Einen wichtigen Schwerpunkt in beiden Forschungsbereichen bildete die Frage, wie sich das Belastungserleben während der Covid-19-Pandemie auf die Familiensituation und das erzieherische Handeln der Eltern auswirkte. Unter anderem zeigt sich, wie sich bereits bestehende Problemlagen in den Familien durch die Bedingungen der Pandemie verstärkt und intensiviert haben (Oelkers-Ax, Ax, und Zwack 2020). Hierbei deuten sich zwei Pole an: einerseits wird davon ausgegangen, dass Familien, die über umfangreiche familiäre, soziale und finanzielle Ressourcen verfügen, eher in der Lage sind, entsprechende Herausforderungen zu bewältigen, wodurch sie die Phase der Covid-19-Pandemie durchaus auch positiv erleben konnten. Andererseits besteht insbesondere bei Familien, die in den genannten Bereichen geringe Ressourcen aufweisen, die Gefahr, dass vorhandene Probleme kumulieren oder sich intensivieren (Andresen et al. 2020). Oelkers-Ax, Ax und Zwack (2020) sowie Fegert et al. (2020) gehen vor diesem Hintergrund davon aus, dass sich unter den Bedingungen eingeschränkter

institutioneller Hilfsangebote in entsprechenden Familien bereits bestehende psychische Krankheiten verschlechterten sowie elterliche Hilflosigkeit und häusliche Gewalt zunahmen.

Dass und wie sich diese allgemeinen familialen Veränderungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie spezifisch auf das Lernen der Kinder auswirkten, zeigen weitere Studien. So konnte etwa anhand der Daten einer auf die Covid-19-Pandemie bezogenen Zusatzbefragung des Sozioökonomischen Panels (SOEP-CoV) von Zinn und Bayer (2021) aufgezeigt werden, dass sich vor allem Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss und alleinerziehende Eltern durch die Pandemie belastet fühlten und sich diese Belastungen negativ auf die Beschulung zuhause ausgewirkt haben. Im Rahmen der Bearbeitung von Schulaufgaben konnte ein negativer Einfluss des Distance-Schoolings auf das Familienklima in einer Tagebuchstudie von A. Schmidt et al. (2021b) nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Ausgestaltung des Lernens zuhause konnten Jungmann et al. (2021) zeigen, dass sich Eltern mit unterschiedlichen Hindernissen konfrontiert fühlten, die zu einer Steigerung des Stresserlebens beitragen. Hierzu zählen insbesondere die Lernmotivation des Kindes sowie die Organisation des Lernens durch die Schule und die Lehrpersonen. Je umfangreicher die Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützten, desto höher war ihr Stressempfinden. Nutzten die Eltern im Alltag zudem allerdings überwiegend funktionale Coping-Strategien, wiesen sie ein geringeres Stresserleben auf als Eltern mit dysfunktionalen Coping-Strategien. Zudem konnten Neubauer et al. (2021) einen positiven Effekt einer autonomiefördernden Erziehung (autonomy-supportive parenting) auf die familiäre Anpassung während der Pandemie nachweisen. Mittels einer 21-tägigen Datenerhebungsphase mit täglich ausgefüllten Fragebögen konnten die Autor:innen zeigen, dass sich dieser Erziehungsstil positiv auf das kindliche Wohlbefinden (child well-being), das emotionale Familienklima (emotional family climate) sowie die elterliche Bedürfnisbefriedigung (need fulfillment) und Vitalität (vitality) auswirkte.

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus der ersten Dimension zeigt sich eine erhöhte Relevanz des familialen Hintergrunds. Die mehrperspektivische und multidisziplinäre Sichtweise auf den Gegenstandsbereich offenbart, dass die Ausgestaltung des Lernens im familialen Rahmen

an heterogene familiäre Kontextfaktoren gebunden ist. Allerdings wird ebenfalls deutlich, dass die Art und Weise des pädagogischen Handelns der Lehrpersonen Einfluss nehmen kann auf die familialen Bedingungen des Distance-Schoolings. Auch wenn die Lehrpersonen auf manche familialen Voraussetzungen – wie z. B. häusliche Gewalt – nur begrenzt Einfluss nehmen können, deutet sich an, dass eine strukturierte und gut geplante Umsetzung des Distance-Schoolings familiäre Belastungen reduzieren kann.

4.3 Dimension 3: Schulische Rahmenbedingungen und medienbezogene Schulentwicklung

Die schulischen Rahmenbedingungen und die innerhalb dieser Bedingungen stattfindende medienbezogene Schulentwicklung stellen die Voraussetzungen dar, in deren Rahmen das Distance-Schooling umgesetzt wurde und vor deren Hintergrund Digitale Bildung stattfindet. Auch mit Blick auf diese Dimension verwiesen die Ergebnisse des Reviews auf zwei zentrale Themen:

- Mit dem Distance-Schooling verbunden war eine grundlegende Steigerung der Relevanzwahrnehmung digitaler Medien durch die schulischen Akteur:innen. Wenn auch tendenziell in geringerem Ausmass als an weiterführenden Schulen, zeigt sich eine solche Entwicklung auch an Grundschulen. Hiermit gingen verstärkt Initiativen zum Ausbau der technischen Infrastruktur einher. Allerdings schätzen die schulischen Akteur:innen die zur Zeit der Corona-Pandemie vorhandene technische Ausstattung insbesondere an Grundschulen als unzureichend oder problematisch zur Umsetzung eines pädagogisch adäquaten Distance-Schoolings ein (u. a. forsa 2020).
- Aus den durch die Pandemie veränderten schulischen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens ergaben sich vielfältige Belastungen für Lehrpersonen. Im Kontext des Umgangs mit digitalen Technologien bezogen sich diese Belastungen neben der Anforderung einer kompetenten Nutzung digitaler Medien vor allem auf die Einschränkungen und Herausforderungen im Umgang mit der an den Grundschulen begrenzt vorhandenen technischen Infrastruktur (u. a. forsa 2020; R. Schneider et al. 2021b).

Im Kontext dieser Dimension zeigen sich im wissenschaftlichen Diskurs weniger klare thematische Bezugspunkte unterschiedlicher Disziplinen. Stattdessen liegt eine stärker disziplinär verwobene und vor allem international-vergleichende Diskussion zur gesellschaftlichen Rolle der Schule vor. Hierbei geht es darum, wie sich im Rahmen der Covid-19-Pandemie die Wahrnehmung, Rolle und Funktion der Schule verändert hat, wie vor diesem Hintergrund das Recht der Kinder auf eine schulische Bildung zu bewerten ist und wie sich Bildungssysteme international in diesen Hinsichten unterscheiden.

Einen umfassenden Beitrag zur Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze liefern dabei Vincent-Lancrin, Cobo Romani und Reimers (2022). Unter einer internationalen Perspektive beschreiben sie für 29 Länder, wie der Unterricht in der Zeit der Corona-Pandemie organisiert wurde. Ergänzend zu einer solchen deskriptiven Darstellung liegen vertiefende Analysen vor, die genauer die gesellschaftlichen Konzepte und Diskurse betrachten, von denen ausgehend mögliche Schulschliessungen und veränderte Formen der Beschulung umgesetzt wurden. Blum und Dobrotic (2021) setzen in diesem Kontext verschiedene Strategien aus unterschiedlichen Themenfeldern wie Public Health, Bildung oder der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Beziehung zueinander. Am Beispiel des Verlaufs von Schulschliessungen und (partiellen) Öffnungen in unterschiedlichen Ländern, zeigen sie auf, wie sich die mit diesen Themenfeldern verknüpften Diskurse länderspezifisch auf bildungspolitische Entscheidungen auswirken. In ähnlicher Weise analysieren Lindblad et al. (2021) den Verlauf der Schulschliessungen und die Umsetzung des Distance-Schoolings ausgehend von der assemblage theory mit explizitem Blick auf die Grundschule. Für unterschiedliche europäische Länder zeigen sie auf, wie medizinische und massenmediale Diskurse mit (bildungs-)politischen Entscheidungen verwoben waren und wie sich in den Ländern hierdurch unterschiedliche Verläufe des Distance-Schoolings entwickelten.

Die dritte Dimension zeigt, wie sich die Rahmenbedingungen an Grundschulen im Kontext des Distance-Schoolings verändert haben. Ergänzend weisen die interdisziplinären und international vergleichenden Perspektiven darauf hin, wie gesellschaftliche Strukturen und Diskurse die Umsetzung des Distance-Schoolings beeinflusst haben. Die beschriebene

Kontextabhängigkeit und Heterogenität setzt sich somit in der dritten Dimension fort. Hierbei zeigt sich ein Wechselverhältnis. Einerseits verändern sich die Bedingungen der (Grund-)Schule durch das Distance-Schooling, da etwa die medienbezogene Schulentwicklung voranschreitet. Andererseits sind diese Veränderungen gerahmt durch die gesellschaftlichen Strukturen und Diskurse, welche die Schule institutionell prägen.

5. Ein (Aus-)Blick auf das entstandene Mosaik

Ziel eines Mosaiks ist das Zusammensetzen von Einzelteilen verschiedener Farben, Formen und Materialien, wodurch am Ende ein stimmiges Bild entsteht. Im metaphorischen Wortsinn war eben dieses Zusammensetzen von Einzelerkenntnissen aus der (Medien-)Pädagogik und weiteren Wissenschaftsdisziplinen der Anspruch dieses Beitrags. Aufgrund des gewählten Vorgehens liefert das hieraus entstandene Mosaik sicherlich kein vollständiges Bild; auch sind einige Limitationen zu berücksichtigen. So wurde erstens das systematische Literaturreview bereits im Februar 2022 durchgeführt. Aufgrund der dynamischen Forschungslage sind (erstens) seither weitere Studien im thematischen Kontext durchgeführt worden, die trotz einer fortlaufenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich im vorliegenden Projektkontext möglicherweise unberücksichtigt blieben. Zweitens wurden die Studien aus dem (erweiterten Forschungsstand), worüber ergänzende Perspektiven weiterer Wissenschaftsdisziplinen einbezogen wurden, nicht systematisch, sondern ausgehend von einer subjektiven Relevanzsetzung durch das Forscher:innenteam ausgewählt. Insofern dürften gerade aufgrund der Vielfalt der Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit der Covid-19-Pandemie und dem Distance-Schooling beschäftigt haben, noch weitere Erkenntnisse vorliegen, die in Zukunft das entworfene Mosaik zunehmend vervollständigen können. Trotz dieser Einschränkungen fügt der Beitrag wichtige Forschungsergebnisse zusammen und liefert eine erste Strukturierung, an welche weitere Betrachtungen anschließen können.

Die dargestellten interdisziplinären Perspektiven auf das Distance-Schooling im Grundschulalter eröffneten ein facettenreiches Bild dieser Lehr- und Lernform während der Covid-19-Pandemie. Auch wenn sich ein

Grossteil der in diesem Kontext dargestellten Studienergebnisse nicht unmittelbar auf das Lernen zuhause bezieht, wird durch den Einbezug interdisziplinärer Perspektiven ein detailliertes Verständnis der Bedingungen erreicht, unter denen dieses Lernen stattfand. Deutlich wurde dabei eine gewisse Kontingenz der Rahmenbedingungen. Die konkrete Situation des Distance-Schoolings ist einerseits eingebettet in die sozialen und familialen Hintergründe des Kindes, welche das konkrete Lernumfeld prägen. Vor diesem Hintergrund wirkte sich die Pandemie insgesamt negativ auf das ‹allgemeine› Bildungsniveau der Schüler:innen aus, trug aber insbesondere zu einer verstärkten sozialen Ungleichheit bei. Andererseits erwies sich die Umsetzung des Distance-Schoolings als abhängig von den gesellschaftlichen Diskursen und bildungspolitischen Entscheidungen, welche die pädagogischen Settings bestimmen, in denen Unterricht während der Pandemie stattfand. Die Auswirkungen und Folgen des Distance-Schoolings sind vor diesen Hintergründen unter einer Langzeitperspektive zu betrachten. Zwar stellten die pandemie-bedingten Schulschliessungen eine so starke Ausnahmesituation dar, dass auf den ersten Blick wissenschaftliche Erkenntnis über die damalige Situation wenig relevant für die Zukunft der Schule erscheint. Doch waren die Umbrüche und Schübe in Bezug auf die Digitalisierung und Mediatisierung der Bildungskontexte so einschneidend, dass ein Verständnis dieser Zeit notwendig ist, um sich nun zukunftsbezogenen Forschungsfragen zu widmen: *Worin bestehen die längerfristigen Folgen des Distance-Schoolings? Welche neu entstandenen Rahmenbedingungen, Einstellungen und Praktiken konnten sich verankern und habitualisieren?*

Der Erziehungswissenschaft kommt in der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen eine genuine Rolle zu und insbesondere die Medienpädagogik muss sich mit der Zukunft der Digitalen Bildung beschäftigen. Die interdisziplinäre Perspektive des Artikels verweist dabei vor allem auf drei Schwerpunkte, zu denen die Medienpädagogik produktive Impulse liefern kann:

- Erstens: Mit der Pandemie haben sich Problemlagen verstärkt, die direkt oder indirekt mit der Nutzung digitaler Medien verbunden sind. Hierzu zählen etwa deren exzessive Nutzung, Bewegungsmangel oder weitere negative gesundheitliche Auswirkungen im Kontext der

Mediennutzung. Diese Phänomene werden etwa aus der Perspektive der Kinder- und Jugendpsychologie und -psychiatrie sowie der Familienforschung oder Kommunikationswissenschaft untersucht. Die medienbezogene Sozialisation ist aber auch ein zentrales Feld erziehungswissenschaftlicher bzw. medienpädagogischer *Sozialisationsforschung*. Diese liefert nicht nur Informationen zu pädagogisch relevanten sozio-kulturellen und anthropologisch-psychologischen Rahmenbedingungen von Unterricht, sondern ist ebenso Ausgangspunkt für medienpädagogische Unterstützungsmaßnahmen zugunsten der Heranwachsenden und Familien. Des Weiteren leistet die Medienpädagogik einen Beitrag zur Regulierung der Medien und zur Weiterentwicklung des Jugendmedienschutzes.

- Zweitens: Familien und deren Interaktion mit Schule kommt eine wichtige Rolle in der Ermöglichung einer Digitalen Bildung zu. Medienpädagogische Massnahmen können hier unter didaktischer Perspektive dazu beitragen, für Schüler:innen adäquate Lernangebote bereitzustellen, um einer Ungleichheit entgegenzuwirken und evtl. pandemiebedingte Differenzen im Lernstand zu reduzieren. Auch können digital umgesetzte und reflektiert gestaltete Kommunikationskanäle die Ausgestaltung des Lernens und der Erziehung zuhause unterstützen. An den Erfahrungen der Pandemie zeigt sich, dass Lehrpersonen in diesen Aufgaben (bildungspolitisch) unterstützt werden sollten, damit die Potenziale der digitalen Kommunikation auch genutzt werden können.
- Drittens: Weder im Kontext des Reviews noch mit Blick auf den interdisziplinären Diskurs zeigte sich eine differenzierte Erforschung der Entwicklung medienbezogener und informatischer Kompetenzen im Grundschulalter. Es ist weitgehend unklar, wie sich das Distance-Schooling auf den Kompetenzerwerb ausgewirkt hat und wie die Förderung entsprechender Kompetenzen aktuell an Grundschulen stattfindet. Wie eingangs dargestellt, besteht inzwischen auch auf bildungspolitischer Ebene ein breiter Konsens über die Relevanz der schulischen Verankerung Digitaler Bildung. Hieraus resultiert eine empirische und konzeptionelle Aufgabe der Medienpädagogik zur Mitwirkung bei der konkreten Ausgestaltung von Kompetenzförderung, die insbesondere pädagogische und didaktische Fragestellungen umfasst. Bei der

Definition der Um- und Zielsetzungen der Digitalen Bildung stellt die Medienpädagogik nicht zuletzt deswegen eine zentrale Bezugsdisziplin dar, weil sie neben formaler Bildung auch die Schnittstellen zu non-formalen und informellen Bildungsprozessen untersucht. Ebenfalls einen wichtigen Beitrag kann in diesem Rahmen die *Didaktik der Informatik* leisten, die sich jedoch aktuell vorwiegend auf den Informatikunterricht bezieht.

Insgesamt macht die interdisziplinäre Betrachtung auf die *Relevanz einer Digitalen Bildung in unterschiedlichen thematischen Kontexten* aufmerksam. Eine interdisziplinäre Perspektive kann somit auf wichtige Gegenstandsbereiche und Handlungsbedarfe aufmerksam machen. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsmassnahmen auf diese Herausforderungen reagiert werden kann, ist aber eine genuin pädagogische Aufgabe. Vor diesem Hintergrund ist in der zukünftigen Bearbeitung des Themenfelds genauer zu klären, wie die Digitale Grundbildung aus (medien-)pädagogischer Perspektive zu gestalten ist, um Heranwachsende im fortlaufenden Mediatisierungsprozess wie auch im Rahmen weiterer tiefgreifender gesellschaftlicher Einschnitte – z. B. der Covid-19-Pandemie – angemessen in der Entwicklung einer möglichst selbstbestimmten und kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu unterstützen.

Literatur

- Andresen, Sabine, Anna Lips, Renate Möller, Tanja Rusack, Wolfgang Schröer, Severine Thomas, und Johanna Wilmes. 2020. «Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo». <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-10817>.
- Anger, Christina, und Axel Plünnecke. 2020. «INSM-Bildungsmonitor 2020: Schulische Bildung in Zeiten der Corona-Krise: Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)». https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/Gutachten-INSM-Bildungsmonitor-2020.pdf.
- Autorengruppe Dagstuhl. 2016. «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt: Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik». <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>.

- Bärnreuther, Cindy, Rudolf Kammerl, Melanie Stephan, und Sabine Martschinke. 2023. «Professionalisierung für Digitale Bildung: Ein Rahmenmodell zur Untersuchung der Kompetenzen angehender Lehrpersonen». In *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG*, herausgegeben von Thomas Irion, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, 235–50. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>.
- Blum, Sonja, und Ivana Dobrotic. 2021. «Die Kita- und Schulschliessungen in der COVID-19-Pandemie». In *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*, herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 81–99. Die Deutsche Schule Beiheft 17. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.04>.
- Bock-Schappelwein, Julia, und Ulrike Famira-Mühlberger. 2021. «COVID-19-bedingte Schulschliessungen: Ökonomische Herausforderungen für Kinder, Eltern, Unternehmen und Gesellschaft». In *Ein Jahr Corona: Ausblick Zukunft der Arbeit*, herausgegeben von Ursula Filipic, und Annika Schönauer, 77–86. Sozialpolitik in Diskussion 23. Wien: ÖGB. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/72650>.
- Bond, Melissa. 2021. «Schools and Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic: A Living Rapid Systematic Review». *Asian Journal of Distance Education* 15 (2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>.
- Bond, Melissa, Svenja Bedenlier, Victoria I. Marín, und Marion Händel. 2021. «Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester». *International journal of educational technology in higher education* 50 (1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tileann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt: Ein interdisziplinäres Modell». <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- Defila, Rico, und Antonietta Di Giulio. 1998. «Interdisziplinarität und Disziplinarität». In *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung Akademischer Bildung*, herausgegeben von Jan-Hendrik Olbertz, 111–37. Wiesbaden: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0_6.
- Depping, Denise, Markus Lücken, Frank Musekamp, und Franziska Thonke. 2021. «Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie». In *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*, herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 51–79. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>.

- Dertinger, Andreas, Michaela Kramer, Franziska Koschei, Lena Schmidt, Susanne Eggert, und Rudolf Kammerl. 2023. «Wie hat sich das pandemiebedingte Distance Schooling auf die Digitale Bildung im Grundschulalter ausgewirkt? Ein systematisches Review». *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00182-1>.
- Eickelmann, Birgit, Stefan Aufenanger, und Bardo Herzig. 2014. *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- European Commission. 2021. «Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age». <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020SC0209&qid=1647943853396>.
- Fegert, Jörg M., Benedetto Vitiello, Paul L. Plener, und Vera Clemens. 2020. «Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality». *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 14 (20). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>.
- Fickermann, Detlef, und Benjamin Edelstein. 2021. «Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld». In *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Bd. 18, herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 7–32. <https://doi.org/10.25656/01:21512>.
- Fischer, Klaus. 2011. «Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern». In *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft*, herausgegeben von Klaus Fischer, Hubert Laitko, und Heinrich Parthey. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- forsa. 2020. «Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Folgebefragung». <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefragung.pdf>.
- forsa. 2021. «Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung». http://docs.dpaq.de/18110-deutsches_schulbarometer_corona_spezial_september_2021-1.pdf.
- Fuchs-Schündeln, Nicola, Dirk Krueger, Alexander Ludwig, und Irina Popova. 2020. «The Long-Term Distributional and Welfare Effects of Covid-19 School Closures». https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27773/w27773.pdf.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lea Richter, und Jeanine Teichert. 2020a. «Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling: Chancen und konzeptionelle Anforderungen». *Praxis Forschung Lehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2 (6): 139–54. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>.

- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lea-Sophie Richter, und Jeannine Teichert. 2020b. «Lernen auf Distanz: Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung». *Medien-Impulse* 58 (2): 1–26. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>.
- Grundschulverband. 2018. «Digitale Mündigkeit beginnt in der Grundschule! Stellungnahme des Grundschulverbands zum <DigitalPakt Schule> und zum KMK-Beschluss <Bildung in der digitalen Welt>». <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2018/08/stellungnahme-gsv-digitalpakt-schule.pdf>.
- Hartung-Griemberg, Anja. 2017. «Medienpädagogische Forschung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Aufl., 247–54. München: kopaed.
- Heller, Sonja, und Oliver Zügel. 2020. «<Schule zu Hause> in Deutschland». <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>.
- Irion, Thomas, Markus Peschel, und Daniela Schmeinck. 2023. «Grundlegende Bildung in der Digitalität: Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen». In *Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen?* herausgegeben von Thomas Irion, Markus Peschel, und Daniela Schmeinck, 18–42. Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Frankfurt. a. M. Grundschulverband e.V.
- Jungert, Michael. 2012. «Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität». In *Interdisziplinarität: Theorie, Praxis, Probleme*, herausgegeben von Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp, und Uwe Voigt. 2. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Jungmann, Tanja, Franziska Heinschke, Lisa Federkeil, Tabea Testa, und Florian Klapproth. 2021. «Distanzlernen während der COVID-19 Pandemie: Stressbelastung und Coping-Strategien von Eltern schulpflichtiger Kinder». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 53 (3-4): 71–81. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000241>.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed.
- Kammerl, Rudolf, und Thomas Irion. 2021. «Digitale Bildung: Eine kurze Replik zum Beitrag von Horst Niesyto». *merz – medien + erziehung* 65 (3): 58–63.
- King, Daniel L., Paul H. Delfabbro, Joel Billieux, und Marc N. Potenza. 2020. «Problematic Online Gaming and the COVID-19 Pandemic». *Journal of Behavioral Addictions* 9 (2): 184–86. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundagentexte Methoden*. 5. Aufl. Grundagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kultusministerium Baden-Württemberg. 2021. «Aktuelle Informationen zum Betrieb der Schulen unter Pandemiebedingungen». https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E440528003/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_FAQ_Corona/Schreiben%20Min%20Schuljahr%2020_21/2021-05-03%20MD-Schreiben%20R%C3%BCckkehr%20zum%20Wechselunterricht%20bei%20sinkendem%20Inzidenzwert.pdf.
- Langmeyer, Alexandra, Angelika Guglhör-Rudan, Thorsten Naab, Marc Urlen, und Ursula Winklhofer. 2020. «Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern». https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf.
- Leineweber, Christian. 2020. «Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung.». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummeler, 38–56. Opladen: Barbara Budrich.
- Lindblad, Sverker, Gun-Britt Wärvik, Inger Berndtsson, Elsi-Brith Jodal, Anders Lindqvist, Giulia Messina Dahlberg, Dimitrios Papadopoulos et al. 2021. «School Lockdown? Comparative Analyses of Responses to the COVID-19 Pandemic in European Countries». *European Educational Research Journal* 20 (5): 564–83. <https://doi.org/10.1177/14749041211041237>.
- Lorenz, Ramona, Wilfried Bos, Manuela Endberg, Birgit Eickelmann, Silke Grafe, und Jan Vahrenhold. 2017. *Schule digital der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15656>.
- Neubauer, Andreas B., Andrea Schmidt, Andrea C. Kramer, und Florian Schmiedek. 2021. «A Little Autonomy Support Goes a Long Way: Pandemic: Daily Autonomy-Supportive Parenting, Child Well-Being, Parental Need Fulfillment, and Change in Child, Family, and Parent Adjustment Across the Adaptation to the COVID-19». *Child development* 92 (5): 1679–97. <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>.
- Newman, Mark, und David Gough. 2020. «Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application». In *Systematic Reviews in Educational Research*, herausgegeben von Olaf Zawacki-Richter, Michael Kerres, Svenja Bedenlier, Melissa Bond, und Katja Buntins, 3–22. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1.
- Niesyto, Horst. 2020. «Grundbildung Medien in der Primarstufenbildung: Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 191–215. München: ko-paed.

- Oelkers-Ax, Rieke, Thomas Ax, und Mirko Zwack. 2020. «Familien unter Druck in Zeiten von Corona». *Familiendynamik* 45 (4): 270–78. <https://doi.org/10.21706/fd-45-4-270>.
- Page, Matthew J., Joanne E. McKenzie, Patrick M. Bossuyt, Isabelle Boutron, Tammy C. Hoffmann, Cynthia D. Mulrow, Larissa Shamseer et al. 2021. «The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews». *BMJ (Clinical research ed.)* 372:n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Paschke, Kerstin, Maria Isabella Austermann, Kathrin Simon-Kutscher, und Rainer Thomasius. 2021. «Adolescent Gaming and Social Media Usage Before and During the COVID-19 Pandemic: Interim Results of a Longitudinal Study». *Sucht* 67 (1): 13–22.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Uwe Hasebrink. 2014. «Kommunikative Praxen im Wandel». *MedienJournal* 38 (1): 4–14.
- Petschner, Paul, Andreas Dertinger, Claudia Lampert, und Jane Müller. 2022. «Ich habe eigentlich das Gefühl, so, wie es jetzt im Augenblick läuft, wird diese Lerntätigkeit auf die Eltern abgewälzt». *MedienPädagogik* 46 (Parents - Educators - Literacy): 179–97. <https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.19.X>.
- Petticrew, Mark, und Helen Roberts. 2012. *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. 12. Aufl. Malden, Mass. Blackwell.
- Porsch, Raphaela, und Torsten Porsch. 2020. «Fernunterricht als Ausnahmesituation: Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule». In «Langsam vermissem ich die Schule ...»: Schule während und nach der Corona-Pandemie, herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 61–78. Die Deutsche Schule, Beiheft 16. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>.
- Rumpf, Hans-Jürgen, Matthias Brand, Elisa Wegmann, Chrisian Montag, Astrig Müller, Kai Müller, Klaus Wölfling et al. 2020. «COVID-19-Pandemie und Verhaltenssüchte: Neue Herausforderungen für Verhaltens- und Verhältnisprävention». *Sucht* 66 (4): 212–16. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000672>.
- Schmidt, Andrea, Annette Brose, Andrea C. Kramer, Florian Schmiedek, Michael Witthöft, und Andreas B. Neubauer. 2021a. «Dynamic Relations Among COVID-19-Related Media Exposure and Worries During the COVID-19 Pandemic». *Psychology & health*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1912345>.
- Schmidt, Andrea, Andrea C. Kramer, Annette Brose, Florian Schmiedek, und Andreas B. Neubauer. 2021b. «Distance Learning, Parent-Child Interactions, and Affective Well-Being of Parents and Children During the COVID-19 Pandemic: A Daily Diary Study». *Developmental psychology* 57 (10): 1719–34. <https://doi.org/10.1037/dev0001232>.
- Schmitt, Josephine B., Matthias Begenat, Maximilian Brenker, und Christoph Bieber. 2021. «Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung. Notwendigkeit oder leeres Versprechen für progressives wissenschaftliches Arbeiten?». *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 30 (1): 19–31. <https://doi.org/10.25656/01:26492>.


- Schneider, Rebecca., Karoline A. Sachse, Stefan. Schipolowski, und Florian Enke. 2021a. «Teaching in Times of COVID-19: The Evaluation of Distance Teaching in Elementary and Secondary Schools in Germany». *Frontiers in Education*, Nr. 6: 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.702406>.
- Schneider, Rebecca., Karoline A. Sachse, Stefan. Schipolowski, und Florian Enke. 2021b. «Teaching in Times of COVID-19: The Evaluation of Distance Teaching in Elementary and Secondary Schools in Germany». *Frontiers in Education*, Nr. 6: 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.702406>.
- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser, Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>.
- Stanat, Petra, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, und Sofie Henschel. 2022. *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Ständige Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- Ständige Kultusministerkonferenz. 2020. «Corona-Pandemie: Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020-04-28-Rahmenkonzept-Oeffnung-von-Schulen.pdf.
- Ständige Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie «Bildung in der digitalen Welt»». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Swertz, Christian, Wolfgang Ruge, Alexander Schmözl, Alessandro Barberi, und Sarah Braun. 2017. «Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik: Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin». *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution d. Medienpädagogik): i-x. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.11.16.X>.
- Trültzsch-Wijnen, Christine, Hrsg. 2017. *Medienpädagogik: Eine Standortbestimmung: Nomos*. <https://doi.org/10.5771/9783845279718>.
- Urlen, Marc. 2020. «Kindsein in Zeiten von Corona: Sport, Bewegung und familiäre Resilienzen». In *Körper, Sport und Digitalität: Bewegungserleben von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Fakultätentag Sportwissenschaften. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft2/einrichtungen/medienlabor/produkte/210408/210408_dokumentation_kinder-_und_jugendsportforschung_fachgesprach_zwei.pdf.
- Vincent-Lancrin, Stéphan, Cristóbal Cobo Romani, und Fernando Reimers. 2022. «How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers». <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.

- Viner, Russell, Simon Russell, Rosella Saulle, Helen Croker, Claire Stansfield, Jessica Packer, Dasha Nicholls, u. a. 2022. «School Closures During Social Lockdown and Mental Health, Health Behaviors, and Well-Being Among Children and Adolescents During the First COVID-19 Wave: A Systematic Review». *JAMA Pediatrics* 176 (4): 400. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5840>.
- Wössmann, Ludger. 2020. «Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschliessungen aus der Forschung lernen können». *Ifo-Schnelldienst* 73 (6): 38–44. <https://ideas.repec.org/a/ces/ifosdt/v73y-2020i06p38-44.html>.
- Wössmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner, und Larissa Zierow. 2021. «Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschliessungen Anfang 2021?». *Ifo-Schnelldienst* 74 (5): 36–52. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>.
- Zinn, Sabine, und Michael Bayer. 2021. «Schule in der Pandemie. Lernzeiten der Kinder hängen auch von der Bildung der Eltern ab». *DIW aktuell* (63), 7 S. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.817844.de/diw_aktuell_63.pdf.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Digitale Medien in der Beruflichen Rehabilitation

Entwicklung eines evidenzbasierten Medienkonzepts

Andreas Dengel¹ , Petra Jeske² und Walter Krug²

¹ Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

² B.B.W. St. Franziskus Abensberg

Zusammenfassung

Das Projekt Medien.Gestalten.Perspektiven am Berufsbildungswerk Abensberg befasst sich mit der Frage, wie digitale Medien, auch in einer pandemiefreien Zukunft, Bildungs- und Beziehungsprozesse in der beruflichen Rehabilitation unterstützen können. In einem integrativen Mixed-Methods-Forschungsdesign zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien wurden eine quantitative Fragebogenstudie mit 76 Ausbilder:innen und qualitative Interviews mit 6 Ausbilder:innen durchgeführt. Ergänzt wurden die so eingeholten Informationen um Vorschläge und Wünsche von Auszubildenden auf einer digitalen Pinnwand. Die Daten wurden mithilfe von deskriptiven Statistiken sowie zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen ausgewertet, um die IST-Situation der Einrichtung darzustellen. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden theorie- und evidenzgeleitet zehn Zielsetzungen als erwünschter SOLL-Zustand der Einrichtung in der Perspektive der Digitalisierung formuliert. Zur Erreichung dieser Zielsetzungen wurden zehn entsprechende Arbeitspakete festgelegt, welche im Beitrag vorgestellt werden.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Digital Media in Vocational Rehabilitation. Development of an Evidence-Based Media Concept

Abstract

The project Medien.Gestalten.Perspektiven (Media.Design.Perspectives) at the Berufsbildungswerk Abensberg, Bavaria, addresses the question of how digital media can support educational and relational processes in vocational rehabilitation, even in a pandemic-free future. In an integrative mixed-methods research design on teaching and learning with digital media, a quantitative questionnaire study with 76 instructors and qualitative interviews with 6 instructors were conducted, supplemented by suggestions and wishes of trainees on a digital bulletin board. The data were evaluated with the help of descriptive statistics and correlation analyses as well as summarizing qualitative content analyses in order to present the actual situation of the institution. Based on the results, ten theory- and evidence-driven objectives were formulated as the desired target state of the institution in the perspective of digitization. To achieve these objectives, ten corresponding work packages were defined, which are presented in this article.

1. Einleitung

In der beruflichen Rehabilitation bei Jugendlichen mit verschiedenen Beeinträchtigungen spielen die Kommunikation und der soziale Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden eine Schlüsselrolle für alle Entwicklungsprozesse. Als die Pandemie die Berufsbildungswerke in die (Teil-)Isolation zwang und digitale Austauschprozesse zur Tagesordnung gehören mussten, befassten sich Praktiker:innen und Forschende verstärkt mit der Frage nach einer ganzheitlichen Bildung in der digitalisierten Gesellschaft, insbesondere in virtuellen Lernräumen. Zu ebendieser Fragestellung versucht der vorliegende Artikel einen Beitrag zu leisten: Wie kann der kognitive, affektive und psychomotorische Austausch zwischen Ausbilder:innen und Auszubildenden auch im digitalen Raum verwirklicht werden? Hierfür werden verschiedene Aspekte der Medienprävalenz in der Ausbildung erhoben und mit den Ergebnissen leitfadengestützter Interviews und eines

Online-Padlets für Auszubildende verknüpft. Ausgehend von einem für ein konkretes Berufsbildungswerk entwickelten Konzept können einzelne Implikationen auch für die Berufliche Rehabilitation im Allgemeinen übertragen werden.

Staatssekretär Schmachtenberg beschreibt im Interview, aus seiner Sicht habe im Zuge der Pandemie ein Quantensprung im Hinblick auf die Digitalisierung in der beruflichen Rehabilitation stattgefunden (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke 2022). Es habe sich gezeigt, dass zwar für die besondere Klientel die Begegnung in der Präsenz für eine effektive Ausbildung im Rehabilitationsbereich dringend erforderlich sei, um langfristig eine sinnvolle Ausbildung zu gewährleisten. Dennoch seien digitale Herangehensweisen vor dem Hintergrund der modernen Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken. Zum aktuellen Stand werden Projekte an verschiedenen Standorten und Berufsbildungswerken erprobt und gefördert. Jedoch besteht noch kein einheitliches Konzept, ebenso ist laut Schmachtenberg kein umfassender Digitalpakt für den Bereich der beruflichen Rehabilitation geplant. Wichtig sei künftig ein intensiver Austausch zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Projekten.

2. Potenziale Digitaler Medien in der Beruflichen Rehabilitation

Der Begriff der Rehabilitation bezieht sich auf soziale Teilhabe von Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, und umfasst damit sowohl Kompetenzerhaltung als auch Kompetenzbefähigung (Pfanstiel, Da Cruz und Mehlich 2019). Biermann (2007) beschreibt sie entsprechend der Festlegung der Vereinten Nationen als Prozess, «der Menschen mit Behinderungen ihr optimales physisches, sensorisches, intellektuelles, psychisches oder soziales Funktionsniveau erreichen und aufrechterhalten lässt und ihnen Hilfestellungen für ein höheres Niveau von Unabhängigkeit gibt» (ebd., 17). Berufsbildungswerke (BBW) haben als Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation die Aufgabe,

«jungen Menschen mit Behinderung eine qualifizierte Ausbildung und damit ihre berufliche, gesellschaftliche und soziale Integration zu ermöglichen. Das Leistungsspektrum der BBW ist klar auf dieses

Ziel ausgerichtet: Es umfasst Massnahmen von der Eignungsfeststellung, die Berufsvorbereitung und die qualifizierte Ausbildung bis zur Vermittlung junger Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt» (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2017, 5).

Die rechtliche Grundlage hierfür ist u. a. im Bundesteilhabegesetz und der UN-Behindertenrechtskonvention festgelegt (von Kardoff 2022).

Für die Zielgruppe der Berufsbildungswerke betonen Böhm et al. (2022) die von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) beschriebenen Schutzfaktoren als zentrale Förderbereiche. Diese umfassen unter anderem eine stabile, vertrauensvolle Beziehung, Motivation, Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung, soziale Kompetenzen und Problemlösungskompetenz. Gerade für diese Klientel darf die Unterstützung im Lernprozess somit nicht auf Wissensvermittlung beschränkt bleiben, sondern muss Beziehungsgestaltung, Motivationsprozesse, Sicherheit und spürbare Erfahrungen miteinbeziehen, damit die Rehabilitand:innen ihren individuellen Lernprozess sinnvoll bewältigen können. In der Konsequenz müssen digitale Lernprozesse sich auch mit Beziehungsarbeit, Motivationsprozessen, Stabilität und Struktur sowie haptischen Erfahrungen und Lernen am Modell auseinandersetzen.

Bereits 2019 berichten Pfannstiel, Da Cruz und Mehlich vom Voranschreiten der Digitalisierung in der Rehabilitation, betonen aber, dass digitale Lösungen nur dann konstruktiv eingesetzt werden können, wenn diese bedürfnisorientiert an der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit der Rehabilitand:innen ansetzen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass eine Virtualisierung von Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Rehabilitation ganzheitlich betrachtet werden und damit auch die Ausbilder:innen in die Pflicht nehmen muss. Im Nationalen Bildungsbericht 2020 werden Herausforderungen der digitalen Lehre beschrieben, die im Umkehrschluss als Anforderungen an ein solches ganzheitliches Konzept betrachtet werden könnten. Hierzu zählen als Basis die Ausstattung und Wartung der informationstechnologischen Infrastruktur, ebenso wie die technische Umsetzung zeit- und ortsabhängiger Lernangebote oder die Erstellung individualisierten Lernmaterials. Darüber hinaus zählt die Qualifizierung der Lehrenden – mit dem Ziel einer (fach-)didaktisch

reflektierten Anwendung verschiedener virtueller Lernoptionen –, ebenso wie die Unterstützung der Lernenden zu diesem Prozess. Bei letzterem Punkt wird darauf hingewiesen, dass bei den Lernenden insbesondere Motivationslage, Vorkenntnisse und die soziale Lage berücksichtigt werden sollten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 233). Die Autorengruppe weist explizit darauf hin, dass durch die Berücksichtigung dieser Herausforderungen digitale Medien dazu beitragen können «... soziale Teilhabe zu fördern und Benachteiligungen im Bildungserwerb unterschiedlicher sozialer Gruppen abzubauen» (ebd., 233). Dies betreffe auch die Inklusion von Menschen mit Behinderung (ebd., 233). Unter digitalen Medien werden in diesem Beitrag solche Medien verstanden, welche zur Präsentation oder Verarbeitung von Informationen primär digitale Signale nutzen (vgl. Finnemann 2011).

Verschiedene Projekte aus den Bereichen der beruflichen Bildung und beruflichen Rehabilitation haben sich zum Ziel gesetzt, den beschriebenen Herausforderungen zu begegnen, um dadurch die Potenziale digitaler Medien zur Förderung der sozialen Teilhabe zu nutzen. Das Projekt «MeKo@Reha» als Beispiel beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit den Fragen, wie eine Implementierung einer digitalen Lernkultur und eine Stärkung rehabilitationsspezifischer Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenzen bei Ausbilder:innen in der beruflichen Rehabilitation gelingen kann (vgl. Kohl et al. 2019). Beklagt wurde, dass es bisher keine ganzheitlichen Ansätze für digitales Lernen in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation gab. Dieser Situation sollte Abhilfe geschaffen werden durch eine Kooperation zwischen dem FBB (Forschungsinstitut Berufliche Bildung), zwei Berufsbildungswerken und zwei Bildungsdienstleistern. Auf Basis einer Erhebung des Status quo wurden förderliche Rahmenbedingungen auf organisationaler Ebene erarbeitet. Berücksichtigt wurden dabei sowohl strukturelle Bedingungen als auch die individuellen Bedarfe und Voraussetzungen beim ausbildenden Fachpersonal. Als praktische Ergebnisse entstanden ein Leitfaden im Sinne der Organisationsentwicklung als Orientierungshilfe zur Implementierung einer digitalen Lernkultur sowie der Meko-OrgaCheck zur Überprüfung, inwieweit Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation für die Digitalisierung gerüstet sind (Lorenz et al. 2020).

Einen anderen Ansatz wählte das Projekt «IDiT – INCLUDING.DIGITAL.TWINS»: Hier wurde zum einen die digitale Expertise und mediale Kompetenz von Rehabilitand:innen in kaufmännischen Berufen fokussiert. Zum anderen wurden durch die Bildung inklusiver Tandems zwischen Rehabilitand:innen und betrieblichen Auszubildenden passgenaue Lernmedien sowie eine Online-Community zum Austausch über Ausbildungsinhalte entwickelt (Gühnemann und Zorn 2021). Lehrende berichteten in einer Befragung zu diesen Massnahmen deutliche Vorteile durch Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Ausbildung bzw. beruflichen Rehabilitation. Besonders hervorgehoben wurden die individuell orientierte und zeitlich unabhängige Nutzung sowie mehr Spass, Abwechslung und Interaktion durch den Einsatz digitaler Ansätze. Mittelbar wurde dadurch eine Steigerung des Lernerfolgs herbeigeführt. Ergänzend wurde das Potenzial digitaler Medien für die Förderung von Zugänglichkeit und Barrierefreiheit genannt.

Beschriebene Herausforderungen und Ziele sowie die Erfahrungen aus bereits bestehenden Projekten machen die erforderliche Vielschichtigkeit eines ganzheitlichen digitalen Ansatzes für die berufliche Rehabilitation deutlich. Ein entscheidender und häufig genannter Kernprozess dieses Ansatzes ist die Qualifizierung der Auszubildenden und Lehrenden.

3. Kompetenzen von Ausbilder:innen zur Nutzung Digitaler Medien in der Beruflichen Rehabilitation

Die beschriebenen Potenziale verdeutlichen die Relevanz und das Potenzial digitaler Medien, insbesondere in der beruflichen Rehabilitation. Dies erfordert jedoch die Ausbildung und Weiterentwicklung medienbezogener Kompetenzen bei den Lehrenden, ohne die eine Förderung von Medienkompetenz bei Auszubildenden und konstruktives digitales Lehren nicht möglich ist. Gleichzeitig sind medienpädagogische Kompetenzen, die auch den technologischen Fortschritt einbeziehen, meist nicht Teil der ursprünglichen Ausbildung der Lehrenden selbst (Gühnemann und Zorn 2021). Obwohl die digitalen Medien schon vor der Pandemie Bestandteil der Lebenswelten von Lehrenden und Lernenden waren, wurde der

Umgang damit in den meisten Fällen noch informell bzw. im eigenen Kontext erworben – dies gilt nicht nur für Schüler:innen, sondern ebenso für das Lehrpersonal (Seufert und Scheffler 2017).

Auch Lorenz et al. (2020) betonen, dass das Fachpersonal meist selbst nicht über die erforderliche Medienkompetenz verfügt, um jungen Rehabilitand:innen den kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln und diese als Lernsetting zu nutzen; zudem fehlen in der beruflichen Rehabilitation oft die technischen Voraussetzungen (Hard- und Software). Da die Umsetzung von Integration und Teilhabe für Rehabilitand:innen durch die vorliegenden Kompetenzen des Fachpersonals beeinflusst wird (Biermann 2007), besteht für die berufliche Rehabilitation dringender Handlungsbedarf zur Ausbildung von Medienkompetenz und Medienvermittlungskompetenz bei Ausbilder:innen (Kohl et al. 2019).

Gühnemann und Zorn (2021) nehmen im Projekt «IDiT – Including. Digital.Twins» die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation in den Blick. Es zeigt sich, dass kein einheitliches Verständnis von Medienkompetenz vorhanden ist; Einigkeit besteht jedoch darüber, dass Medienkompetenz mehr umfasst als nur die technische Anwendung. Auszubildende wünschen sich eine Förderung in der Medienkompetenzvermittlung, um «kluge mediendidaktische Entscheidungen treffen zu können» (ebd., 33). Gühnemann und Zorn (2021) berichten zudem, dass eine Basis an mediendidaktischer Kompetenz im Kollegium dadurch erschwert wird, dass Wissensstände sehr heterogen und abhängig von der individuellen Bildungsbiografie des Ausbilders bzw. der Ausbilderin sind. Grundsätzlich wünschen sich Lehrende eine Verbesserung des Lehrens und Lernens durch digitale Medien im Unterricht. Mit Blick auf die Schwierigkeiten nennen die Ausbilder:innen begrenzte zeitliche Ressourcen, einen fordernden Arbeitsalltag sowie ein Fehlen von Austausch und Motivation im Kollegium (ebd.). Zusammenfassend wird berichtet, der Medieneinsatz finde an vielen Stellen noch intuitiv statt und damit fehle auch «Handlungssicherheit im Bereich der Medienkompetenzvermittlung allgemein» (ebd., 50). Verbesserungsvorschläge der Befragten umfassen etwa verschiedene Fortbildungskonzepte, interkollegialen Austausch, die Benennung interner Expert:innen sowie den Best-Practice-Austausch mit anderen Einrichtungen. Darüber hinaus soll Sicherheit

durch klare Zuständigkeiten geschaffen werden (ebd.). Ergänzend ergeben sich aus den Befragungen noch zwei weitere Verbesserungsvorschläge für das Gelingen digitaler Lehre: Man müsse «den Mehrwert [digitaler Lehre, Anm. d. Aut.] für Kolleg:innen erkennbar machen» (ebd., 49) sowie die «Begeisterung der Kolleg:innen wecken» (ebd., 49). Gühnmann und Zorn (2021) fordern zusammenfassend die Entwicklung «eines fundierten Konzepts als Basis für erfolgreiche Medienkompetenzvermittlung» (ebd., 7) im Sinne eines Handlungsmodells für den Einsatz digitaler Medien im Rahmen beruflicher Ausbildung und Rehabilitation.

Das Projekt *Medien.Gestalten.Perspektiven* zielt auf die Entwicklung eines solchen ganzheitlichen Konzepts auf Basis einer Bedarfsanalyse bei Ausbilder:innen und Auszubildenden. Die Ergebnisse der Studie und das daraus entstandene Medienkonzept werden im Folgenden vorgestellt. Da es sich um ein institutionsbezogenes Konzept handelt, folgt das Projekt einem explorativen Mixed-Methods-Ansatz. Somit werden keine zu erwartenden Ergebnisse aus der Theorie verwendet, um etwa Hypothesen oder Kategorien zu formulieren. Als Mixed-Methods-Design wurde das parallele Design nach Creswell und Plano Clark (2011) ausgewählt.

4. Entwicklung eines Medienkonzepts zur Förderung von Bildungs- und Beziehungsprozessen in der Beruflichen Rehabilitation

Im Berufsbildungswerk (BBW) St. Franziskus Abensberg werden im Speziellen junge Menschen mit verschiedenen psychischen Beeinträchtigungen auf ihrem Weg in den ersten Arbeitsmarkt unterstützt. Vorrangig findet sich hier eine Zielgruppe mit Störungsbildern wie Autismus, AD(H)S, Borderline, Depressionen, Essstörungen, Angststörungen und Lernstörungen.

Zur Erhebung des IST-Zustands im BBW wurden drei Verfahren verwendet:

- Fragebögen für Ausbilder:innen
- Interviews mit Ausbilder:innen
- Digitale Pinnwand für Auszubildende

In einer Mixed-Methods-Forschung werden die durch die einzelnen Instrumente erhobenen quantitativen und qualitativen Daten kombiniert berichtet, um einen möglichst tiefgehenden Einblick in Ausstattung, Kompetenzen, Schwierigkeiten, Möglichkeiten, Bedarfe und Wünsche geben zu können.

4.1 Fragebogenstudie zur Selbsteinschätzung von Mediennutzung von Ausbilder:innen in der Lehre

4.1.1 Teilnehmende und Durchführung

Der Zugang zur Befragung wurde an alle Personen versandt, die als Auszubildende oder Lehrende zum Befragungszeitpunkt im BBW St. Franziskus Abensberg tätig waren; insgesamt wurden so 135 Personen erreicht. An der Fragebogen-Erhebung nahmen 76 Ausbilder:innen teil (21 weiblich, 44 männlich, 1 divers, 12 fehlende Angaben). Die Altersspanne betrug 24 bis 61 Jahre ($M = 45,30$; $SD = 9,19$). Die meisten Teilnehmenden waren in der Ausbildung tätig, andere Tätigkeitsbereiche umfassen die Berufsvorbereitung, Förderschule, Schulleitung und IT-Support. Der Fragebogen wurde im Mai 2021 an alle Ausbilder:innen des BBW St. Franziskus versandt. Die Bearbeitungszeit betrug zwei Wochen.

4.1.2 Instrumente

Nach einer Einführung mit Informationen zum Datenschutz und zur Datenverwertung wurde im ersten Teil des Fragebogens ein individueller Code erhoben, welcher in Folgeerhebungen eine Zuordnung der Daten zu den Ergebnissen erlaubt, ohne jedoch die Anonymität der Befragten zu gefährden. Anschliessend wurden demografische Daten (Alter, Geschlechtsidentifikation und Tätigkeitsbereich) erhoben.

Der zweite Teil des Fragebogens befasst sich mit der bisherigen Mediennutzungsfrequenz in der Präsenzlehre sowie der konkreten Medienart und den Nutzungsbereichen von Medien in Präsenz- und Onlinelehre als Multiple-Choice Antworten. Die Präsenzlehre bezog sich auf die

Mediennutzung vor der Pandemiezeit, die Online-Nutzung auf die Zeit während der Pandemie (Zeitpunkt des Fragebogens). Die Liste der aufgeführten Geräte wurde von einem von Dengel, Läufer und Gehrlein (2023) vorgestellten Fragebogen zur Erfassung von Medienpräferenzen in Klassenzimmern adaptiert.

Im dritten Teil werden Selbsteinschätzungen zu technologischen, technologisch-pädagogischen, technologisch-inhaltlichen und technologisch-pädagogisch-inhaltlichen Wissensbereichen nach Massgabe des TPACK-Modells (Mishra und Koehler 2006) erhoben.

Im vierten Teil werden durch offene Nennungen besuchte Fortbildungen und Fortbildungsbedarfe erfragt. Ausserdem werden genutzte Prozesse des Präsenzunterrichts (Wissensvermittlung, Vormachen/Nachmachen, Beziehungsgestaltung bzw. Förderung sozialer Kompetenzen, Teamarbeit, selbstständiges Lösen von Aufgaben, Umgang mit unerwarteten Veränderungen/unbekannten Situationen, Förderung personaler Kompetenzen [z. B. Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, ...], Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung [z. B. eigene Stärken und Schwächen kennen], Sonstiges [Freitext]) und die Sichtweise zu aus im Präsenzunterricht vermissten Prozessen und Möglichkeiten erhoben.

4.1.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung vorgestellt. Beim grössten Anteil der Befragten erfolgt eine (fast) tägliche Nutzung digitaler Medien im Kontext der Ausbildung und Berufsschule (Abb. 1). Etwas geringer ist der Anteil der Personen, die digitale Medien lediglich einmal pro Woche verwenden. Allerdings konnten in der Selbsteinschätzung auch Personengruppen identifiziert werden, deren Mediennutzungsfrequenz bei «ca. einmal im Monat» oder «gar nicht» liegt. Etwa ein Fünftel der Befragten gab an, (fast) stündlich auf digitale Medien zuzugreifen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ausbilder:innen teilweise aus medien-gestützten Berufsfeldern (z. B. IT, Bürokaufmann/frau) kamen.

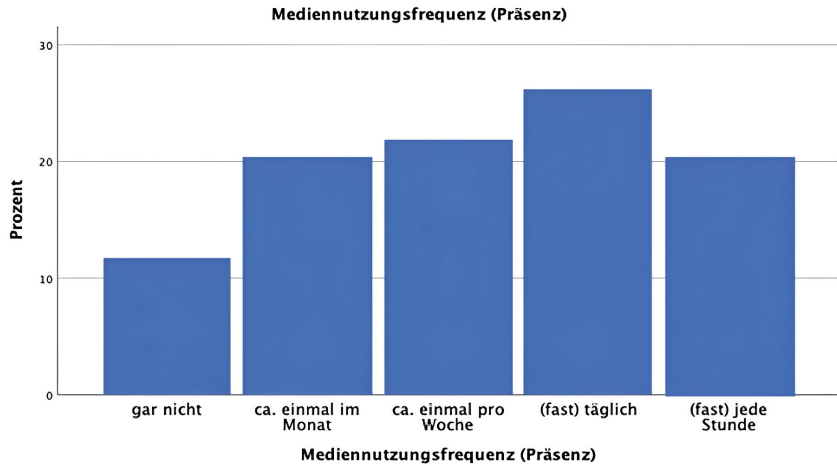


Abb. 1: Mediennutzungsfrequenz der Ausbilder:innen [MNF].

Nachfolgend wird die Mediennutzung hinsichtlich der genutzten digitalen Medien konkretisiert (Abb. 2). Hierbei wurde in der Befragung unterschieden zwischen Mediennutzung in der Präsenzausbildung bzw. im Präsenzunterricht einerseits sowie Mediennutzung in der Online-Lehre andererseits.

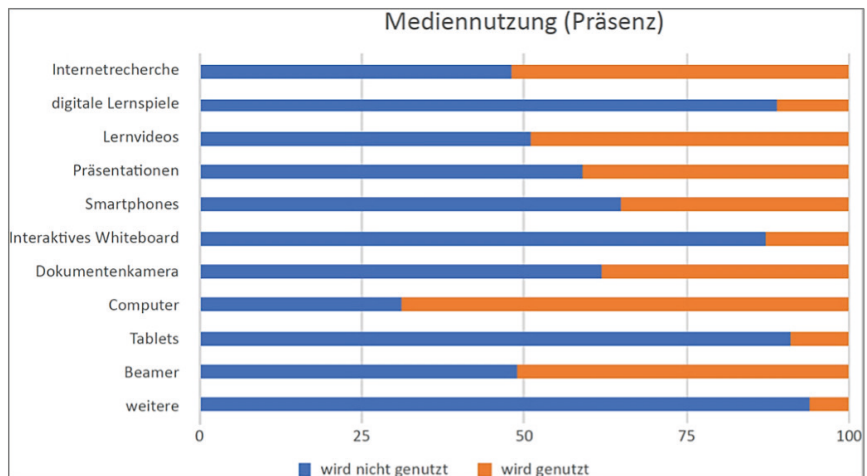


Abb. 2: Mediennutzung der Ausbilder:innen in der Präsenzlehre [MNP]

Betrachtet man digitale Medien, die in Präsenzausbildung und -Unterricht genutzt werden, so zeigt sich ein deutliches Votum für den Computer, der von einem grossen Anteil der Befragten auch während Präsenzphasen genutzt wird. Durchschnittliche Nutzungsfrequenzen sind ersichtlich für Internetrecherche, Lernvideos, Präsentationen, Smartphones, Dokumentenkamera und Beamer. Neuere Medien wie digitale Lernspiele, interaktive Whiteboards und Tablets werden kaum genutzt.

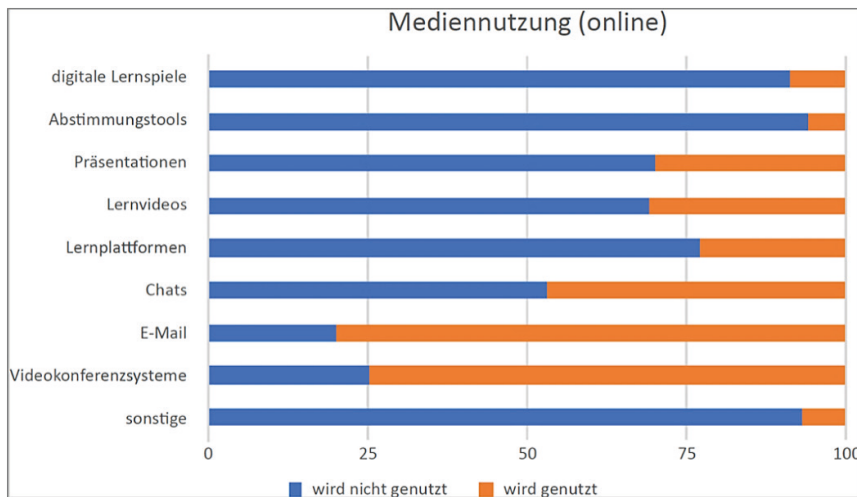


Abb. 3: Mediennutzung der Ausbilder:innen in der Online-Lehre [MNO].

Für Phasen der Online-Lehre ergab sich ein Übergewicht hinsichtlich der Nutzung von E-Mail und Videokonferenzsystemen. Lediglich beim Chat ist eine moderate Nutzung zu erkennen. Präsentationen, Lernvideos und Lernplattformen werden nur von ca. einem Viertel der befragten Personen genutzt. Digitale Lernspiele und Abstimmungstools finden kaum Anwendung.

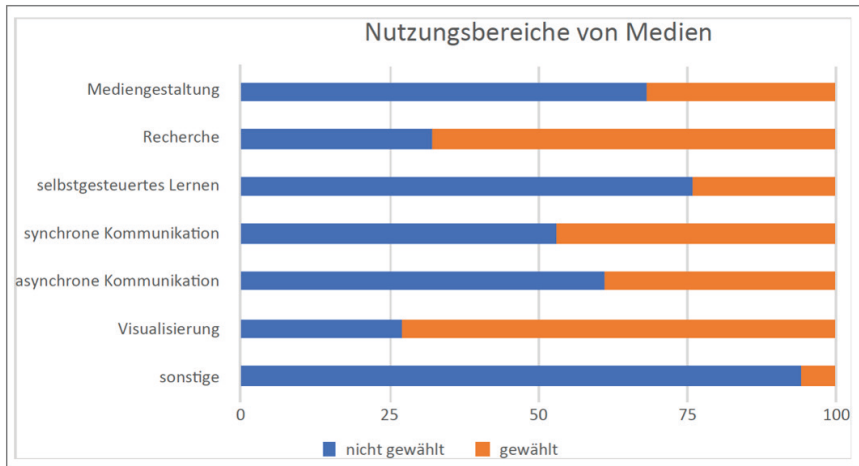


Abb. 4: Nutzungsbereiche digitaler Medien in der Beruflichen Rehabilitation [NB].

Bezogen auf die Nutzungsbereiche der genannten Medien (Abb. 4) gaben die meisten Befragten an, diese für Recherche oder Visualisierung anzuwenden. Die Nutzung synchroner Kommunikation liegt im leicht unterdurchschnittlichen Bereich, die asynchrone Nutzung wird laut Angabe der Befragten noch seltener genutzt. Setzt man dies jedoch in Zusammenhang mit der Nutzung von E-Mail und Videokonferenzsystemen als Hauptmedien in der Online-Lehre, so liegt die Frage nahe, ob die Begrifflichkeiten «synchrone Kommunikation» und «asynchrone Kommunikation» trotz genannter Beispiele nicht nachvollziehbar waren (häufiger Einsatz von E-Mails wäre durch die Zeitunabhängigkeit asynchrone Kommunikation, während Videokonferenzsysteme aufgrund des Erfordernisses, gleichzeitig online zu sein, synchrone Kommunikation darstellen). Kaum genutzt werden digitale Funktionen für Mediengestaltung und selbstgesteuertes Lernen. Im Hinblick auf den Leitfaden «Digitale Kompetenzen» der BAG BBW liefert dies bereits erste Hinweise, welche digitalen Kompetenzfelder weiter ausgebaut werden sollten, ohne dabei die besonderen Förderbedarfe der Auszubildenden aus dem Blick zu verlieren.

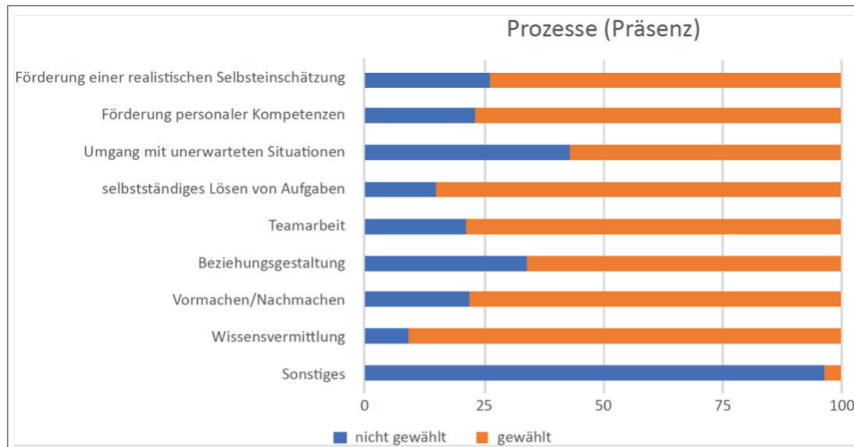


Abb. 5: Lehrprozesse in der Präsenzlehre [LP]

Weiterführend wurde im Rahmen der Befragung erhoben, für welche Präsenz-Prozesse digitale Medien zum Einsatz kommen (Abb. 5). Dieser Aspekt ist im Hinblick auf die Zusammenführung von analoger und digitaler Ausbildung interessant. Im Präsenz-Kontext fanden digitale Angebote Anwendung zur Wissensvermittlung und zum selbstständigen Lösen von Aufgaben. Auch die Prozesse «Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung», «Förderung personaler Kompetenzen», «Teamarbeit» und «Vormachen/Nachmachen» weisen hohe Nennungen auf. Der Prozess «Umgang mit unerwarteten Situationen» wurde in geringerem Umfang, jedoch immer noch überdurchschnittlich, genannt. Die in Abb. 5 zusammengefassten Prozesse müssen jedoch auch im Zusammenhang mit der Nutzungsfrequenz betrachtet werden.

Zusammenfassend zeichnen die Ergebnisse ein heterogenes Bild in der Nutzung digitaler Medien für die Berufliche Rehabilitation. Die Ausbilder:innen gaben an, Medien teilweise gar nicht, teilweise fast jede Stunde zu nutzen. In der Präsenzlehre wurde insbesondere der Computer genutzt. Für die Onlinelehre wurde softwareseitig insbesondere auf E-Mail, Videokonferenzsysteme und Chats zurückgegriffen. Genutzt wurden Medien vor allem zur Visualisierung und zur Recherche. In den in der Präsenzausbildung relevanten Prozessen wurden alle Aspekte als relevant erachtet. So findet in der Beruflichen Rehabilitation – verglichen mit der Erwachsenen- und Weiterbildung (siehe Egetenmeyer et al. 2021) – eine eher eingeschränkte Nutzung digitaler Medien statt.

4.2 Interviews von Ausbilder:innen zu Rahmenbedingungen und Potenzialen digitaler Medien

Ziel der Interviews mit Ausbilder:innen war es, konkrete Ansichten und Erfahrungen aus verschiedenen Ausbildungsbereichen zu sammeln. Die Ergebnisse dieser Interviews sollten genutzt werden, um gemeinsam mit den quantitativen Ergebnissen geeignete Arbeitspakete zu formulieren mit dem Ziel, ein übergreifendes Medienkonzept zu entwickeln.

4.2.1 Interviewteilnehmende

Befragt wurden insgesamt 6 Ausbilder:innen (3 Mitarbeiter:innen aus der Berufsvorbereitung, 3 Mitarbeiter:innen aus der Ausbildung) und 2 Berufsschullehrer (zuständig für fachpraktischen Unterricht Holz und IT). Die Ausbildungsbereiche waren möglichst divers gewählt und umfassten: Küche, Gastronomie, Schreinerei, Metallbau, Maler/Lackierer, Friseur. Die Geschlechterverteilung lag bei 6 männlichen und 2 weiblichen Interviewpartner:innen.

4.2.2 Durchführung und Interviewleitfaden

Die Befragungen wurden als halbstrukturierte 1 : 1- bzw. 1 : 2-Interviews durchgeführt. Als Forschungsfragen galten hierbei:

1. Welche Herausforderungen berichten Ausbilder:innen aus der Umstellung von der Präsenz- zur Distanzlehre?
2. Welche Vorstellungen zum idealen Distanzunterricht haben Ausbilder:innen?

Nach einer Begrüßung und allgemeinen Informationen zum Datenschutz (Anonymisierung der Daten, keine Namensnennung, Verwendung von Zitaten aus den Interviews im Forschungsbericht) wurde einleitend nach einem allgemeinen Einblick in den Berufsalltag unter «normalen Umständen» (ausserhalb der Pandemie) gefragt. Zur Adressierung der ersten Forschungsfrage wurde im Anschluss nach den Veränderungen dieses normalen Berufsalltags durch die Pandemiesituation sowie die Wahrnehmung der aktuellen Situation gefragt. Als nächstes wurden die Ausbilder:innen

zu den digitalen Werkzeugen (Hardware und Software) befragt, welche diese aktuell in ihrer Lehre verwenden. Zum Abschluss des ersten Abschnitts wurden sie gefragt, wo diese Werkzeuge an ihre Grenzen stossen und wo sich nach ihrer Meinung die normale Tätigkeit aus der Zeit vor der Pandemie nicht durch Software oder Hardware substituieren lässt.

Der zweite Teil der Interviews begann damit, dass die Interviewteilnehmenden gefragt wurden, welche zusätzlichen Konzepte sowie zusätzliche Software oder Hardware sie sich in ihrem Alltag der Distanzlehre wünschen. Als nächstes wird die Frage aufgeworfen, ob neben den vielfältigen Herausforderungen der Pandemiesituation auch positive Aspekte im Bereich des Distanzunterrichts gesehen werden, welche nach einer Rückkehr in den normalen Ausbildungsalltag gerne beibehalten würden. Im Anschluss wurden die Ausbilder:innen gefragt, welche eigenen Ideen sie haben, wie der Einsatz digitaler Medien zu einem Mehrwert für ihr Fach, aber auch im Allgemeinen für ihre Arbeit im BBW werden könnte. Abschliessend wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie weitere Punkte ergänzen möchten. Schliesslich bedankten sich die Interviewer:innen für die Mithilfe und gaben den Ausbilder:innen noch allgemeine Informationen zu den weiteren Schritten zur Entwicklung des Medienkonzepts mit.

Die Audioaufzeichnungen der Interviews wurden im Nachgang wortgenau transkribiert. Die Transkriptionen wurden mithilfe von MAXQDA nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) ausgewertet. Hierbei wurde das induktive Vorgehen der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt, wonach die Kategorien direkt aus dem Material heraus erzeugt werden. Diese Entscheidung wurde aufgrund des explorativen Charakters der Studie getroffen (so sollten ergebnisoffen keine Kategorien vorformuliert werden).

4.2.3 Ergebnisse

Die Transkripte wurden nach den Dimensionen «Herausforderungen und Probleme», «Chancen und positive Aspekte», «Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft» sowie «Alltag im Distanzlernen» analysiert. Diese Dimensionen folgen den Fokussierungen der beiden Forschungsfragen.

Herausforderungen und Probleme

In der Dimension «Herausforderungen und Probleme» wurden 15 Kategorien zusammengefasst (Tab. 1). In der *Unterrichtsgestaltung* äusserten sich Interviewpartner:innen über Herausforderungen zur (Um-)Gestaltung der Lehre. Unter *Technikversagen* wurden alle geäusserten Probleme und das Fehlen von Technik zusammengefasst. *Medienkompetenz* beschreibt Äusserungen über Kompetenzlücken zur Mediennutzung bei Teilnehmenden. *Aufgabenstellung* umfasst Herausforderungen mit der Umsetzung und Vermittlung von Aufgaben. *Zeitmanagement* fasst zeitliche Probleme im Unterricht zusammen. Die Kategorie *Bedarf an Hilfe* fasst Hilfsbedarfe im Umgang mit digitalen Medien zusammen. *Kommunikation* beschreibt kommunikative Probleme mit Teilnehmenden, Ausbilder:innen oder der Institutsleitung. Sicherheitsbezogene Äusserungen der Interviewpartner:innen wurden zu *Datenschutz. B.nutzerrechte* zusammengefasst. Zusätzlich gab es *Veränderungen durch Distanzlehre*, die sich aus pandemiebedingten neuen Rahmenbedingungen ergeben hatten. Teilweise wurde der instabile *Internetzugang* als Problem angegeben. Ausserdem äusserten sich Interviewpartner:innen zu fehlendem *Feedback und Unterstützung* der Ausbilder:innen durch die Leitungsebene. Schwierigkeiten bei der *Umsetzung in die Praxis* berichteten Interviewpartner:innen insbesondere bei der Umsetzung der Online Lehre. Auch das Thema einer fehlenden *Motivation* beschäftigte die Ausbilder:innen. Probleme mit der *Umstellung/Eingewöhnung* beim Wechsel von Präsenz zur Online-Lehre wurden ebenfalls berichtet. Als letzte Kategorie wurde *Beschäftigung mit Berufung* für Äusserungen zur eigenen Berufung erstellt.

Nr.	Kategorie	Ankerzitat
A.1	Unterrichtsgestaltung	«dass der Teilnehmer mit ins Boot geholt wird [...] oder ihn im Vorfeld darüber unterrichten wie diese Dinge funktionieren also Digitaler Unterricht»
A.2	Technikversagen	«die Probleme fehlender Drucker, Internetverbindung oder Fehlen sonstiger Geräte»
A.3	Medienkompetenz	«man hat über die Erinnerungsfunktionen am Handy gesprochen, da war demjenigen nicht bekannt, dass es diese überhaupt gibt.»
A.4	Aufgabenstellung	«Dann brauchen sie verschiedene Kaffeemaschinen zuhause, um das auszuprobieren. Wie ich Latte Macchiato mache, wie ich Cappuccino mache»
A.5	Zeitmanagement	«schon wieder hängt einer von vier und die anderen vier machen dann irgendwas, das sprengt den zeitlichen Rahmen von einer Stunde»
A.6	Bedarf an Hilfe	«Wenn jemand zusätzliche Hilfe braucht, ist direkter Kontakt dann doch wesentlich besser.»
A.7	Kommunikation	«musst halt deine private Nummer den Teilnehmern geben. Das ist auch nicht gut, wenn die dann alle deine private Telefonnummer haben.»
A.8	Datenschutz/ Benutzerrechte	«dass man Informationen verschicken kann und datenschutzrechtlich an die Materialien von Lehrbüchern, Fachbüchern und Verlagsmaterial rankommt»
A.9	Veränderung Distanzlehre	«Wir haben bisher die Menge an Fachunterricht nicht, wie wir es sonst gewohnt sind.»
A.10	Internetzugang	«Das WLAN ist oft das grösste Problem. Der Internetzugang ist öfters sehr schlecht, vor allem auch bei den Jugendlichen zu Hause.»
A.11	Feedback und Unterstützung	«Man braucht auch Unterstützung vom Arbeitgeber. Man ist vor einer Herausforderung und weiss nicht so richtig, macht man es richtig»
A.12	Umsetzung in die Praxis	«Schreiner sind halt praktische Menschen, die wollen Sachen anfassen, die wollen Sachen begreifen und das fällt halt komplett weg.»
A.13	Motivation	«Motivationsgrad von mir und den Teilnehmern muss relativ gross sein»
A.14	Umstellung/ Eingewöhnung	«jedem Meeting und den verschiedenen Möglichkeiten immer wieder eine Phase des Hineinkommens abhängig von Anbieter und Gerät.»
A.15	Beschäftigung mit Berufung	«wenn jemand einen Beruf/ Berufung für sich gefunden hat, kann man viele persönliche Probleme erst einmal vergessen.»

Tab. 1: Herausforderungen und Probleme [A.x].

Chancen und positive Aspekte

In der Dimension «Chancen und positive Aspekte» wurden 6 Kategorien zusammengefasst: Zum einen äusserten sich Interviewpartner:innen zur eigenen *Zufriedenheit und Differenzierung* der Auszubildenden während der Pandemiezeit. Zudem wurden verschiedene Vorteile der *Nutzung der Hardware/Programme* genannt. In der Kategorie *digitale Kommunikation* finden sich Äusserungen über die positive Seite der Kommunikation mit digitalen Medien. In *Konzentration auf Theorie* finden sich Nennungen, die die stärkere Konzentration auf die theoretischen Zugänge der Berufe im Vergleich zur Praxis positiv hervorheben. Ausserdem äusserten sich die Ausbilder:innen zur *Affinität zu digitalen Medien* und zu den *Vorteilen des Arbeitsumfeldes* in der Heimlernphase (Tab. 2).

Nr.	Kategorie	Ankerzitat
B.1	Zufriedenheit und Differenzierung	«Einer der positiven Aspekte ist ganz klar eine riesige Verbesserung in der Differenzierung.»
B.2	Nutzung der Hardware/Programme	«Fragen, die aufkommen, auf die man jetzt nicht direkt vorbereitet ist, bebildert[...] nochmal darzustellen»
B.3	Digitale Kommunikation	«aber eben grade für Schüler die absent sind, ist das glaube ich echt ein grosser Vorteil zu sagen: Hey schau mal her das haben wir diese Woche gemacht von da bis da das könnt ihr euch anschauen.»
B.4	Konzentration auf Theorie	«in der Theorie stehen wir momentan sehr gut da, weil wir alle ja auch momentan einzeln unterstützen.»
B.5	Affinität zu digitalen Medien	«Meine Schüler haben eine Affinität zu den Computern. Wie das in anderen Bereichen aussieht, kann ich nicht genau beurteilen.»
B.6	Arbeitsumfeld	«Das Schöne an der Heimlernphase war, dass man dort ungestört ist.»

Tab. 2: Chancen und positive Aspekte [B.x].

Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft

In der Dimension «Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft» wurden 6 Kategorien zusammengefasst: In der Kategorie *Miteinander der Mitarbeiter* wurden Äusserungen zum Wunsch nach mehr Zusammenarbeit zugeordnet. Zu *Schulung der Auszubildenden* zählt besonders der Wunsch, dass diese den Umgang mit Programmen erlernen. In der Kategorie *Software* wurden gewünschte Programme für die Ausbildung genannt. Zudem wurden *Fortbildungen* für Ausbilder:innen zu digitalen Medien gewünscht. Die Kategorie *Gestaltung des Arbeitsplatzes* umfasst Wünsche nach Richtlinien zum digitalen Arbeitsplatz vonseiten der Leitungsebene. Weitere Wünsche beziehen sich auf mögliches *Material* zur Gestaltung des Online-Unterrichts, zur Verbesserung der Ausbildung im digitalen Raum.

Nr.	Kategorie	Ankerzitat
C.1	Miteinander der Mitarbeitenden	«Das bedeutet, dass alle Mitarbeiter das grundsätzliche Interesse haben[...] zumindest einmal einzuladen und ein Brainstorming durchzuführen.»
C.2	Schulung der Auszubildenden	«Also das wäre schön, wenn man sagt, die Schüler werden von Anfang an in Teams geschult, dass sie es alle können.»
C.3	Software	«Digitale Brillen wären auch super für unsere Jugendlichen, wenn sie durch diese sehen, wie man Haare schneidet. Oder dass man Schnittgrafiken von Frisuren digital erstellt.»
C.4	Fortbildungen	«Fortbildungen für uns Ausbilder wären auch sinnvoll. Vor allem eben darüber, welche Möglichkeiten wir haben und was wir verbessern müssen.»
C.5	Gestaltung des Arbeitsplatzes	«macht man es vom Büro aus oder von daheim, arbeite ich nur mit meinen Geräten oder kann ich mir welche ausleihen und wie steht es dann mit dem Datenschutz»
C.6	Material	«ich hab eine Wunschliste und ich hätte gerne in meinem Klassenzimmer für jeden einen Laptop, auf dem er zeichnen kann»

Tab. 3: Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft [C.x].

Alltag im Distanzlernen

Die letzte Dimension, «Alltag und Distanzlernen», umfasst sechs Kategorien: *Verbreiten von Materialien* beschreibt Möglichkeiten zur Weitergabe von Informationen oder Arbeitsaufträgen. Zudem gab es Nennungen zur Beschreibung der *Organisation* der Ausbildung in der Distanzlehre, sowie zum *Angebot von Hilfe* bei Anwendungsproblemen und der Reduzierung von Angst vor digitalem Wandel. Ausserdem äusserten sich Interviewpartner:innen zur konkreten *Verwendung digitaler Medien* für Lernprozesse und der Möglichkeit der individuellen Gestaltung des Arbeitsplatzes. Als letzte Kategorie wurde die *Kommunikation in der Distanzlehre* bestimmt.

Nr.	Kategorie	Ankerzitat
D.1	Verbreiten von Materialien	«Es klappt schon gut, wenn man das Material für die Woche bereitstellt und die Schüler die Arbeitsmaterialien dann selbständig bearbeiten.»
D.2	Organisation	«Wir machen momentan eher Einzelunterricht mit den Jugendlichen»
D.3	Angebot von Hilfe	«Ich hab mich bis jetzt da noch nie allein gelassen gefühlt und das hat mir unheimlich geholfen, auch selber die Scheu davor zu verlieren.»
D.4	Verwendung digitaler Medien	«Wir haben auch Videos gedreht und den Jugendlichen geschickt und sie haben dann Puppenköpfe mit nach Hause bekommen und mussten dann das aus den Videos nachmachen“.»
D.5	Gestaltung des Arbeitsplatzes	«macht man es vom Büro aus oder von Daheim, arbeite ich nur mit meinen Geräten oder kann ich mir welche ausleihen und wie steht es dann mit dem Datenschutz»
D.6	Kommunikation in der Distanzlehre	«Wir haben zu 99,9% <i>Whatsapp</i> genutzt, da es am einfachsten war.»

Tab. 4: Alltag im Distanzlernen [D.x].

4.3 Diskussion der Ergebnisse der Ausbilder:innen-Befragung

Die quantitative Befragung der Ausbilder:innen bestätigte zuallererst das vermutete Bild einer stark heterogenen Nutzungsfrequenz und zeigte die Art der genutzten Geräte. Mit Blick auf die Nutzung lernbezogener

Medienangebote zeigt sich, dass im BBW bislang kaum eine Nutzung digitaler Medien stattgefunden hat, welche über die Kommunikationsfunktion in Gestalt von E-Mail, Videokonferenzsystemen und Chats hinausgegangen ist. Zusammen mit den im Durchschnitt noch ungenutzten Möglichkeiten der Gestaltung eigener Medienprodukte und den Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zeigen sich hier deutliche Handlungsbedarfe für den weiteren Professionalisierungsprozess der Ausbilder:innen.

Der Grossteil dieser Ergebnisse wird durch die qualitative Auswertung der Interviews bestärkt: So ist es nicht verwunderlich, dass mehr als doppelt so viele Herausforderungen im Vergleich zu den Chancen benannt wurden. Diese Ergebnisse sind im Rückblick auf die von Günemann und Zorn (2021) berichteten Probleme nicht überraschend: Auch dort wurden verschiedenste Probleme, u. a. zeitliche Ressourcen, fordernder Arbeitsalltag sowie ein Fehlen von Austausch und Motivation im Kollegium als verschiedene Herausforderungen benannt. Dies könnte die grundsätzlich eher technologiekritische Haltung der Ausbilder:innen widerspiegeln.

Dennoch lässt sich in den berichteten Chancen erkennen, dass auch die Ausbilder:innen Potenziale in einer informierten Nutzung digitaler Medien für die Ausbildung erkennen können. Damit diese genutzt werden können, zeigen sich Bedarfe in der Kollaboration zwischen den Ausbilder:innen und der Führungsebene, aber auch Notwendigkeiten umfassender Qualifizierungsmassnahmen durch Fortbildungen sowie notwendige Hardware- und Softwarebeschaffungen zur Ausstattung der Auszubildenden, aber auch der Ausbilder:innen.

Die Befragung zum Alltag im Distanzlernen konnte Anhaltspunkte dafür geben, dass digitale Medien in der Beruflichen Rehabilitation bislang vor allem für die Verbreitung von Materialien sowie für die Organisation der Ausbildung und die Kommunikation mit den Auszubildenden genutzt wurde. Gleichzeitig haben auch vereinzelt Ausbilder:innen bereits innovative Wege für die Einbindung digitaler Medien zur Substitution oder Verbesserung der Präsenzausbildung beschritten, welche auch nach der Pandemiezeit weiterverfolgt werden könnten.

Die Wortwolke in Abbildung 3 zeigt die Prävalenz einzelner Substantive und Adjektive. Rechtschreibfehler wurden korrigiert, Begriffe auf ihren Wortstamm reduziert (z. B. «besserer»/«besseres» => «besser»; «Mail»/«Mails» => «E-Mail»), geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet und Stoppwörter ohne Bedeutungsgehalt («ist», «war», «und», etc.) sowie Verben entfernt. Es ist anzumerken, dass die Wortwolke nur einen ersten Überblick über die Perspektiven und Themengebiete der Auszubildenden geben kann. Dennoch stimmen die Ergebnisse grundsätzlich mit den Inhalten des Padlets überein: Die Grundstimmung gegenüber der Online-Lehre ist positiv, allerdings werden vereinzelte Probleme identifiziert, die eine Nachjustierung erfordern. Diese Ergebnisse decken sich mit den Sichtweisen der Ausbilder:innen in den Interviews. Die Ergebnisse zeigen zwar ein grundsätzlich positives Bild, allerdings ist anzumerken, dass die Stichprobe bei 15 Personen sehr überschaubar ist. Aufgrund der eher kurzen Beiträge wurden auch keine tiefgehenden Inhaltsanalysen durchgeführt. Die Verwendung der digitalen Pinnwand hat zudem den Nachteil, dass ein gewisser Selektionseffekt nicht auszuschliessen ist, wonach das Instrument vor allem von denjenigen Auszubildenden genutzt wird, die ohnehin medienaffin sind. Trotzdem kann die Wortwolke einen ersten Überblick über die geäußerten Eindrücke der Auszubildenden geben

5. Medienkonzept für das BBW St. Franziskus Abensberg

Wie anfangs beschrieben, erfordert insbesondere – aber nicht nur – die Klientel in der beruflichen Rehabilitation die mediale Abbildung vielfältiger und herausfordernder Aspekte des Lernprozesses (Motivation, Erfahrung, soziales Lernen). Dementsprechend sollte ein ganzheitliches Medienkonzept zur Konsequenz haben, dass verschiedene Strategien und Herangehensweisen entstehen, um diese Anforderungen zu adressieren. Auf Basis der dargestellten Ergebnisse wurde ein Medienkonzept mit 10 Punkten formuliert, das im BBW St. Franziskus Abensberg die hierfür notwendigen Voraussetzungen schaffen sollte.

Die Punkte verteilen sich auf die fünf Bereiche *Ausstattung (Hardware)*, *Ausstattung (Software)*, *Kompetenzen (Ausbilder:innen)*, *Kompetenzen (Auszubildende)* und *Alltag in der Lehre*. Die Punkte sind als Arbeitspakete mit konkreten Zielen für den Zeitraum von 2022 bis 2025 formuliert.

Für den Bereich *Ausstattung (Hardware)* wurden drei Arbeitspakete definiert: AP1 beinhaltet die Einrichtung einer Lernwerkstatt für digitale Medien, um die stetige Weiterentwicklung und Auseinandersetzung mit der digitalen Lehre zu gewährleisten. Dies ist besonders mit Blick auf die Argumentation von Pfannstiel, Da Cruz und Mehlich (2019) relevant, die betonen, dass digitale Lösungen bedürfnisorientiert mit Fokus auf die Rehabilitand:innen erarbeitet werden sollen. Eine solche Lernwerkstatt gibt den Freiraum für eine solche Erarbeitung und soll auch eine offene Fehlerkultur unterstützen. Für eine praktikable Umsetzung der Online-Lehre stellt AP2 «Betriebsbezogene Geräte» eine wichtige Basis dar. In diesem Zusammenhang ist auch AP3 «Stabile Internetverbindung» entsprechend unserer Erhebung ein wichtiges Ziel zur Verbesserung der digitalen Lehre im BBW St. Franziskus Abensberg:

- [AP1] *Lernwerkstatt für digitale Medien*: Einrichtung eines mediendidaktischen Labors sowie Ausstattung mit verschiedenen Medien, Einführung eines Raumbuchungsverfahrens (u. a. qualitativ: C.1 und D.3, quantitativ: Mediennutzung und -Frequenz, Nutzungsbereiche von Medien)
- [AP2] *Betriebsbezogene Geräte*: Ausstattung aller Ausbilder:innen mit einem Laptop oder Tablet, zusätzlich Beschaffung von Leihgeräten (u. a. qualitativ: A.2, A.7, C.5, C.6, D.5)
- [AP3] *Stabile Internetverbindung*: Zusammenführung der verschiedenen Netzwerkstrukturen in ein stabil funktionierendes Netzwerk (u. a. qualitativ: A.2, A.10)

Um die notwendigen technischen Bedingungen für eine konstruktive digitale Lernumgebung zu schaffen, ist auch die Ausstattung mit passgenauer Software erforderlich. Hier wurden für den Bereich *Ausstattung (Software)* zwei umfassende Arbeitspakete festgelegt: AP 4 «Learning Management System» und AP5 «Finanztopf für Software«:

- [AP4] *Learning Management System*: Anschaffung und Inbetriebnahme eines Learning Management Systems (auch als App), Übertragung der bestehenden E-Learning Strukturen in das Moodle-System, Erstellung neuer Lehr-/Lernmaterialien (u. a. qualitativ: A.7, C.3, D.6, quantitativ: Mediennutzung von Ausbilder:innen online und in der Präsenzlehre)
- [AP5] *Finanztopf für Software*: Einrichtung eines Budgets für bereichsspezifische und bereichsübergreifende Software, Schätzung eines Budgets für Softwareanschaffungen, Festlegung einer zeichnungsberechtigten Person (u. a. qualitativ: B.3, B.5, C.3)

Die Zielsetzungen zur Kompetenzentwicklung bei Ausbilder:innen stellen Kernthemen der Entwicklung hin zu einem Berufsbildungswerk 4.0 dar. Hierfür wird der Bereich *Fortbildungsprogramm* geschaffen. AP6 definiert das Ziel, eine Anlaufstelle für didaktische und technische Fragen einzurichten, die den Mitarbeiter:innen unterstützend in ihrer Kompetenzentwicklung zur Seite steht. Des Weiteren beinhaltet die Zielsetzung von AP7 ein umfassend konzipiertes Fortbildungsangebot. Um eine umfassende Qualifizierung der Mitarbeiter:innen zu gewährleisten, wird die Einführung eines unternehmensinternen Zertifikats «Digitale Lehre» postuliert. Das 16 Fortbildungseinheiten umfassende Zertifikat soll die drei Grundlagenmodule (1.) TPACK, (2.) Beziehungsarbeit in der Online-Lehre sowie (3.) Datenschutz und Urheberrechte mit je vier Fortbildungseinheiten à 45 Minuten umfassen. Aufbaumodule werden im Wechsel angeboten und umfassen ebenfalls je vier Fortbildungseinheiten à 45 Minuten. Beispielhafte Themen sind abwechslungsreiche Gestaltung der digitalen Lehre, regelmässige Austauschtreffen/Benchmarking, Erstellung digitaler Lehr-/Lernmedien, Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht, Einsatz digitaler Medien in der Online-Lehre, Fakt oder Fake? Informationsrecherche und -bewertung sowie Arbeitspraxis virtuell umsetzen:

- [AP6] *Ansprechpersonen*: Schaffung eines mediendidaktischen und technischen Teams als Anlaufstelle, Schaffung klarer Vorgaben zur Online-Lehre und mediengestützten Präsenzlehre durch Vorgesetzte (Leitfaden) (u. a. qualitativ: A.11, D.3)

[AP7] *Zertifikatsprogramm «Digitale Lehre»*: Schaffung eines Fortbildungsangebots für Ausbilder:innen mit festgelegten Grundlagenmodulen und wählbaren Aufbaumodulen zur Nutzung digitaler Medien in der Ausbildung (u. a. qualitativ: A.6, A.8, A.11, A.14, B.2, C.2, C.4, D.3, D.4, quantitativ: Mediennutzungsfrequenz, Mediennutzung online, Mediennutzung Präsenz, Nutzungsbereiche von Medien)

Die Entwicklung von Medienkompetenzen wird von der BAG BBW (2021) als hochrelevant eingestuft. Um Synergieeffekte und eine gemeinsame Linie von Ausbildung und Berufsschule herzustellen, wird in AP8 als Massnahme die gemeinsame Entwicklung eines Mediencurriculums empfohlen. Hierfür sind insbesondere folgende Themenbereiche interessant: Anwendungskompetenz für digitale Medien in Online- und Präsenzlehre, Selbstlernkompetenz (Selbststrukturierung und -motivierung), kompetente Mediennutzung, Feedbackkultur, Informationsrecherche und -bewertung, Kontaktpflege sowie Netiquette. Hieraus ergibt sich das Arbeitspaket:

[AP8] *Mediencurriculum*: Erstellung und Integration eines Mediencurriculums in die Ausbildung, Festlegung der Zuständigkeit, Abgleich mit dem Lehrplan und dem Kompetenzkonzept der BAG BBW (2021) (u. a. qualitativ: A.3, A.14, B.1, B.3, B.5, C.3, C.6, D.1, Äusserungen der digitalen Pinnwand, quantitativ: Nutzungsbereiche von Medien)

Die Erhebung zeigte deutliche Unsicherheiten der Mitarbeiter:innen in der Umsetzung der digitalen Lehre. Mehrfach wurde der Wunsch nach klaren Vorgaben der Vorgesetzten/Leitungsteam zu Nutzung der Online-Lehre (Umfang, genutzte Anwendungen und Materialien, genutzte Medien) für Präsenz- und Heimlernphasen genannt. Diese könnten im Qualitätsmanagement-System formuliert werden. Darüber hinaus zielen die in der letzten Übersicht genannten Massnahmen auf eine konstruktive Gestaltung eines Alltags in und mit der digitalen Lehre.

[AP9] *Rahmenbedingungen für die hybride Lehre*: Konstruktive Gestaltung der Online-Arbeitsplätze und Online-Arbeitsphasen, evtl. zusätzliche Räumlichkeiten mit ruhiger Arbeitsumgebung, fest definierte

Zeiträume, klare Zeiten für Online-Lehre Regeln/«Knigge» (z. B. keine Störungen während Online- Veranstaltungen), Schulung in Präsenz (u. a. qualitativ: A.1, A.5, A.10, A.11, B.6, C.5, D.5)

[AP10] *Lehrmaterialien für die digitale Lehre*: Erstellung eigener Materialien, virtuelle Bibliothek aus vorhandenen Lehr-/Lernmaterialien, Bildern, Videos, Dokumenten etc., Leitfaden zur Nutzung fremder Materialien (Klärung von Urheberrechten), Leitfaden zur Einhaltung von Qualitätsstandards bei der Verwendung fremder Materialien (u. a. qualitativ: A.4, C.3, D.1, quantitativ: Nutzungsbereiche von Medien)

Zur Evaluation des Medienkonzepts und der hierfür angesetzten Arbeitspakete wurde 2022 eine Vorstudie durchgeführt. Die Massnahmen werden im Zeitraum der Jahre 2022–2025 implementiert und evaluiert. Hierfür wurden für jede Massnahme konkrete, messbare Ziele formuliert. Abhängig von der Dauer der Einführung werden die Massnahmen halbjährlich oder jährlich im Rahmen einer Längsschnittstudie mit den entsprechenden Zielvorgaben einer fortlaufenden Evaluation unterzogen.

6. Fazit

Das Ziel der Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung im Projekt Medien.Gestalten.Perspektiven bestand in der Entwicklung eines ganzheitlichen medienpädagogischen Konzepts für Berufsbildungswerke als Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. Zu diesem Zweck erfolgte in einem ersten Schritt die Erhebung und Sammlung von Herausforderungen und Veränderungen durch die Pandemie, sowie von Potenzialen und Wünschen aus Sicht von Ausbilder:innen und Auszubildenden anhand eines Mixed-Method-Ansatzes mit qualitativen und quantitativen Methoden. In einem zweiten Schritt wurde aus den Ergebnissen ein umfassendes medienpädagogisches Konzept mit zehn Arbeitspaketen zu konkreten Zielen, passenden Messmethoden und dazugehörigen Massnahmen zur Zielerreichung entwickelt.

Zum aktuellen Zeitpunkt befinden sich mehrere Arbeitspakete bereits in der Umsetzung, weitere in der Planung. Die Herausforderungen hierbei entsprechen einer ähnlichen Situation, wie dies für die Lehre mit digitalen Medien grundsätzlich gilt: Zeitliche und finanzielle Ressourcen sind nur zu einem gewissen Grad verfügbar, und nicht zuletzt muss die Motivation der Ausbilder:innen für die Umsetzung vorhanden sein. Verschiedene Arbeitspakete wie das Fortbildungszertifikat «Digitales Lernen» sind jedoch bereits weit fortgeschritten; eine erste Evaluation des Projektfortschritts und -erfolgs ist für das 2. Quartal 2023 vorgesehen.

Das vorliegende Konzept wurde speziell auf die Bedürfnisse des Berufsbildungswerkes Abensberg angepasst und erfährt dadurch eine gewisse Einschränkung in der Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. Vor allem die qualitative Analyse erfolgte mit ausgewählten Ausbilder:innen dieses Berufsbildungswerkes. Daher müssen die vorliegenden Ergebnisse auf die Ausbildungssituation in dieser Einrichtung bezogen werden. Darüber hinaus unterscheiden sich die verschiedenen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation im Hinblick auf die spezifischen Beeinträchtigungen der jeweiligen Klientel. Auch dies muss bei der Implementation eines medienpädagogischen Konzeptes berücksichtigt werden. Dennoch zeigt dieser Beitrag auf, dass verschiedene Aspekte für eine zielgerichtete Implementierung in die Praxis der beruflichen Rehabilitation berücksichtigt werden müssen. *Erstens* muss eine funktionierende technische Ausstattung mit einer Kompetenzentwicklung sowohl bei den Ausbilder:innen als auch bei den Auszubildenden Hand in Hand gehen. *Zweitens* soll es künftig bei der Betrachtung von Präsenz- und Online-Lehre nicht mehr um ein «Entweder-Oder» gehen, sondern um eine Zusammenführung beider Herangehensweisen mit Blick auf die Anforderungen einer Arbeitswelt 4.0.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalen Welt*. Bielefeld wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.

Biermann, Horst. 2007. *Pädagogik in der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke. 2021. *Digitale Kompetenzen. Ein Leitfaden für Berufsbildungswerke*. Online verfügbar unter https://www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/BAGBBW/Publikationen/BAG_BBW_Leitfaden_Digitale_Kompetenzen.pdf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufsbildungswerke. 2022. «Quantensprung in Sachen Digitalisierung». Interview mit Rolf Schmachtenberg. *Die berufliche Rehabilitation* 36 (1): 26–29.
- Creswell, John W., und Vicki L. Plano Clark. 2011. *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dengel, Andreas, Tim Läufer, und Rupert Gehrlein, 2023. «The Engaging Computer Science Education Laboratory: A Mixed-Methods-Based Design of an Innovative Classroom for Informatics Teacher Education». *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1*: 207–13.
- Egetenmeyer, Regina, Stefanie Kröner, und Anne Thees. 2021. «Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44: 115–32.
- Finnemann, Niels Ole 2011. «Mediatization theory and digital media». *Communications* 36, 1. <https://doi.org/10.1515/comm.2011.004>.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung. 2017. *Inklusion in der Berufsbildung neu gestalten. Strategien für Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation*. Leitfaden für die Bildungspraxis, Band 70. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, und Maike Rönnau-Böse. 2015. «Resilienz, Resilienzförderung und Personenzentrierter Ansatz». *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 18 (2): 62–68.
- Gühnemann, Denise, und Isabel Zorn, 2021. *Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der beruflichen Ausbildung und Rehabilitation. Bedarfe von Lehrenden. Auswertung einer Gruppendiskussion*, herausgegeben von TH Köln. Köln (Working Papers IDiT, No. 12). <https://idit.online/publikationen>.
- Kohl, Matthias., Thomas Kretschmer und Ann Marie Wester. 2019. «Medienkompetenz und digital unterstütztes Lernen in der beruflichen Rehabilitation – Status Quo und Organisations- und Personalentwicklungsprozesse bei Leistungserbringern». In *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen V. Impulse für die Rehabilitation*, herausgegeben von Pfanstiel, M.A., Da-Cruz, P. Mehlich, Hr., 23–50. Springer Gabler.
- Lorenz, Sabrina, Ann Marie Wester, und Eva Rothaug. 2020. Medienkompetenzaufbau in Einrichtungen beruflicher Rehabilitation – Vom Betreuenden zum Teilnehmenden. In *29. Rehabilitationswissenschaftliches Colloquium. Deutscher Kongress für Rehabilitationsforschung, Prävention und Rehabilitation – der Betrieb als Partner*, herausgegeben von Deutsche Rentenversicherung Bund, 159–61. https://www.deutsche-rentenversicherung.de/SharedDocs/Downloads/DE/Experten/reha_forschung/reha_kolloquium/TB-29Reha-Koll.html.

- Mayring, Philipp. 1994. Qualitative Inhaltsanalyse. In *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*, herausgegeben von A. Boehm, A. Mengel, und T. Muhr, 159–75. Konstanz: UVK . <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565>.
- Pfannstiel, Mario A., Patrick Da-Cruz, Harald Mehlich. 2019. *Digitale Transformation von Dienstleistungen im Gesundheitswesen V. Impulse für die Rehabilitation*. Springer Gabler.
- Seufert, Sabine, und Nina Scheffler. 2017. «Medienkompetenzen in der Berufsschule: Neue Medienkurse für Lehrpersonen oder neue Ansätze der Lehrerbildung?» In *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 97–116. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_7.
- Von Kardorff, Ernst. 2022. «Berufliche Rehabilitation – Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf». In *Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit*, herausgegeben von Bieker, R., Niemeyer, H., Träger, 2., überarbeitete Auflage, 132–134. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummeler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Digitales Schulbuch zwischen Nutzungspotenzial und Nutzungspraxis

Alexandra Totter¹ , Daniela Müller-Kuhn¹ ,
Marlies Keller-Lee¹  und Christine Rast¹ 

¹Pädagogische Hochschule Zürich

Zusammenfassung

Die Entwicklung digitaler Schulbücher hebt die Trennung zwischen digitalen Medien und dem Leitmedium Schulbuch auf. Dadurch ergibt sich für den Fremdsprachenunterricht eine Vielzahl von Nutzungspotenzialen. Inwiefern Schüler:innen diese Potenziale tatsächlich nutzen, wird anhand einer empirischen Studie zur Schulbuchnutzung untersucht. Basierend auf einer Analyse von Strukturelementen eines Kapitels werden die Potenziale eines digitalen Französischlehrmittels differenziert betrachtet. Die Befunde deuten auf eine Reihe von Potenzialen und ein umfassendes Angebot hin. Vergleicht man diese mit den Ergebnissen der Nutzungspraxis der Schüler:innen, wird deutlich, dass dieses Angebot weit über die tatsächliche Nutzung hinausgeht. Bislang wird das medien- und fachdidaktische Potenzial digitaler Lehrmittel nur teilweise ausgeschöpft. Ergänzt werden diese Befunde um eine Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen der Nutzung verschiedener Strukturelemente des Lehrmittels und Personenmerkmalen der Schüler:innen. Inwiefern verschiedene Merkmale die Nutzung digitaler Lehrmittel beeinflussen, wird abschliessend diskutiert.



Digital Textbook between Potential and Usage

Abstract

The development of digital textbooks removes the separation between digital media and the textbook as the leading medium. This opens up a multitude of potential for foreign language teaching. The extent to which pupils actually use these potentials is investigated on the basis of an empirical study on textbook use. Based on an analysis of structural elements of one chapter, the potentials of a digital French textbook are looked at in a differentiated way. The findings indicate a range of potentials and a comprehensive offer. If one compares these with the results of the students' usage practice, it becomes clear that this offer goes far beyond the actual use. Up to now, the media and subject didactic potential of digital textbooks has only been partially exploited. These findings are supplemented by an analysis of possible correlations between the use of various structural elements of the textbook and personal characteristics of the pupils. To what extent different characteristics influence the usage practice of digital textbooks is finally discussed.

1. Einleitung

Seit mehr als 40 Jahren wird der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht diskutiert (Klippel 2019) und es wird immer wieder auf dessen Potenziale hingewiesen. So sollen digitale Medien zum Beispiel die Individualisierung von Lernprozessen durch vielfältige, differenzierende Lernangebote unterstützen, verschiedene Medienformate (Audio, Video, Vokabeltrainer, Animationen, virtuelle Settings etc.) im Rahmen einer Themeneinheit verschränken und Funktionen wie das Annotieren von Texten und Teilen von Inhalten ermöglichen (Bechtel 2019; Körner-Wellershaus 2020; Schaumburg 2015; Miera-Yacoub 2020; Schaumburg 2021). Gleichzeitig wird in der Literatur auf die Bedeutung des Schulbuchs als Leitmedium für den (Fremdsprachen-)Unterricht hingewiesen (Mindt und Kaymak 2020; Böhme 2006). Inhalte werden dabei anhand einer strukturierten, konsekutiven Systematik aufbereitet und sind auf die Erlangung von Lern-, Jahrgangs- und Abschlusszielen ausgerichtet (Körner-Wellershaus 2020).

Eine Trennung zwischen digitalen Medien und dem Leitmedium Schulbuch wird immer wieder diagnostiziert, wenn zum Beispiel kaum «digitale Inhalte mit oder in Schulbüchern verlinkt sind» (Labusch, Eickelmann, und Conze 2020, S. 86). In der Schweiz wurde im Jahr 2018/2019 der Versuch unternommen, durch die Entwicklung und Einführung einer digitalen Version des Französischlehrmittels «dis donc!» (Keller et al. 2012) diese Trennung aufzubrechen. So kann der Forderung von Schaumburg (2021) nachgekommen werden, die vermuteten Potenziale des Einsatzes digitaler Medien respektive eines digitalen Schulbuchs durch eine Untersuchung der tatsächlichen Nutzung in der schulischen Praxis zu prüfen und dem Nutzungspotenzial gegenüberzustellen.

Ziel der vorliegenden empirischen Studie ist es, Erkenntnisse über die Lehrmittel-Nutzungspraxis der Schüler:innen zu gewinnen und dabei Zusammenhänge zwischen der Nutzung sowie ihrer Personenmerkmale aufzuzeigen.

Zunächst erfolgt ein Überblick über Ansätze, die das Schulbuch und seine Nutzung theoretisch verorten sowie über Studien, welche die Schulbuchnutzung der Schüler:innen empirisch untersuchen. Im Anschluss wird die untersuchte, digitale Version des Französischlehrmittels «dis donc!» beschrieben.

1.1 Theoretische Verortung des Schulbuchs

Obwohl in der Literatur immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, eine Theorie der Schulbuchforschung zu etablieren (Höhne 2005; Bock 2018), finden sich bislang nur wenige Ansätze, das Schulbuch, seine Verwendung im Unterricht und die Nutzung durch die Schüler:innen theoretisch zu verorten.

Ein Ansatz basiert auf dem Angebots-Nutzungs-Modell zur Wirkungsweise von Unterricht (Helmke 2012). Darin wird das Lehr-Lernmaterial respektive das Schulbuch als Angebot des beziehungsweise im Unterricht(s) verortet, dessen Nutzung durch die Wahrnehmung und Interpretation vonseiten der Schüler:innen mediiert wird (Kohler und Wacker 2013). Das Gelingen von Unterricht wird als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen sowie Schüler:innen verstanden, bei dem es viele Faktoren zu

berücksichtigen gibt. So prägen beispielsweise die Persönlichkeit, der private Hintergrund, das Vorwissen und die Lernstrategien deren Arbeitsweise.

Petko (2020) verweist auf das didaktische Dreieck (Reusser 2008) als Strukturmodell von Unterricht. Darin werden Lernziele, Lernende und Lehrende den Ecken des Dreiecks zugeordnet. Ausgehend von diesen Ecken werden entlang der Achse zwischen den Lernzielen und Lernenden die Lern- und Verstehenskultur aufgespannt, zwischen Lernzielen und Lehrenden die Ziel- und Stoffkultur sowie zwischen Lernenden und Lehrenden die Kommunikations- und Unterstützungskultur. Im Zentrum des didaktischen Dreiecks wird das Schulbuch als Medium zur Gestaltung von Lern- und Leistungsaufgaben verortet, welches auf die Lernziele und -voraussetzungen der Schüler:innen abgestimmt werden muss.

Eine Weiterentwicklung der Verortung des Schulbuchs im didaktischen Dreieck findet sich bei Rezat (2009; Rezat und Strässer 2012). Er beschreibt das *Situationsmodell der Schulbuchnutzung*, welches auf einem soziokulturellen Ansatz basiert. In diesem Situationsmodell integriert er neben den Dimensionen Lehrende, Lernende und Gegenstand/Fach das Instrument «Schulbuch» als eigenständige Dimension in einem sozioididaktischen Tetraeder. Dabei wird die Beziehung zwischen den Subjekten (Lehrpersonen, Schüler:innen) und Artefakten (Schulbücher) als interaktiver Prozess verstanden, der als weitere Dimension in die didaktische Relation integriert wird. Der spezifische Gebrauch des Schulbuchs hat zur Folge, dass kein feststehender Sinn durch das Schulbuch vermittelt wird, sondern sich dieser Sinn im Rahmen der instrumentellen Genese (wer was wie verwendet) konstituiert. Damit beeinflusst die instrumentelle Genese auch das Wissen im didaktischen System und somit das gesamte System (Rezat 2009). Dieses Modell kann in Anlehnung an Engeström (1998) um soziale und institutionelle Aspekte (Regeln, Arbeitsteilung, Gemeinschaften) erweitert werden, die ebenfalls die Interaktion im Unterricht beeinflussen.

Einen anderen Ansatz liefert Gansel (2015). Sie verortet das Schulbuch als Kommunikationsstruktur des Bildungs- und Erziehungssystems. Drei systemtheoretische Sinndimensionen bestimmen diese Struktur: In der *zeitlichen Perspektive* bezieht sich das Schulbuch auf zur Bildung und Wissensvermittlung aufgestellte Schul- und Lehrprogramme bzw. aktuelle

Rahmenrichtlinien oder Bildungsstandards. Es ist aber auch ein strukturelles Instrument zur zeitlichen Gliederung des Unterrichts. In der *sozialen Perspektive* versteht sie das Schulbuch als Medium struktureller Koppelung, und als solches dient es als didaktisches Medium zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse. In der *sachlichen Perspektive* ist das Schulbuch ein fächerspezifisch ausdifferenziertes Medium, das in seiner inneren Struktur der Systematik eines Faches, den Vorlieben bildlicher Gestaltung und der spezifischen Didaktisierung im Rahmen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung Rechnung trägt (Gansel 2015). Als solches Medium bildet es eine Struktur im Kommunikationsprozess der Erziehung, die spezifischen Funktionen gerecht wird.

1.2 Empirische Studien zur Schulbuchnutzung

Als weitere Forderung in der Schulbuchforschung findet sich neben der theoretischen Verortung von Schulbüchern immer wieder der Hinweis, deren tatsächliche Nutzung empirisch zu untersuchen (Niehaus et al. 2011; Thompson und Senk 2014; Reichenberg 2015).

Rezat (2009) weist im Zusammenhang mit der Nutzungsanalyse von Schulbüchern auf die Notwendigkeit hin, auch deren spezifische Struktur zu berücksichtigen. Er (2011) differenziert zwischen der Makro- (Buch), Meso- (Kapitel) und Mikrostruktur (Lerneinheiten). Letztere unterscheidet er für Mathematikschulbücher weiter hinsichtlich folgender Strukturelemente: Einstiegsaufgaben, Aufgaben mit Lösungen, Musterbeispiele, Übungsaufgaben, Lehrtexte, Kernwissen, Zusatzinformationen (Rezat 2011, 2009).

Diesen Strukturelementen können jeweils unterschiedliche Funktionen im Zusammenhang mit dem Lernen zugesprochen werden. Gleichzeitig stellen sie eine sinnvolle Zergliederung des Schulbuchs in einzelne Teile dar, anhand derer untersucht werden kann, welche Elemente die Schüler:innen tatsächlich nutzen. Allerdings weisen Fan et al. (2013) darauf hin, dass sich bislang nur vereinzelt Studien finden, welche die Nutzung

von Schulbüchern, insbesondere auf der Ebene von Strukturelementen untersuchen. Dieser Umstand wird auch von Ott (2019, 2020) im Zusammenhang mit Sprachlehrmitteln bestätigt.

Neben dem Fehlen von Studien zur Schulbuchnutzung unter Berücksichtigung von Strukturelementen wird in der Literatur auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, Zusammenhänge zwischen Schulbüchern sowie individuellen und organisationalen Faktoren zu erarbeiten (Fan, Zhu, und Miao 2013), um zum Beispiel ein besseres Verständnis über die Verwendung von Schulbüchern durch die Schüler:innen zu erlangen (Niehaus et al. 2011). Bis auf die Arbeiten von Rezat (2009) und Hoch (2020) finden sich bislang kaum Untersuchungen über solche Zusammenhänge.

2. Fragestellung

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde in einem von der Pädagogischen Hochschule Zürich geförderten Forschungsprojekt die Nutzung der digitalen Version des Französischlehrmittels «dis donc!» durch die Schüler:innen der ersten Klasse einer Sekundarschule (Sekundarstufe I¹) während der Bearbeitung eines Kapitels untersucht. Im Zentrum stand dabei folgende übergeordnete Fragestellung:

Welche Nutzungspraxis lässt sich aus der Strukturanalyse eines digitalen Lehrmittels, aus den empirischen Nutzungsdaten sowie den Personenmerkmalen der Schüler:innen zeichnen?

Die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung erfolgt anhand folgender konkreter Forschungsfragen:

1. Wie viele Strukturelemente innerhalb eines Kapitels des digitalen Französischlehrmittels nutzen Schüler:innen tatsächlich?
2. Welche Bearbeitungshäufigkeiten finden sich hinsichtlich verschiedener Kategorien von Strukturelementen? Werden gewisse Strukturelemente häufiger/weniger häufig bearbeitet?
3. Mit welchen Personenmerkmalen hängt die Bearbeitungshäufigkeit eines Kapitels zusammen, generell und unter Berücksichtigung verschiedener Strukturelemente?

1 In der Schweiz umfasst die obligatorische Schulzeit sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe I.

Während die ersten beiden Forschungsfragen deskriptiven Charakters sind, verfolgt die dritte das Ziel, Zusammenhänge aufzuzeigen. Obwohl das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2012) Einflussrichtungen aufzeigt, wird im vorliegenden Beitrag aufgrund bislang fehlender empirischer Studien ein konservativerer Ansatz verfolgt: Es werden – analog zum didaktischen Dreieck (Petko 2020; Reusser 2008) und zum soziodidaktischen Tetraeder (Rezat 2009; Rezat und Strässer 2012), – keine gerichteten Einflüsse untersucht, sondern ungerichtete Zusammenhänge. Die Ergebnisse aus den drei Forschungsfragen ergänzen sich und es lassen sich daraus Schlussfolgerungen ableiten, welche in der Diskussion aufgegriffen werden. Bevor das methodische Vorgehen im Detail vorgestellt wird, erfolgt eine kurze Beschreibung der digitalen Version des Französischlehrmittels «dis donc!».

3. Zum digitalen Französischlehrmittel «dis donc!»

Das Lehrmittel «dis donc!» für Französisch als zweite Fremdsprache für die 5. und 6. Klasse der Primarschule und der 7., 8. und 9. Klasse der Sekundarschule (Keller-Lee und Wolfer 2017; Keller-Lee und Rast 2019) existiert in einer hybriden und einer digitalen Version. Die hybride Version besteht aus einem Print-Arbeitsbuch für Schüler:innen mit Verweisen zu einer webbasierten Lernplattform, die integraler Teil des Lehrmittels ist. Der Zugang zur webbasierten Lernplattform erfolgt mittels eines personalisierten Passworts und ist nicht an ein bestimmtes Gerät gebunden.

Die digitale Version des Französischlehrmittels «dis donc!» lässt sich gemäss Macgilchrist (2017) als *multimedial-interaktives digitales Schulbuch* beschreiben, das digital konzipiert und entwickelt wurde. Die Schüler:innen arbeiten damit über die webbasierte Lernplattform. Im Unterschied zur hybriden Version des Lehrmittels verwenden sie jedoch keine Printversion, sondern das digitale Arbeitsbuch. Die Schüler:innen bearbeiten ein Kapitel entlang von Lernzielen. Jedes Kapitel des digitalen Arbeitsbuchs ist gleich aufgebaut und bildet einen aufgabenorientierten Lernzyklus. Am Anfang steht ein authentischer Input (z. B. Artikel, Hördokument oder Filmbeitrag), der aus verschiedenen Quellen (Jugendmagazinen, Internet) und Medien weitgehend unverändert übernommen wurde. In

zunächst rezeptiven Aktivitäten verarbeiten die Schüler:innen inhaltliche und sprachliche Informationen des Inputs. Sämtliche Inputtexte und der Lernwortschatz sind vertont, Film- und Liedmaterial sind zum Teil direkt mit dem Internet verlinkt. In weiterführenden produktiven schriftlichen und mündlichen Aktivitäten werden die für die offene komplexe Schlussaufgabe («Tâche») notwendigen sprachlichen Kompetenzen aufgebaut. Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter, Materialien für Lernspiele, Wortlisten oder Karteikarten usw. können von den Schüler:innen selbst heruntergeladen und nach dem Lösen je nach Aufgabe wieder hochgeladen werden, damit sie in digitalisierter Form weiterhin zur Verfügung stehen. Analog erstellte Produkte können sie fotografisch festhalten und hochladen. Die kommunikativen, lexikalischen und grammatischen Lernziele können im Verlauf oder am Ende eines Kapitels mittels eines umfangreichen und niveaudifferenzierten digitalen Übungsangebots gefestigt werden. Für das Wortschatztraining steht ein im Lehrmittel integriertes Übungstool zur Verfügung, mit dem Wörter zum Beispiel klassisch in einem digitalen Karteiformat oder in spielerischen Anwendungen geübt werden können.

Das digitale Arbeitsbuch für Lehrpersonen enthält Zusatzfunktionen wie die Notizfunktion für persönliche Kommentare und zuhänden der Schüler:innen Zusatzmaterialien wie summative Lernkontrollen. Über ein Dashboard erhält die Lehrperson einen Einblick in die von den Schüler:innen bearbeiteten Aufgaben und Übungen.

4. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Ansatz, auf der Grundlage des konvergierenden Designs nach Creswell und Plano Clark (2018) gewählt. Dazu wurde im ersten Schritt für ein bestimmtes Kapitel des digitalen Arbeitsbuchs eine Strukturanalyse erstellt. Zur Erhebung ihrer Nutzung führten die Schüler:innen während der Bearbeitung dieses Kapitels ein Nutzungstagebuch. Darin dokumentierten sie, welche Strukturelemente sie nutzten. Ergänzend nahmen sie an einer standardisierten Online-Befragung teil.

4.1 Bestimmung der Strukturelemente und Strukturanalyse

Im Rahmen der Studie wurde die Mikrostruktur (Rezat 2009) des digitalen Arbeitsbuches der Schüler:innen innerhalb eines Kapitels bestimmt (7. Schuljahr, drittes Jahr Französischunterricht, Kapitel fünf). Die Mikrostruktur bezieht sich auf den Aufbau thematischer Abschnitte, anhand derer die Strukturelemente definiert wurden.

Thematisch geht es bei dem untersuchten Kapitel 5 um eine medizinische Konsultation. Der Input besteht aus einem Sketch zwischen Arzt und Patient, wobei es sich beim Patienten um einen «Menschenfresser» handelt (Friot 1992). Ausgehend von diesem humoristischen Dialog erarbeiten die Schüler:innen Wortschatz und Redemittel zur Diagnose von körperlichen Beschwerden sowie Ratschläge, wie man diese behandeln kann. Dabei geht es inhaltlich auch um humorvolle Ansätze der Behandlung. Als Schlussaufgabe verfassen die Schüler:innen in Partnerarbeit einen eigenen Sketch zwischen Arzt und Patient, den sie der Klasse vorspielen.

Insgesamt liessen sich in diesem Kapitel 192 Strukturelemente identifizieren. Um diese zu analysieren, wurde ein Kategoriensystem entwickelt. Es basiert auf Ansätzen der Fremdsprachendidaktik und Textlinguistik (Nalepova, Jana, und Rykalova 2015) und besteht aus Subkategorien zu Aufgaben und Übungen, sowie digitalen Formaten (Aamotsbakken 2019):

- Handlungsorientierte Aufgaben mit Fokus auf schriftliche und mündliche Rezeption und Produktion.
- Aufgaben mit Fokus auf grammatische Strukturen.
- Aufgaben mit Fokus auf Wortschatz.
- Selbst-/Fremdevaluation zur formativen und summativen Beurteilung der Leistungen der Schüler:innen.
- Digitale Übungen zur Vertiefung und Automatisierung der sprachlichen Inhalte, bei denen die Schüler:innen unmittelbares Feedback bezüglich *richtig/falsch* gelöst erhalten.
- Audio- & Video-Elemente, die abgespielt werden können und authentisches Text-, Film- und Liedmaterial beinhalten.
- Arbeitsblätter, die im pdf-Format zur Verfügung stehen und für die Bearbeitung ausgedruckt werden können.

Jedes Strukturelement wurde in Anlehnung an Rezat (2008) im Sinn einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzel (2019) von zwei Fremdsprachendidaktiker:innen inhaltlich im Konsensverfahren jeweils einer der oben beschriebenen sieben Kategorien zugeordnet. Die Anzahl der im untersuchten Kapitel zur Verfügung stehenden Strukturelemente nach Kategorie ist in Tabelle 1 dargestellt.

Kategorien der Strukturelemente	Anzahl	Anteil
Handlungsorientierte Aufgaben	47	24.5%
Grammatikaufgaben	28	14.6%
Vokabelaufgaben	13	6.8%
Selbst-/Fremdevaluation	6	3.1%
Digitale Übungen	65	33.9%
Audio-Video-Elemente	23	12.0%
Arbeitsblätter (pdf)	10	5.2%
Gesamt	192	100.0%

Tab. 1: Anzahl der identifizierten Strukturelemente eines Kapitels der digitalen Version des Französischlehrmittels «dis donc!».

4.2 Dokumentation der Nutzung mittels standardisiertem Nutzungstagebuch

Zur Erfassung der tatsächlichen Nutzung der im Kapitel vorkommenden Strukturelemente wurde in Anlehnung an die Lehrmittelnutzungs- (Neumann 2014; Totter, Rast, und Keller-Lee 2022) und Medienforschung (Yurtaeva 2017) ein standardisiertes Nutzungstagebuch in Papierversion entwickelt. In diesem sind alle 192 Strukturelemente gemäss der Reihenfolge im Kapitel aufgelistet. Zu jedem Strukturelement konnten die Schüler:innen angeben, ob sie es bearbeitet haben oder nicht.

Die Datenerhebung erfolgte im Schuljahr 2021/2022 über einen Zeitraum von ca. sechs Wochen (Bearbeitungsdauer des Kapitels). Die Schüler:innen wurden von den Lehrpersonen instruiert und erhielten auch während der Unterrichtslektionen Zeit, das Nutzungstagebuch auszufüllen. Nach Abschluss der Bearbeitung des Kapitels wurden die Nutzungstagebücher eingesammelt. Im Anschluss wurden die Daten digital

so aufbereitet, dass jedes Strukturelement, das von einer Schülerin bzw. einem Schüler im Nutzungstagebuch als bearbeitet gekennzeichnet wurde, den Wert 1 erhielt. So konnte die Anzahl der bearbeiteten Strukturelemente bestimmt werden. Um Aussagen über eine differenzierte Nutzungspraxis jeder Schülerin bzw. jedes Schülers treffen zu können, wurden anhand dieser Zählwerte Summenscores für verschiedene Items gebildet.

- Item *Gesamtanzahl bearbeiteter Aufgaben*: Summe aller Strukturelemente, welche von einer Schülerin respektive einem Schüler bearbeitet wurden. Der Wert dieses Items variiert zwischen 0 und 192. Bei einem Wert von 192 hätte eine Schülerin bzw. ein Schüler alle Strukturelemente des Kapitels bearbeitet bzw. genutzt.
- Item *Anzahl handlungsorientierte Aufgaben*: Summe der bearbeiteten Strukturelemente, die der Kategorie handlungsorientierte Aufgaben zugeordnet wurden (maximal mögliche Anzahl = 47).
- Item *Anzahl Grammatikaufgaben*: Summe der bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Grammatikaufgaben (maximal mögliche Anzahl = 28).
- Item *Anzahl Vokabelaufgaben*: Summe aller bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Vokabelaufgaben (maximal mögliche Anzahl = 13).
- Item *Anzahl Aufgaben Selbst-/Fremdevaluation*: Summe aller bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Selbst-/Fremdevaluation (maximal mögliche Anzahl = 6).
- Item *Anzahl Digitale Übungen*: Summe aller bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Digitale Übungen (maximal mögliche Anzahl = 65).
- Item *Anzahl Audio-Video-Elemente*: Summe aller bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Audio-Video-Elemente (maximal mögliche Anzahl: 23)
- Item *Anzahl Arbeitsblätter*: Summe aller bearbeiteten Strukturelemente aus der Kategorie Arbeitsblätter (maximal mögliche Anzahl = 10).

4.3 Standardisierte Online-Befragung

Zur Erfassung von Daten der Schüler:innen wurde eine standardisierte Online-Befragung entwickelt, bei der verschiedene Aspekte erhoben wurden. Die zur Beantwortung der Fragestellungen dieses Beitrages verwendeten Items bzw. Skalen zu Personenmerkmalen der Schüler:innen sowie zur Einschätzung von Französisch werden im Folgenden beschrieben. Faktoren- sowie Reliabilitätsanalysen bilden die Grundlage für die Skalenbildungen:

- Soziodemografische Daten der Schüler:innen (Einzelitems: Klasse, Niveau, Geschlecht und romanische Muttersprache).
- Technische Ausstattung zu Hause (adaptiert von Mang et al. 2021).
- Einzelitem *Interesse Französisch* (adaptiert von Peyer, Andexlinger, und Kofler 2016) mit einer 4-stufigen Antwortskala von 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu («Ich finde, Französisch ein interessantes Fach»).
- Skala *Selbstwirksamkeit Französisch zu lernen* (adaptiert von Peyer, Andexlinger, und Kofler 2016), sechs Items mit einer 4-stufigen Antwortskala von 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu (Cronbach's Alpha (CA) = .84; «Französisch lernen fällt mir leicht»; «Hörttexte auf Französisch zu verstehen, fällt mit leicht»; «Lesetexte auf Französisch zu verstehen, fällt mir leicht»; «Französisch zu sprechen, fällt mit leicht»; «Auf Französisch zu schreiben, fällt mir leicht»; «Wenn ich mich im Fach Französisch anstrengte, erreiche ich eine gute Note»). Die Faktorladung variiert von .71 bis .86.
- Skala *Einschätzung des digitalen Französischlehrmittels* (Eigenentwicklung), vier Items mit einer 4-stufigen Antwortskala von 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu (CA = .78; «Ich arbeite gerne mit dem Arbeitsbuch digital»; «Ich finde mich im Arbeitsbuch digital gut zurecht»; «Ich finde es gut, dass ich im Arbeitsbuch digital die Hörtexte und Videos so viele Male abspielen kann, wie ich will»; «Sätze oder Texte auf dem Laptop zu schreiben, fällt mir leicht»). Die Faktorladung variiert von .71 bis .81.
- Skala *wahrgenommene ICT-Kompetenz* (adaptiert von Mang et al. 2021), drei Items mit einer 4-stufigen Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu (CA = .81; «Ich finde mich schnell zurecht auf digitalen Geräten»; «Ich kann Probleme mit digitalen Geräten, Apps und Programmen selbst lösen»; «Ich kann anderen helfen, ihre Probleme mit digitalen Geräten und Programmen zu lösen»). Die Faktorladung variiert von .77 bis .92.

Die standardisierte Online-Befragung erfolgte mittels personalisierten Zugangscodes am Ende des Schuljahrs. Auch hier stand den Schüler:innen zum Ausfüllen Unterrichtszeit zur Verfügung.

4.4 Stichprobenbeschreibung und Datenmaterial

Für diesen Beitrag wurden die Daten aus sechs 7. Klassen einer Schweizer Sekundarschule auf drei verschiedenen Anforderungsstufen (Sekundarstufe I, Niveau A, B und C) ausgewertet. Französisch ist nach Englisch die zweite Fremdsprache. Insgesamt besuchten zu Beginn des Schuljahres 102 Schüler:innen eine der sechs Klassen. Von diesen besuchten 23 Schüler:innen die 7. Klasse im Niveau A (höchste Anforderungsstufe; 30.7%), 37 im Niveau B (mittlere Anforderungsstufe; 49.3%) und 15 im Niveau C (tiefste Anforderungsstufe; 20.0%). Rund ein Viertel der 39 Schülerinnen und 36 Schüler sprechen eine romanische Muttersprache. Zwei Drittel der Untersuchten sind 13 Jahre alt (66.7%); einzelne sind 12, 14 oder 15 Jahre alt. Eine Übersicht über das vorhandene Datenmaterial findet sich in Tabelle 2. Zum untersuchten Kapitel des digitalen Arbeitsbuchs liegen Daten aus 84 Nutzungstagebüchern der Schüler:innen vor. An der Online-Befragung nahmen 90 teil.

Von insgesamt 75 Schüler:innen liegen sowohl Daten aus dem Nutzungstagebuch als auch aus der Online-Befragung vor, die für die statistische Analyse zu *einem Datensatz* zusammengeführt werden konnten. Die Datenauswertung erfolgte in IBM SPSS Statistics Version 28. Es wurden deskriptiv-statistische Auswertungen zur Bearbeitungshäufigkeit durchgeführt (erste und zweite Forschungsfrage). Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage (Zusammenhänge zwischen der Nutzungspraxis und Personenmerkmalen) wurden Korrelationen berechnet. Für die Zusammenhangsberechnung mit der Anforderungsstufe, welche die Ausprägungen A, B oder C annehmen kann und somit ordinales Skalenniveau aufweist, wurden die Korrelationskoeffizienten nach Spearman berechnet. Für alle anderen Zusammenhänge wurden die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet, da die dazugehörigen Variablen entweder als metrisch skaliert betrachtet werden können oder dichotom sind (zu Ausführungen zum Korrelationskoeffizienten siehe Field 2009).

Klasse	Niveau	Schüler:innen insgesamt zu Beginn des Schuljahres*	Anzahl ausgefüllte Nutzungstagebücher	Anzahl ausgefüllte Online-Befragung	Anzahl berücksichtigte Fälle (gültiges n) ⁺
1	A	19	15	16	13
2	A	18	13	14	10
3	B	18	20	22	20
4	B	13	17	17	17
5	C	16	8	8	7
6	C	18	11	13	8
Gesamt		102	84	90	75

Tab. 2: Datenmaterial. * zu Beginn des Schuljahres. Im Verlauf des Schuljahres kam es zu Wechsel zwischen den Anforderungsstufen sowie Weg- und Zuzügen von Schüler:innen. ⁺ Die Anzahl berücksichtigter Fälle (gültiges n) entspricht der Anzahl Schüler:innen, von welchen sowohl ein Nutzungstagebuch als auch eine ausgefüllte Online-Befragung vorliegt.

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt entlang der in Kapitel 2 aufgeführten Forschungsfragen.

5.1 Nutzungspraxis der Schüler:innen

Die ersten beiden Forschungsfragen beziehen sich auf die Nutzungspraxis bezüglich der Strukturelemente eines Kapitels der digitalen Version des Französischlehrmittels durch die Schüler:innen insgesamt sowie hinsichtlich verschiedener Kategorien.

Die *Gesamtzahl der von den Schüler:innen genutzten Strukturelemente* variierte von 10 bis 175. Im Mittel vermerkten die Schüler:innen in ihren Nutzungstagebüchern, rund 85 der 192 zur Verfügung stehenden Strukturelemente bearbeitet zu haben ($n = 75$, $MW = 84.9$, $SD = 32$, vgl. Tabelle 3). Dies sind 44.2% aller Strukturelemente. Allerdings weist die hohe Standardabweichung auf bedeutende Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler:innen hin. Innerhalb eines Kapitels steht ein grosses Angebot an Strukturelementen zur Verfügung. Stellt man das Angebot der tatsächlichen Nutzung gegenüber, so zeigt sich, dass im Durchschnitt weniger als 50% der Strukturelemente des Kapitels genutzt wurden.

Betrachtet man die Nutzung gesondert nach den sieben Kategorien der Strukturelemente (zweite Forschungsfrage) so lässt sich die Nutzungspraxis der Schüler:innen weiter differenzieren. Durch die Berechnung der durchschnittlichen Anzahl bearbeiteter Strukturelemente in Relation zu den zur Verfügung stehenden Strukturelementen der sieben Kategorien, ging hervor, dass das Angebot je nach Kategorie unterschiedlich häufig genutzt wurde (vgl. Tabelle 3). So wurden von den 28 Strukturelementen der Kategorien *Grammatikaufgaben* im Durchschnitt 60% bearbeitet; von den *Vokabelaufgaben* im Durchschnitt 58.5% Elemente. Aus den Ergebnissen der tatsächlichen Nutzungspraxis der Schüler:innen wurde deutlich, dass Grammatik- und Vokabelaufgaben in Relation zu den zur Verfügung stehenden Strukturelementen am häufigsten bearbeitet wurden. Von dem zur Verfügung stehenden Angebot an *handlungsorientierten Aufgaben* wurden im Durchschnitt 53.4% bearbeitet. Kritisch zu hinterfragen ist der Umstand, dass Strukturelemente mit einer genuin digitalen Funktion vergleichsweise wenig genutzt wurden. So wurden von dem zur Verfügung stehenden Angebot an *Digitalen Übungen* und *Audio-Video-Elementen* im Durchschnitt nur 39.2% respektive 30.4% genutzt.

Strukturelemente (SE)	Anzahl SE (Max.)	M bearbeitete SE	SD	% bearbeitete SE (relational)
Handlungsorientierte Aufgaben	47	25.1	9.3	53.4
Grammatikaufgaben	28	16.8	7.3	60.0
Vokabelaufgaben	13	7.6	3.8	58.5
Selbst-/Fremdevaluation	6	0.9	1.2	15.0
Digitale Übungen	65	25.5	13.6	39.2
Audio-Video-Elemente	23	7.0	3.6	30.4
Arbeitsblätter (pdf)	10	2.0	2.4	20.0
SE gesamt	192	84.9	32.0	44.2

Tab. 3: Maximal mögliche sowie im Durchschnitt bearbeitete Anzahl der verschiedenen Strukturelemente eines Kapitels. Anzahl SE (Max.) = maximal mögliche Anzahl bearbeitbarer Strukturelemente; M bearbeitete Strukturelemente = durchschnittliche Anzahl bearbeiteter Strukturelemente (M absolut); SD = Standardabweichung zu den Mittelwerten; % bearbeitete SE (relational) = bearbeitete Strukturelemente in Relation zu den maximal möglichen Strukturelementen (in %).

Vom Angebot des Strukturelements *Selbst-/Fremdevaluation* wurden im Durchschnitt 15.0% und von den pdf-Arbeitsblättern im Durchschnitt 20.0% bearbeitet.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen aus der höchsten Anforderungsstufe (Niveau A) grundsätzlich mehr Strukturelemente nutzten ($n = 23$, $M = 111.5$, $SD = 28.8$) als die Schüler:innen der beiden tieferen Anforderungsstufen (Niveau B: $n = 37$, $M = 72.4$, $SD = 28.4$; Niveau C: $n = 15$, $M = 74.9$, $SD = 18.7$). Inwiefern die Anforderungsstufe mit der Nutzungspraxis zusammenhängt, wurde im Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage untersucht.

5.2 Zusammenhänge zwischen Nutzungspraxis und Personenmerkmalen

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurden die Daten der Nutzungspraxis mit den personenbezogenen Daten der Online-Befragung der Schüler:innen in Verbindung gebracht. Dadurch war es möglich zu untersuchen, mit welchen Personenmerkmalen die Nutzungspraxis der Strukturelemente des untersuchten Kapitels (positiv oder negativ) zusammenhängt.

Aus der deskriptiven Auswertung der Personenmerkmale wurde deutlich, dass die Schüler:innen ihre ICT-Kompetenz ($M = 3.2$, $SD = 0.7$) relativ hoch einschätzten. Das Französischlehrmittel «dis donc!» wurde insgesamt positiv wahrgenommen ($M = 3.3$, $SD = 0.6$). Die eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf Französisch nahmen die Schüler:innen jedoch kritischer wahr ($M = 2.4$, $SD = 0.7$). Französisch schien ausserdem kein Fach zu sein, das die Schüler:innen besonders interessant fanden, wobei hier die Spannweite der Einschätzungen relativ breit war ($M = 2.4$, $SD = 1.0$).

Wie in Tabelle 4 dargestellt, fanden sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Personenmerkmalen und der Nutzungspraxis der Strukturelemente.

	ICT-Kompetenz*	Einschätzung Lehrmittel*	Selbstwirksamkeit Französisch*	Französisch interessantes Fach*	Anforderungsstufe+	Geschlecht*	Muttersprache*
Gesamtanzahl Strukturelemente	n.s.	.241*	.422***	.368**	.492***	n.s.	n.s.
Anzahl Handlungsorientierte A.	n.s.	n.s.	.374**	n.s.	.630***	n.s.	n.s.
Anzahl Grammatik-A.	n.s.	n.s.	.323**	.310**	.548***	n.s.	n.s.
Anzahl Vokabel-A.	n.s.	n.s.	.275*	.296*	.441***	n.s.	n.s.
Anzahl Selbst-/ Fremdevaluation	n.s.	.241*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Anzahl digitale Übungen	n.s.	.277*	.370**	.394***	.242*	n.s.	n.s.
Anzahl Audio-Video	n.s.	n.s.	.257*	n.s.	.262*	n.s.	n.s.
Anzahl Arbeitsblätter	n.s.	n.s.	.234*	.337**	n.s.	n.s.	n.s.

Tab. 4: Korrelationen zwischen Personenmerkmalen und der Nutzungspraxis der Schüler:innen. * Pearson Korrelationskoeffizient, + Spearmans Korrelationskoeffizient; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, n. s. = nicht signifikant.

In einem zweiten Schritt wurden diese Zusammenhänge differenziert nach den sieben Kategorien der Strukturelemente untersucht, um diesbezüglich Unterschiede zu prüfen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen *ICT-Kompetenz*, *Geschlecht* und *romanischer Muttersprache* und den sieben verschiedenen Kategorien der Strukturelemente fanden. Obwohl die *Einschätzung des Lehrmittels* «dis donc!» durch die Schüler:innen positiv mit der Gesamtanzahl der bearbeiteten Strukturelemente korrelierte, geht aus der Analyse

entlang der sieben Kategorien der Strukturelemente hervor, dass dies auf der Ebene der *Kategorien* nur für *Aufgaben zur Selbst-/Fremdevaluation* und *Digitale Übungen* zutrif. Für alle anderen Kategorien fanden sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit der Anzahl der bearbeiteten Strukturelemente. Im Gegensatz dazu korrelierte die *Einschätzung der Selbstwirksamkeit* in Französisch statistisch signifikant positiv mit der Anzahl der bearbeiteten Strukturelemente aus sechs Kategorien (vgl. Tabelle 4). Ein gemischtes Ergebnis findet sich hinsichtlich der Einschätzung von *Französisch als interessantes Fach*. Dieses Merkmal korrelierte statistisch signifikant positiv mit der Anzahl der bearbeiteten *Grammatik-* und *Vokelaufgaben*, den *Digitalen Übungen* und den *Arbeitsblättern*. Die *Anforderungsstufe* korrelierte signifikant positiv mit allen Strukturelementen ausser der *Selbst-/Fremdevaluation* sowie den *Arbeitsblättern*.

6. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde die konkrete Nutzung der digitalen Version eines Französischlehrmittels durch Schüler:innen untersucht. Zur Erfassung der Nutzung wurden alle Strukturelemente eines Kapitels bestimmt und erhoben, welche von den Schüler:innen bearbeitet wurden. Diese Nutzungspraxis wurde zum einen weiter differenziert durch eine Kategorisierung der Strukturelemente nach Aufgaben- und Übungsformaten sowie multimedialen Formaten. Zum anderen wurden Personenmerkmale berücksichtigt, da die Nutzung auch geprägt wird durch die Persönlichkeit, das Vorwissen, die Lernstrategien sowie den privaten Hintergrund der Schüler:innen (Kohler und Wacker 2013). So lässt sich die übergeordnete Fragestellung, welche Nutzungspraxis sich aus der Strukturanalyse, den empirischen Nutzungsdaten sowie den Personenmerkmalen der Schüler:innen zeichnen lässt, wie folgt beantworten: Insgesamt konnten in einem Kapitel der digitalen Version eines Französischlehrmittels 192 Strukturelemente identifiziert werden, die den Schüler:innen zur Bearbeitung eines Kapitels zur Verfügung standen. Die Analyse der Nutzungspraxis ergab allerdings, dass von diesem Angebot weniger als die Hälfte aller Strukturelemente im Durchschnitt genutzt wurden. Die hohe Standardabweichung verweist auf eine Variation in der Nutzung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen

Schülers. Dieses Ergebnis lässt zum einen auf ein Überangebot an Strukturelementen innerhalb des untersuchten Kapitels schliessen, zum anderen gibt die hohe Standardabweichung einen Hinweis darauf, dass durch dieses Angebot eine *Individualisierung der Nutzung* möglich ist.

Die theoretischen Überlegungen zur Verortung des Schulbuchs unter Berücksichtigung von Personenfaktoren (Fan, Zhu, und Miao 2013; Kohler und Wacker 2013) wurden um empirische Befunde erweitert. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzung der ICT-Kompetenz durch die Schüler:innen mit der Anzahl der bearbeiteten Strukturelemente nicht in einem statistisch signifikanten Zusammenhang steht. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu Ergebnissen aus umfangreichen Befragungsstudien, die auf Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der ICT-Kompetenz und der Nutzung digitaler Medien im Unterricht hinweisen (Prasse, Egger, und Döbeli Honegger 2017; Eickelmann et al. 2019). Ebenfalls nicht bestätigt werden konnten bisherige Ergebnisse, welche Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und der Nutzungspraxis aufzeigten (Totter, Rast, und Keller-Lee 2022; Hoch 2020). Möglicherweise fördert die kontinuierliche Nutzung der digitalen Version eines Lehrmittels die hohe Einschätzung der ICT-Kompetenz der Schüler:innen und hebt das Bild der Genderdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht auf.

Im Gegensatz dazu war die Einschätzung der Selbstwirksamkeit in Französisch ein wesentliches Merkmal, nicht nur hinsichtlich der Gesamtanzahl genutzter Strukturelemente, sondern auch nach den verschiedenen Kategorien der Strukturelemente. Relevant war zudem die Einschätzung von Französisch als interessantes Fach. Beide Merkmale werden in der Literatur als lernmotivationale Merkmale zu Erklärung von kausalen Zusammenhängen mit schulischen Leistungen genannt (Porsch 2010).

Angesichts der hohen Erwartungen und der theoretischen Überlegungen zu den Potenzialen digitaler Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht (Bechtel 2019; Körner-Wellershaus 2020; Miera-Yacoub 2020; Klippel 2019) waren die empirischen Befunde eher ernüchternd. Zwar identifizierte die Analyse der Strukturelemente ein umfassendes Angebot, das eine Individualisierung in der Bearbeitung ermöglicht. Auch wurden multimediale Formate, digitale Übungen und Fremd/Selbstevaluation bereitgestellt, die den Schüler:innen unmittelbares Feedback geben. Allerdings wurde das

Angebot von ihnen nur teilweise in Anspruch genommen und das Potenzial nicht voll ausgeschöpft. So zeigten die Ergebnisse, dass das Angebot an Strukturelementen mit genuin digitalen Funktionen wie Digitale Übungen und Audio-Video-Elemente vergleichsweise wenig genutzt wurde. Vielmehr wurde deutlich, dass trotz der Bemühungen um Innovationen im Fremdsprachenunterricht wie Kompetenzorientierung, Multimedialität und Aufgabenorientierung (Totter et al. 2019) nach wie vor Grammatik- und Vokabelaufgaben den höchsten Anteil an der Nutzungspraxis haben. Dies wird auch in anderen Studien bestätigt (Henk 2020).

Der Beitrag macht auch deutlich, dass Untersuchungen zur Lehrmittelnutzung mit einem relativ hohen Aufwand sowohl seitens der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen verbunden ist. Inwiefern dieser Aufwand die Güte der Daten beeinflusste, ist unklar. Für digitale Lehrmittel ergeben sich allerdings neue Ansätze durch die Erfassung von Prozess- bzw. Logdaten (Hoch 2020). Auch wurde im Rahmen der Studie nicht berücksichtigt, in welcher Form die Nutzung durch Vorgaben der Lehrpersonen gesteuert wurde. Weiterführende Analysen werden durchgeführt, da im Nutzungstagebuch zusätzliche Informationen zum Nutzungskontext erhoben wurden. Ebenso ist ein Anschlussprojekt geplant, welches in der Nutzungsanalyse eines Lehrmittels die Qualität der Bearbeitung durch die Schüler:innen berücksichtigt. Dadurch lassen sich Erkenntnisse zur Lehrmittelnutzung um qualitative Aspekte erweitern.

Literatur

- Aamotsbakken, Bente. 2019. «Textbook analysis and the need to combine approaches». In *IARTEM 1991–2016: 25 Years Developing Textbook and Educational Media Research*, herausgegeben von Jesus Rodriguez Rodrigues, Tania Maria Braga Garcia, und Eric Bruillard, 333–41. Santiago de Compostela: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).
- Bechtel, Mark. 2019. «Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht». In *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, und Lars Schmelter, 24–33. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bock, Annkatrin. 2018. «Theories and Methods of Textbook Studies». In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock, 57–70. London, UK: Palgrave Macmillan.

- Böhme, Jeanette. 2006. *Schule am Ende der Buchkultur: medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Creswell, John W., und Vicki L. Plano Clark. 2018. *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster New York: Waxmann.
- Engeström, Yrjö. 1998. «Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: an activity-theoretical analysis of planning in teacher team.» In *The culture of the mathematics classroom*, herausgegeben von F. Seeger, J Voigt, und U. Waschescio, 76–103. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fan, Lianghuo, Yan Zhu, und Zhenzhen Miao. 2013. «Textbook Research in Mathematics Education: Development Status and Directions». *ZDM* 45 (5): 633–46. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>.
- Field, Andy. 2009. *Discovering statistics using SPSS*. 3rd ed. London: Sage.
- Friot, Bernhard. 1992. *Nouvelles histoires pressées*. Zanzibar: Milan.
- Gansel, Christina. 2015. «Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs». In *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, herausgegeben von Jana Kiesendahl und Christine Ott, 111–36. Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005159.111>.
- Helmke, Andreas. 2012. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze: Kallmeyer u. a.
- Henk, Katrin. 2020. «Grammatik im Französischunterricht – dienende Funktion oder zentrale Rolle?» *Synergies Pays germanophones* 13: 59–72.
- Hoch, Stefan. 2020. *Prozessdaten aus digitalen Schulbüchern als Instrument der mathematikdidaktischen Forschung*. München: Technische Universität.
- Höhne, Thomas. 2005. «Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs». In *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, herausgegeben von Eva Matthes und Carsten Heinze, 65–95. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller, Marlies, Barbara Wolfer, Peter Klee, Michael Eisner, und Brigitta Gubler. 2012. *Konzept für die Entwicklung eines neuen interkantonalen Französischlehrmittels für die 5.–9. Klasse. Fassung vom 28. August 2012*. Zürich.
- Keller-Lee, Marlies, und Christine Rast. 2019. *Unterrichten mit dis donc! Leitfaden für Lehrpersonen 7/8*. Zürich, St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Keller-Lee, Marlies, und Barbara Wolfer. 2017. *Unterrichten mit dis donc! 5/6. Leitfaden für Lehrpersonen*. Zürich, St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.

- Klippel, Frederike. 2019. «Nicht-technische Überlegungen zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht». In *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, und Lars Schmelter, 102–13. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Kohler, Britta, und Albrecht Wacker. 2013. «Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung». *Die Deutsche Schule* 105 (3): 241–57.
- Körner-Wellershaus, Ilas. 2020. «Die Entwicklung digitaler Medien in den Bildungsmedienverlagen – eine Standortbeschreibung». *Bildung und Erziehung* 73 (2): 169–82. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.169>.
- Labusch, Amelie, Birgit Eickelmann, und Daniela Conze. 2020. *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993087>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2017. «Digitale Schulbücher. Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht.» In *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, Monika Oberle, und Walter Staufer, 226–34. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung. 10111. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mang, Julia, Ludwig Seidl, Anja Schiepe-Tiska, Ana Tupac-Yupanqui, Lisa Ziernwald, Anastasia Doroganova, Mirjam Weis, et al. 2021. *PISA 2018 Skalendhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994961>.
- Mayring, Philipp, und Thomas Fenzl. 2019. «Qualitative Inhaltsanalyse». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur, und Jörg Blasius, 633–48. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42.
- Miera-Yacoub, Anne-Kathrin. 2020. *Englischunterricht mit digitalen Lehr- und Lernmitteln – Wie könnte eine Alternative zum vorwiegend analogen Lehrwerk aussehen?* Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Mindt, Ilka, und Yasemin Kaymak. 2020. «Digitale Elemente im Englischunterricht». In *Mobile Medien im Schulkontext*, herausgegeben von Dorothee M. Meister und Ilka Mindt, 155–74. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_8.
- Nalepova, Jana, und Gabriela Rykalova. 2015. «Aufgabenstellungen in tschechischen DaF-Lehr-Lernmitteln aus textlinguistischer Perspektive». In *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, herausgegeben von Jana Kiesendahl und Christine Ott, 157–76. Göttingen: V&R Unipress.

- Neumann, D. 2014. «Methoden der Lehrmittelnutzungsforschung». In *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, herausgegeben von Petr Knecht, Sylvia Schütze, und Bente Aamotsbakken, 279–88. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niehaus, Inga, Almut Stoletzki, Eckhardt Fuchs, und Johanna Ahlrichs. 2011. *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen)*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. https://doi.org/10.1163/9789004337862_lgbo_COM_070285.
- Ott, Christine. 2019. «Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand – eine Bestandsaufnahme». *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66 (3): 292–312. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.3.292>.
- Ott, Christine. 2020. *Bildungsmedien/Lehr-Lernmittel und Deutschunterricht. Eine Auswahlbibliographie*. Würzburg: Universität Würzburg. <https://doi.org/10.25972/OPUS-20774>.
- Petko, Dominik. 2020. *Einführung in die Mediendidaktik*. Weinheim: Beltz.
- Peyer, Elisabeth, Mirjam Andexlinger, und Karolina Kofler. 2016. *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Porsch, Raphaela. 2010. *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- Prasse, Doreen, Nives Egger, und Beat Döbeli Honegger. 2017. «Mobiles Lernen. Auch zu Hause?» In *Tablets in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger, 209–39. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_10.
- Reichenberg, Olof. 2015. «Explaining Variation in Usage of Instructional Material in Teaching Practice: Collegial Focus and Teachers' Decision-Making Power». *IARTEM E-Journal* 7 (2): 22–47. <https://doi.org/10.21344/iartem.v7i2.745>.
- Reusser, Kurt. 2008. «Empirisch fundierte Didaktik — didaktisch fundierte Unterrichtsforschung». *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* 9: 219–37. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15.
- Rezat, Sebastian. 2008. «Die Struktur von Mathematikschulbüchern». *Journal für Mathematik-Didaktik* 29 (1): 46–67. <https://doi.org/10.1007/BF03339361>.
- Rezat, Sebastian. 2009. *Das Mathematikbuch als Instrument des Schülers*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner. <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-9628-5>.
- Rezat, Sebastian. 2011. «Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher? Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlicher Nutzung». *Journal für Mathematik-Didaktik* 32 (2): 153–77.
- Rezat, Sebastian, und Rudolf Strässer. 2012. «From the Didactical Triangle to the Socio-Didactical Tetrahedron: Artifacts as Fundamental Constituents of the Didactical Situation». *ZDM* 44 (5): 641–51. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0448-4>.

- Schaumburg, Heike. 2015. «Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule». Berlin: Bertelsmann Stiftung.
- Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung: Ein systematischer Forschungsüberblick». Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung): 134–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>.
- Thompson, Denisse R., und Sharon L. Senk. 2014. «The Same Geometry Textbook Does Not Mean the Same Classroom Enactment». *ZDM* 46 (5): 781–95. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0622-y>.
- Totter, Alexandra, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező, und Simona Marti. 2019. «Schulbuch und Innovation? Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (3): 294–309.
- Totter, Alexandra, Christine Rast, und Marlies Keller-Lee. 2022. «Wortschatzlernen mit digitalen Tools des Französischlehrmittels (dis donc)». *Babylonia Journal of Language Education* 1 (April): 32–37. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.155>.
- Yurtaeva, Yulia. 2017. «Medientagebücher». In *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos und Claudia Wegener, 369–79. Konstanz: UVK.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Qualitätsmerkmale für einen digital-inklusive Unterricht

Am Beispiel einer Lernumgebung für den Religionsunterricht in der Grundschule

Britta Baumert¹ , Eileen Küthe² , Melanie Schaller²  und Franco Rau² 

¹ Goethe-Universität Frankfurt

² Universität Vechta

Zusammenfassung

Um einen Orientierungsrahmen zur Verbindung aktueller bildungspolitischer Leitbilder für eine «Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt» (HRK und KMK 2015; HRK und KMK 2020) und einer «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017; KMK 2021) zu eröffnen, präsentiert der Beitrag die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für einen digital-inklusive Unterricht durch das interdisziplinäre Forschungsprojekt BRIDGES der Universität Vechta. In der «Werkstatt Inklusion» wurden im ersten Schritt Merkmale für einen guten inklusiven Unterricht entwickelt. In der Werkstatt «Digitalisierung in inklusiven Settings» wurden diese in einem zweiten Schritt durch medienpädagogische und fachdidaktische Impulse zum Lernen in einer digital geprägten Welt weiterentwickelt. Der Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse der Forschungswerkstätten dar und konkretisiert an einem Beispiel der Lernumgebung «Mose 4.0» für den Religionsunterricht in der Grundschule das Orientierungspotenzial der exemplarischen Merkmale «Individuelle Förderung», «Schüler:innen- und Kompetenzorientierung» sowie

«Angebotsvielfalt». Der Ertrag der Merkmale für die Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts in einer digital geprägten Welt wird abschliessend diskutiert.

Development of Quality Characteristics for Digital-Inclusive Teaching. Using an Example of a Learning Environment for Religious Education in Elementary Schools

Abstract

In order to open up an orientation framework for connecting current educational policy models for a «teacher education for a school of diversity» (HRK and KMK 2015; HRK and KMK 2020) and an «education in the digital world» (KMK 2017; KMK 2021), the article presents the development of quality characteristics for digital-inclusive teaching by the interdisciplinary research project BRIDGES (University of Vechta, Germany). In the first step, characteristics for good inclusive teaching were developed in the workshop «inclusion». In the workshop «digitization in inclusive settings», these were further developed in a second step through media pedagogical and subject didactical impulses on learning in the context of a digitally shaped world. The article reports on the results of the research workshops. The potential of the developed orientation framework will be explained focussing on three characteristics: «individual support», «student and competence orientation» and «variety of offers». Furthermore, the realization of these characteristics is exemplified on the basis of the learning environment «Moses 4.0» for religious education in elementary schools. The yield of the characteristics for the design of an inclusive subject teaching in a digitally shaped world is discussed in conclusion.

1. Einleitung

Die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts unter den Bedingungen einer digital geprägten Welt stellt die schulische Praxis und die Lehrpersonenbildung vor komplexe Herausforderungen. Fragestellungen zur Inklusion und Digitalisierung werden daher in wissenschaftlichen Diskursen einerseits zunehmend zusammengedacht (Ferencik-Lehmkul et al. 2022;

Filk und Schaumburg 2021; Jungwirth et al. 2022). Andererseits scheinen entsprechende Fragen in der Handlungspraxis eher als unverbunden nebeneinanderstehend und als partiell konkurrierend wahrgenommen zu werden. So wird in aktuellen bildungspolitischen Leitbildern zwar jeweils spezifisch die Bedeutung einer «Schule der Vielfalt» (HRK und KMK 2015; HRK und KMK 2020) betont und die Relevanz einer «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2017; KMK 2021) hervorgehoben, allerdings werden die Bezugspunkte zwischen den jeweiligen Zielperspektiven in den Ausführungen der Kultusministerkonferenz selten expliziert. So erscheint es wenig überraschend, dass in Schule und Lehrpersonenbildung ein Bedarf an Orientierung geäußert wird, um die jeweiligen Perspektiven und Leitlinien sowohl konzeptionell als auch praktisch miteinander verknüpfen zu können. Insbesondere für den fachspezifischen Unterricht und die fachdidaktische Lehrpersonenbildung können sich so neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen.

Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Problemstellung erfolgt seit wenigen Jahren zunehmend in interdisziplinären Projekten, in denen Diskurse über Unterricht, Digitalisierung und Inklusion in unterschiedlicher Weise aufeinander bezogen werden. Exemplarisch kann das Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (NinU) genannt werden, das zunächst Perspektiven der Inklusion und Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts verknüpfte (Ferreira González et al. 2021). In jüngeren Publikationen rückt dieses Netzwerk zunehmend die Frage ins Zentrum, wie die Ziele einer «Bildung in der digitalen Welt» der KMK (2017) mit einem inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht vereinbar sind (Abels und Stinken-Rösner 2022).

Ein systematischer Ansatz zum Zusammendenken der Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung liegt mit dem Konzept der inklusiven Medienbildung (Bosse et al. 2019; Zorn et al. 2019) vor. Für schulische Handlungsfelder wird in diesem Zusammenhang der Bedarf an «bereichsübergreifender Forschung» (Brüggemann 2019) und langfristiger Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen (Bosse und Schluchter 2019). Zur praktischen Umsetzung und zur wissenschaftlichen Erforschung inklusiver Medienbildungsangebote braucht es einerseits die Expertise unterschiedlicher Professionen, um Barrieren abzubauen, individuelle

Bedarfe zu berücksichtigen und neue Angebote zu entwickeln. Andererseits darf Medienbildung, die den Anspruch hat, inklusiv zu wirken, es nicht Sonderinstitutionen überlassen, bestimmte Gruppen anzusprechen. Eine weitere Verzahnung von Medienpädagogik, Fachdidaktiken und der Expertise für sonderpädagogische Förderung wird als unabdingbar betrachtet (GMK 2018; Brüggemann 2019), um Medienbildung für alle zu ermöglichen. Kooperationen und Netzwerkarbeit werden entsprechend gefordert, um den gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und den Wissenstransfer zu fördern. Gleiches gilt für eine stärkere Zusammenarbeit mit allen Akteur:innen, die das gemeinsame Lernen praktisch gestalten.

Welche Ergebnisse eine entsprechend geforderte interdisziplinäre Zusammenarbeit generieren kann, wird im vorliegenden Beitrag vorgestellt. Das interdisziplinäre Forschungsprojekt BRIDGES der Universität Vechta widmet sich der Gestaltung und Erforschung neuer Strukturen und Strategien im Umgang mit Digitalisierung in inklusiven schulischen Settings. Zur (Weiter-)Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für einen digital-inklusive Unterricht konnten bestehende interdisziplinäre Projektkooperationen und -ergebnisse fortgeführt werden (Abb. 1).

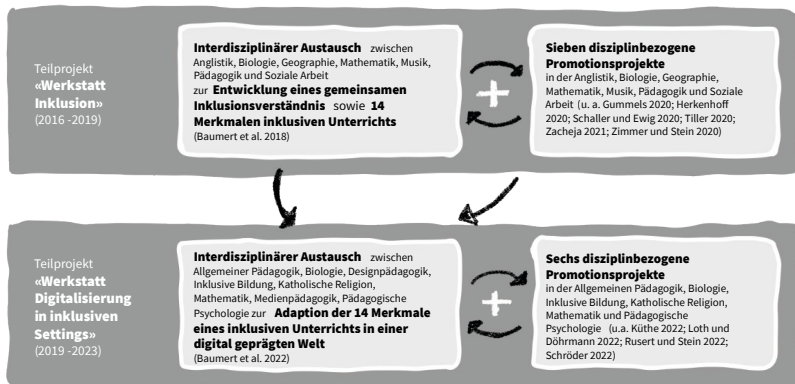


Abb. 1: Struktur der interdisziplinären Projektzusammenarbeit im Projekt BRIDGES

Im Rahmen des Teilprojekts «Werkstatt Inklusion» (Baumert et al. 2018) wurden in einem ersten Schritt sukzessiv Merkmale für einen guten inklusiven Unterricht in einem interdisziplinären Diskussionsprozess

(weiter-)entwickelt (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wurden diese Merkmale in der «Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings» (Baumert et al. 2022) durch medienpädagogische und fachdidaktische Impulse für das Lernen in einer digital geprägten Welt angereichert (Kap. 3). Am Beispiel einer Lernumgebung für den Religionsunterricht wird die Frage diskutiert, wie die fachunabhängigen Qualitätsmerkmale für einen digital-inklusive Unterricht die Entwicklung und Implementierung fachspezifischer Unterrichtskonzepte unterstützen. Die entwickelte Lernumgebung «Mose 4.0» für den inklusiven Religionsunterricht in der Grundschule wird dafür exemplarisch vorgestellt und Bezüge zu den Qualitätsmerkmalen werden veranschaulicht (Kap. 4). Abschliessend wird der Ertrag für die Praxis und Forschung weiterführend diskutiert (Kap. 5)

2. Entwicklung der Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts

Ausgehend von der Prämisse, dass ein guter inklusiver Unterricht Qualitätsmerkmale eines guten Unterrichts erfüllt und zudem weitere spezifische Gelingensbedingungen erfordert, wurden in der «Werkstatt Inklusion» Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts erarbeitet (Baumert et al. 2018). Grundlage für die Entwicklung der Merkmale guten inklusiven Unterrichts bildet die transdisziplinär formulierte Definition von Inklusion der Werkstatt:

«INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermassen wichtig.» (Baumert et al. 2018, 526)

Über die Entwicklung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses hinaus verfolgte die «Werkstatt Inklusion» das Ziel, das gemeinsam entwickelte Inklusionsverständnis im interdisziplinären Diskurs unter Wissenschaftler:innen – unterschiedlicher Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und inklusiver Bildung – und Vertreter:innen der Schulpraxis für die Unterrichtsebene zu konkretisieren. Auf der Grundlage der Konzepte für guten Unterricht von Meyer (2014) und Helmke (2015) wurden in der «Werkstatt Inklusion» daraufhin 14 Qualitätsmerkmale für gelingenden inklusiven Unterricht mit 86 Indikatoren erarbeitet: Klassenführung, effektive Lernzeit, lernförderliches und vertrauensvolles Klima, vielfältige Motivierung, kognitive Aktivierung, Klarheit und Struktur, Schüler:innen- und Kompetenzorientierung, Sprache und Sprachsensibilität, individuelles Fördern, individuelles Feedback, interne Kooperation, vorbereitete Lernumgebung, Angebotsvielfalt (Lernprozesse, Methoden und Medien), individuelle und transparente Leistungserwartung (Baumert et al. 2018). Die zugehörigen Indikatoren umfassen konkrete Umsetzungshinweise innerhalb von Unterricht und Schule. Drei ausgewählte Merkmale (Tab. 1), die für die Entwicklung der Lernumgebung «Mose 4.0» im Fokus standen, werden im Folgenden mit ihren Indikatoren exemplarisch vorgestellt und im weiteren Beitrag diskutiert.

Merkmals	Indikatoren
Individuelles Fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen erfassen den individuellen Lernstand der Schüler:innen evidenzbasiert. • Lehrpersonen und Schüler:innen erarbeiten gemeinsam individuelle Lern- und Bildungsbedarfe. • Die Schüler:innen arbeiten an Aufgaben auf ihrem individuellen Niveau. • Das Anforderungsniveau liegt im Bereich der nächsten Entwicklung. • Die Schüler:innen erhalten genügend Zeit zur Aufgabenbearbeitung.

Merkmal	Indikatoren
Schüler:innen- und Kompetenzorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen wird unterstützt und gefördert. • Insbesondere die Selbstständigkeit, die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen werden gefördert. • Die Voraussetzungen, Stärken, Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen der Schüler:innen werden als Ressource genutzt. • Die Aufgabenstellungen werden an individuellen Kompetenzen ausgerichtet. • Die Erfolgserlebnisse werden sichtbar gemacht.
Angebotsvielfalt von Lernprozessen, Methoden und Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen kooperativem und individuellem Lernen. • Die Lernphasen stehen in einem angemessenen Spannungsfeld zwischen offenem und strukturiertem Lernen. • Es werden Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt und angewandt. • Das Aufgabenangebot umfasst Aufgaben mit verschiedenen Lern-, Lösungswegen und Ergebnissen. • Die Bildungsprozesse werden handlungsorientiert, ganzheitlich und an den Schüler:innen orientiert gestaltet. • Es werden vielfältige Methoden genutzt. • Es werden verschiedene Sinne angesprochen. • Vielfältige und adressatengerechte Methoden und Sozialformen unterstützen den individuellen Bildungsprozess. • Die Medien und Lernorte werden zielführend und schülerorientiert genutzt. • Es werden Modelle, Beispiele, Metaphern und Visualisierungen genutzt.

Tab. 1: Drei ausgewählte Merkmale inklusiven Unterrichts mit Indikatoren (aus Baumert et al. 2018, 528f.).

Die Merkmale erfüllen die Funktionen, (1.) Impulse für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Diskurse zu bieten, (2.) eine theoretische Basis für empirische und gestaltungsorientierte Forschungsarbeiten zu liefern und (3.) einen Orientierungsrahmen für die schulische Praxis zu eröffnen. Die Merkmale und ihre Indikatoren erheben weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch sind sie überschneidungsfrei. Vielmehr bieten sie

einen Orientierungsrahmen für einen guten inklusiven Unterricht, der im Diskurs und durch die Begegnung mit der Praxis weiterentwickelt werden kann. In Rahmen verschiedener Promotionsprojekte wurde die Eignung der Merkmale zur Unterstützung der Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts evaluiert (Herkenhoff 2020) und diente als Grundlage zur Beforschung inklusiver Lehr-Lern-Settings in den Unterrichtsfächern Mathematik (Gummels 2020), Biologie (Schaller und Ewig 2020), Geografie (Tiller 2020) und Musik (Zacheja 2021).

3. Weiterentwicklung der Merkmale für den inklusiven Unterricht in einer digital geprägten Welt

Die in der ersten Projektphase entwickelten Merkmale werden in der «Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings» weiterentwickelt, indem aus verschiedenen Perspektiven der Bildungswissenschaften (z. B. Inklusive Bildung und Mediendidaktik) und Fachdidaktiken (z. B. Religionspädagogik und Didaktik der Mathematik) die Bedeutung der Digitalisierung für schulische Lehr- und Lernprozesse fortwährend diskutiert und reflektiert werden. Zudem untersuchen sechs Promotionsprojekte daran anknüpfend fachspezifisch den Einsatz digitaler Medien im inklusiven schulischen Kontext sowie im Kontext der Lehrpersonenbildung (z. B. Kütke 2022; Loth und Döhrmann 2022; Schröder und Vierbuchen 2022).

Der Begriff Digitalisierung bzw. digitale Medien geht in diesem Zusammenhang über ein rein technisches Verständnis zur Speicherung analoger Daten in einem binären Format hinaus. So können Medien zum einen als Mittel dienen, um inklusive Lehr- und Lernsettings zu ermöglichen. Zum anderen stellen digitale Medien selbst einen Zugang zur Welt dar, der nicht allen Menschen in gleicher Weise offensteht (Zorn et al. 2019). Die Merkmale unseres Kriterienkataloges werden im Folgenden am Beispiel des Merkmals «Individuelles Fördern» (3.1) einzeln diskutiert und im Zusammenhang der zwei Merkmale: «Schüler*innen- und Kompetenzorientierung» durch «Angebotsvielfalt von Lernprozessen, Methoden und Medien» näher thematisiert (3.2).

3.1 Individuelles Fördern

Das Merkmal «Individuelles Fördern» bezeichnet die Unterstützung der Bildungsprozesse der Schüler:innen im Unterricht entsprechend ihrer Lernausgangslage. Eine individuelle Förderung setzt einen evidenzbasierten Diagnoseprozess voraus, um das Anforderungsniveau im Bereich der nächsten Entwicklungsschritte anzusiedeln. Bereits in diesem Schritt lassen sich zwei generelle Problemfelder identifizieren, die das Potenzial eröffnen, durch Digitalisierungsprozesse bearbeitet werden zu können:

1. vorurteilsbehaftete Einschätzung der Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schüler:innen durch die Lehrperson aufgrund heuristischer Fehlschlüsse;
2. das sogenannte Diagnosedilemma – eine Etikettierung und Stigmatisierung der Schüler:innen durch das Label «Schüler*in mit Förderbedarf» bzw. «lernschwach» o. ä. (Baumert 2019).

Zur Bearbeitung des ersten Problemfeldes werden für Diagnoseprozesse in der Schule – insbesondere im Grundschulbereich – für die Hauptfächer Deutsch und Mathematik zunehmend standardisierte Diagnosebögen und Lernstanderhebungen eingesetzt, was eine evidenzbasierte Einschätzung der Schüler:innen deutlich begünstigt (z. B. Levumi o.J.; Lernlinie 2023; Gebhardt et al. 2016). In den übrigen Fächern erfolgt die Einschätzung häufig entweder analog zu den Fähigkeiten bzw. Beurteilungen in den Hauptfächern (Mathematik und Deutsch) oder anhand von sozialen Faktoren wie dem Beruf oder sozialen Status der Eltern, höfliches und angepasstes Verhalten o. ä. Im Religionsunterricht spielen hier v.a. die religiöse Sozialisation und das religionsspezifische Vorwissen eine Rolle (Fischer 2011), obwohl dies für das Erschließen von Texten oder das selbstständige Theologisieren kaum Relevanz hat. Diese heuristischen Fehlschlüsse können auch Einfluss auf die Diagnose in den Hauptfächern haben.

Um Schüler:innen gezielt fördern zu können, bedarf es einer umfassenden Diagnose. In diesem Zusammenhang entsteht das zweite Problemfeld. Neben der bestehenden Heterogenität im Regelschulbereich erfolgt eine Diagnose insbesondere mit Blick auf spezifische sonderpädagogische Förderbedarfe und/oder weitere Lernstörungen wie Dyskalkulie oder Legasthenie. Einher mit der Diagnose geht die Gefahr der Stigmatisierung und

Differenzstabilisierung (Reis 2018; Comenius-Institut 2017). Somit wird in der inklusiven Pädagogik vielfach eine Dekategorisierung gefordert. Dederich (2019) zeigt die hiermit einhergehende Problematik des sogenannten «Identification dilemmas» auf:

«Dieser ohne Zweifel sozialmoralische Gewinn der Dekategorisierung hat jedoch einen hohen Preis, weil er mit einem Verlust einer differenzierten pädagogischen Wahrnehmung, einer Verunmöglichung der begrifflichen Kennzeichnung spezifischer gruppenbezogener Problemlagen und mit einer Preisgabe des kritischen Potentials (sonder-)pädagogischer Theoriebildung einhergeht.» (Dederich 2019, 28)

Beide Problemfelder können durch den gezielten Einsatz digitaler Hilfsmittel bearbeitet werden. So lassen sich für Diagnoseprozesse neben standardisierten Bögen auch digitale Lernstanderhebungen in verschiedenen Fächern nutzen (z. B. durch die Splint App; Rosenberger et al. 2022, 198). Hier eignen sich spezifische Apps zur Diagnose, die analog zu den standardisierten Testbögen konzipiert sind, aber auch individuell erstellbare Selbsttests in webbasierten Anwendungen sowie adaptive Lernsysteme (u. a. Schulz et al. 2019; Bosse et al. 2019), die den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben automatisch den erreichten Lernergebnissen der Nutzer:innen anpassen. Die Lehrperson ist jedoch gefordert, systemimmanente Fehlerquellen zu minimieren: So ist zu berücksichtigen, dass automatisierte Apps und Webanwendungen bisher oftmals nur zwischen richtig und falsch auf formaler Ebene unterscheiden und keine inhaltlichen Bewertungen vornehmen können. Ausserdem können die Fehler nur bedingt kategorisiert werden in dem Sinne, dass zwischen verständnisbedingten Fehlern, Rechtschreibfehlern, Tippfehlern und Klickfehlern unterschieden wird.

In Bezug auf das Diagnosedilemma bieten digitale Lernangebote die Chance, die Lernenden gezielt auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus anzusprechen, ohne dass die vorgenommene Differenzierung direkt für alle Schüler*innen sichtbar ist. Damit kann eine Stigmatisierung oder Sonderbehandlung vermieden werden. Diese Chance bietet sich insbesondere, wenn digitale Hilfsmittel nicht lediglich als Assistenzsysteme für bestimmte Schüler:innengruppen im Sinne eines Nachteilsausgleichs

verwendet werden, sondern differenzierte Lernarrangements bzw. Lernumgebungen entwickelt werden, die Inhalte auf unterschiedlichen Niveaustufen präsentieren und unterschiedliche Lernwege anbieten. Somit erfolgt differenziertes Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand. Blatter und Hartwagner (2015) nennen in diesem Zusammenhang den Aufbau eines modularisierten Baukastens mit individuellen Lernwegen zur Erreichung der proximalen Entwicklungszone, bestehend aus bspw. unterschiedlichen Sprachvarianten, ergänzenden Erklärungen, Abspielen von Audiodateien, Videos etc. Digitale Medien können in diesem Zusammenhang eine Lernumgebung bzw. zumindest Elemente einer Lernumgebung bereitstellen (Petko 2020; Tulodziecki et al. 2021).

3.2 «Schüler:innen- und Kompetenzorientierung» durch «Angebotsvielfalt von Lernprozessen, Methoden und Medien»

Das Merkmal «Schüler:innen- und Kompetenzorientierung» setzt – anknüpfend an die Kompetenzdiskussionen – subjektorientierte Perspektiven der Didaktik ins Verhältnis zu stärker zielorientierten didaktischen Überlegungen. Eine Möglichkeit zur Ausgestaltung dieses Verhältnisses eröffnet sich über das Merkmal der «Angebotsvielfalt von Lernprozessen». Diesbezüglich kann die Beobachtung markiert werden, dass aufgrund der enormen Heterogenität inklusiver Lerngruppen Unterrichtsmaterialien häufig mehrfach differenziert werden, sodass individualisierte Lernprozesse möglich sind. Das hat aber in der Praxis häufig zur Folge, dass kooperative Lernformate und gemeinsame Lernprozesse in der Klasse kaum noch stattfinden (Espelage 2020). Offene Lernprozesse – wie Wochenplanarbeit, Stationenlernen oder Projektarbeit – können dann potenziell so stark vorstrukturiert sein, dass selbstgesteuertes Lernen nur in einem sehr begrenzten Rahmen stattfinden kann. Das hat einerseits den Vorteil, lernschwächeren Schüler:innen und solchen mit sozioökonomisch oder familiär bedingt ungünstigen Voraussetzungen gerecht werden zu können, da diese mehr Steuerung, Struktur und Instruktion benötigen (Vock und Gronostai 2017). Andererseits besteht die Gefahr, dass

die Problemlösekompetenz, die Selbstständigkeit und die Entwicklung von Eigenverantwortung von Lernen kaum gefördert werden (Vock und Gronostai 2017). Das ist mit Blick auf die Schüler:innen- und Kompetenzorientierung problematisch.

Auch motivatorisch birgt ein stark individualisierter Unterricht Probleme. So konstatieren Vock und Gronostai (2017):

«Ein hochgradig adaptiver Unterricht kann zwar das Bedürfnis nach Kompetenzerleben befriedigen [...], aber wenn gemeinsames Lernen und Arbeiten mit den Klassenkamerad_innen zu kurz kommt, wird das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein nicht erfüllt. Sehr stark vorstrukturierte Lernumgebungen können zudem das Bedürfnis nach Autonomie frustrieren.» (ebd., 70)

Der Einsatz digitaler Medien bewegt sich in diesem Sinne in dem Spannungsfeld, dass sie die Lernenden zum einen an ihrem individuellen Stand der Kompetenzen und des Vorwissens abholen können, um so ein Kompetenzerleben in Auseinandersetzung mit fachlichen Fragestellungen zu ermöglichen. Zum anderen können sie durch zu viel Strukturierung die Eigenständigkeit der Lernenden verhindern. Diese Problematik erscheint insbesondere dann gegeben zu sein, wenn bevorzugt Selbstlernsysteme eingesetzt werden, die aufgrund der Usability und Überprüfbarkeit hauptsächlich geschlossene Aufgabenformate mit eindeutiger Lösung auf Ebene der Reproduktion umfassen. Diese Medien eignen sich zwar zum Üben und Vertiefen von Inhalten, Rechenwegen, grammatischen Formen oder Rechtschreibung. Komplexere Aufgabenformate auf Ebene der Dekonstruktion, Konstruktion, Urteilskompetenz oder kreativen ästhetischen Auseinandersetzung sind in diesen Standardanwendungen jedoch nicht vorgesehen. Daher ist beim Unterricht – mit und ohne digitale Medien – darauf zu achten, das Spannungsfeld zwischen kooperativen und individuellen Lernphasen, instruierten und entdeckenden Lernphasen sowie offenen und strukturierten Lernprozessen angemessen auszubalancieren (Schaumburg 2020; 2021).

Zur Ausbalancierung dieses Spannungsfeldes bieten digitale Medien verschiedene Chancen, z. B. kann die Vielfalt der Lernangebote gesteigert werden. Durch die Flexibilität und Adaptivität digitaler Medien können

Lernphasen und -methoden auf individuelle Lernprozesse angepasst werden. Durch digitale Varianten des Scaffoldings (Gibbons 2002), gestufter Lernhilfen (Kleinert et al. 2021) und den Einsatz assistiver Technologien entstehen neue Unterstützungsmöglichkeiten. Hierbei kann, auch aufgrund der möglichen Unterstützung von Interaktionsprozessen und Peer-Elementen, die Zone der proximalen Entwicklung (Wygotski 1974) angeregt werden. Digitale Medien können so auf die Vielfalt von Bedarfen eingehen und Partizipation ermöglichen. Gerade die Flexibilität im Wechsel der Interaktionsformen bietet hier eine besondere Chance. Herausfordernd kann in diesem Zusammenhang für die Lehrpersonen jedoch unter anderem die Passung der vielfältigen Angebote sein.

Hinsichtlich eines offenen Lernens mit digitalen Medien stellt sich die Herausforderung, das angemessene Anspruchsniveau von Schüler:innen zu erreichen, insofern als dass die Schüler:innen beim selbstständigen Lernen durch den Einsatz digitaler Medien weder über- noch unterfordert werden. In der Rolle als Lernbegleitung kann die Lehrperson durch eine Vorauswahl der Medien und Materialien den Lernprozess unterstützen (Redeker 2021, 23). Hilfreich kann hierbei die zeitgleiche Erfassung von Lernprodukten zur Diagnose von individuellen Lernprozessen über digitale Hilfsmittel sein. Entsprechende Lehr- und Lernhandlungen sind voraussetzungsvoll und es Bedarf systematischer Förderung von digitalen Kompetenzen und des Aufbaus von Lernstrategien im Umgang mit digitalen Medien auf der Seite von Lehrenden und Lernenden (KMK 2017, 2021; Redeker 2021, 23).

4. «Mose 4.0» – Orientierungspotenzial der Merkmale für inklusive Settings

Während die bisher skizzierten Überlegungen Inklusion und Digitalisierung im Unterricht zunächst fachunabhängig betrachtet haben, wird sich in der Werkstatt «Digitalisierung in inklusiven Settings» auch dem Anspruch gestellt, fachspezifische Konzepte zu entwickeln und praktisch zu erproben. Die bisher vorgestellten Merkmale dienen dafür als Orientierungsrahmen und sollen im Folgenden exemplarisch für den Kontext religiöser Bildung in der Grundschule konkretisiert werden. Dabei greifen

die folgenden Ausführungen auch die fachspezifische Herausforderung der Religionspädagogik und -didaktik auf, «die Integration digital vernetzter Medien in Theorie und Praxis zu konzeptionieren und zu reflektieren» (Nord und Palkowitsch-Kühl 2017, 60). Im Fokus steht die theoretisch begründete Entwicklung der adaptiven digitalen Lernumgebung für den inklusiven Religionsunterricht mit dem Titel «Mose 4.0» entlang der vorgestellten Merkmale. Ziel des Projekts ist, eine empirisch begleitete, adaptive, digitale Lernumgebung für den inklusiven Religionsunterricht zu konzipieren, die das Anforderungsniveau an die Schüler:innen anpasst und eine Verknüpfung von Text- und Lebenswelt gewährleistet. Dabei soll eine kompetenzorientierte Auseinandersetzung angeregt werden, die über das rein sachkundliche Lernen hinausgeht und religiöse Kompetenzen erweitert. Im Fokus der Forschung steht dementsprechend die Frage, wie eine digitale Lernumgebung didaktisch und gestalterisch aufgebaut sein muss, um von den Synergieeffekten von Digitalisierung und Inklusion im Religionsunterricht zu profitieren und den Erwerb religiöser Kompetenzen aller Schüler:innen zu unterstützen. Als methodologischer Rahmen wurde der Design-based Research (Peters und Roviró 2017) gewählt. Im Zuge dessen soll die digitale Lernumgebung in mindestens zwei Erprobungsphasen im Sinne der Triangulation (Schründer-Lenzen 2013) mittels videografischer Beobachtung (Herrle und Breitenbach 2016), leitfadengestützten Interviews (Misoch 2019) und der Analyse der Lernergebnisse in der Praxis überprüft und anschließend weiterentwickelt werden. Neben dem Produkt für die Praxis sollen lokale Theorien und Prinzipien generiert werden, die Lehrpersonen in der digital unterstützten Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts in inklusiven Klassen unterstützen.

4.1 Individuelles Fördern durch digital gestützte Diagnostik und Differenzierung

Während Digitalisierung im Kontext von Inklusion klassischerweise im Sinne von Assistenzsystemen oder digitalen Hilfsmitteln zur Herstellung von Barrierefreiheit als reaktive Intervention genutzt wird (Walgenbach 2021), geht die hier vorzustellende digitale Lernumgebung in Form einer App einen anderen Weg. Sie ist für den gemeinsamen Unterricht in einer

heterogenen Lerngruppe der Grundschule konzipiert. Der Fokus der Entwicklung liegt insbesondere auf der individuellen Förderung durch personalisierte Differenzierung für alle Schüler:innen. Dabei fungiert die App eben nicht als Tool zur Überbrückung von Lernhindernissen, um beeinträchtigten Schüler:innen eine Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, sondern erzeugt eine eigene Lernumgebung auf medialer und methodischer Ebene, die von der gesamten Klasse genutzt wird. Die Differenzierung erfolgt somit nicht durch eine Dichotomisierung der Schüler:innen in «mit Förderbedarf» und «ohne Förderbedarf», sondern agiert subtiler innerhalb der App durch unterschiedliche Anforderungsniveaus und Assistenzmöglichkeiten. Die Nutzung der App durch alle Schüler:innen verhindert somit zum einen eine Stigmatisierung der Schüler:innen mit Förderbedarf und ermöglicht zum anderen auch den Schüler:innen ohne Förderbedarf den Zugang zu differenziertem Material und individuellen Hilfestellungen.

Die Differenzierung innerhalb der App erfolgt mithilfe von Anforderungsniveaus, die nach Prototypen konstruiert sind und innerhalb der Erprobung überprüft werden können. Der:die «klassische Regelschüler:in» mit durchschnittlichem Lerntempo, der:die sich Inhalte und Anforderungen gemäss dem Kerncurriculum aneignen kann, bildet in der digitalen Lernumgebung Typ B. Dadurch ist eine Differenzierung von der Standardanforderung sowohl nach oben als auch nach unten möglich. Typ A stellt somit das Anforderungsniveau an eine:n Schüler:in mit besonderer Begabung dar, die ein hohes Lerntempo zeigt und sich Anforderungen und Inhalte mit hoher Komplexität selbstständig erschliessen kann. Typ C wurde konstruiert als Anforderungsniveau an eine:n leistungsschwächere:n Schüler:in, der:die etwas langsamer arbeitet als der Durchschnitt, teilweise mit Lese- und Verständnisschwierigkeiten zu kämpfen hat, die vorgegebenen Inhalte und Anforderungen jedoch mit Hilfestellung erreicht. Typ D wurde als Anforderungsniveau an eine:n Förderschüler:in mit dem Förderschwerpunkt Lernen konstruiert, der:die zieldifferent unterrichtet wird, sodass die vorgegebenen Inhalte und Anforderungen deutlich angepasst und reduziert werden müssen.

Die erste Zuweisung der Schüler:innen zu den Anforderungsniveaus erfolgt durch die Lehrperson, die ihre Lernenden kennt und über eine erfahrungsbasierte Diagnosekompetenz verfügt (Leisen 2023; Weber 2016). Das Besondere der App ist nun die Durchlässigkeit der Typenbildung, so dass die einmal erfolgte Zuweisung zu einem Anforderungsniveau nicht statisch erhalten bleibt, sondern als dynamischer Prozess, der von der digitalen Lernumgebung in Kooperation mit der Lehrperson adaptiv gestaltet wird. Dadurch wird die Erst-Diagnose der Lehrperson entlastet.

Insgesamt gliedert sich die digitale Lernumgebung in Anlehnung an das für inklusive Lerngruppen empfohlene didaktisch-methodische Setting des Stationenlernens (Heimlich und Bjarsch 2020) in 6 Stationen, die wiederum in jeweils 4 Kapitel unterteilt sind und durch den spiralcurricularen Aufbau (Lenhard 2020) zu einem sukzessiven Kompetenzzuwachs beitragen. Die Übergänge der Zuordnung der Lernenden zu den Anforderungsniveaus sind jeweils nach Ende einer Station möglich. Als Kriterien zum Wechsel des Anforderungsniveaus bzw. Prinzipien der Adaption dienen die Fehlerquote, das Lerntempo und die genutzten Hilfestellungen.

Die Fehlerquote setzt sich zusammen aus der automatisierten Fehlermessung durch die digitale Lernumgebung und der individuellen Bepunktung durch die Lehrperson. Diese ist deshalb notwendig, da aufgrund der kompetenzorientiert angelegten Aufgabenstellungen nicht alle Formate zur automatisierten Bewertung geeignet sind (siehe 4.3). Lerntempo und genutzte Hilfestellungen werden durch die App erhoben. Als Bezugsnorm dient hierbei ein zuvor festgelegter Referenzwert (also Zeit bzw. Nutzungshäufigkeit), der in der Pilotierung innerhalb heterogener Lerngruppen festgesetzt wurde.

4.2 «Schüler:innen- und Kompetenzorientierung» durch «Angebotsvielfalt» in den Zugängen

Aus religionspädagogischer Perspektive ist zunächst anzumerken, dass die Ziele der Lernumgebung über das rein religionskundliche Lernen hinausgehen und eine kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit der

Exoduserzählung als biblisches Narrativ ermöglicht wird. Dies erscheint insbesondere relevant, weil «Gespräche zur Bedeutung der [biblischen] Texte auf einer Metaebene, die über die konkrete Erzählhandlung hinausgehen» (Keiser 2020, 120), nur in seltenen Fällen Bestandteil des Religionsunterrichts sind. Angesichts dieses fachdidaktischen Befunds liegt ein besonderes Augenmerk der digitalen Lernumgebung auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem Wesen biblischer Texte und der daraus resultierenden Bedeutung der Exoduserzählung. Für viele Schüler:innen ist der schulische Kontakt mit der Bibel der Erstkontakt, sodass eine besondere Bedeutung der bibeldidaktischen Prozesse im Religionsunterricht deutlich wird (Keiser 2020). Ziel ist es, die Schüler:innen mit dem Besonderen der biblischen Narration vertraut zu machen, sodass sie in der Lage sind, sich im Spannungsfeld zwischen realgeschichtlichen Verweisen auf der einen Seite und verdichteten Glaubenserzählungen auf der anderen Seite zu bewegen, diese zu deuten und auf ihr eigenes Leben zu beziehen.

Der erste Zugang zur Lernumgebung bzw. zu den jeweiligen Stationen erfolgt in der Regel über den Bibeltext, der innerhalb der digitalen Lernumgebung vierfach differenziert vorliegt. An dem folgenden Beispieltext (Abb. 2) ist das Ausmass der Reduktion zwischen den Anforderungsniveaus A und D sehr gut zu sehen, welche sich vor allem auf die Wort- und Satzebene beschränkt, da diese nach Leisen (2017) entscheidend für das Verstehen eines Textes sind. Dementsprechend bleiben die sich durch eine biblische Grundlegung ergebenden Sinnabschnitte in allen Niveaustufen enthalten. Das Beibehalten zentraler Inhalte ist besonders wichtig, um keine:n der Schüler:innen von den religiösen Inhalten auszuschliessen und damit inkludierend anstatt exkludierend zu wirken.

Text Niveaustufe A	Text Niveaustufe D
<p>In der Bibel wird erzählt, dass Mose vor vielen tausenden Jahren in Ägypten geboren wurde. Noch sehr viele Jahre bevor Jesus geboren wurde.</p> <p>In Ägypten lebten zu dieser Zeit nicht nur die Ägypter, sondern auch das Volk der Israeliten. Die Israeliten kamen mit Josef, den du vielleicht schon aus dem Religionsunterricht kennst, nach Ägypten. Ägypten war ein sehr fruchtbares Land, sodass Josef und die anderen Israeliten nach Ägypten kamen, um ihr Vieh auf den grünen Wiesen zu weiden. Lange Zeit lebten die israelitischen Familien und die ägyptischen Familien friedlich nebeneinander.</p> <p>Eines Tages kam ein neuer Pharao an die Macht. Der Pharao war der König von Ägypten und ein sehr wichtiger Mann in Ägypten. Er durfte alles bestimmen und wurde von den Ägyptern wie ein Gott verehrt. Dieser neue Pharao hatte allerdings Angst, dass die Israeliten zu stark werden, denn die Israeliten verehrten ihn nicht. Sie glaubten an ihren Gott: Jahwe, den Gott Israels. Deswegen dachte der Pharao, dass die Israeliten eine Bedrohung für ihn werden könnten. Er hatte Angst, dass sie ihn nicht verehren, weil sie an ihren Gott glaubten. Er sagte zu seinem Volk: «Seht, das israelitische Volk ist größer als wir. Wir müssen etwas dagegen tun, damit sie nicht die Macht über unser Land erlangen.»</p> <p>Also überlegte der Pharao, was er tun könnte, um die Israeliten zu schwächen. Er entschied sich dazu, die Israeliten als Sklaven zu halten. Also mussten die Israeliten von diesem Zeitpunkt an schwer für den Pharao arbeiten. Sie wurden zu harter Sklavenarbeit gezwungen. Oft wurde sogar Gewalt gegen sie ausgeübt.</p>	<p>Die Bibel erzählt, dass Mose vor vielen tausenden Jahren in Ägypten geboren wurde.</p> <p>In Ägypten lebten zu dieser Zeit Ägypter und Israeliten. In Ägypten gab es viel zu essen und trinken. Die Israeliten kamen deswegen nach Ägypten. Die Tiere konnten genug Nahrung auf der Wiese finden. Lange Zeit lebten die Israeliten und die Ägypter ohne Streit in Ägypten.</p> <p>Eines Tages kam ein neuer Pharao an die Macht. Der Pharao war ein sehr wichtiger Mann. Er durfte alles bestimmen und wurde von den Ägyptern wie ein Gott verehrt. Der neue Pharao hatte Angst, dass die Israeliten zu stark werden. Er dachte, dass die Israeliten eine Bedrohung für ihn werden könnten. Die Israeliten glaubten an ihren Gott. Sie nannten ihn Jahwe. Weil sie an Jahwe glaubten, verehrten sie den Pharao nicht. Der Pharao sagte zu seinem Volk: «Seht, das israelitische Volk ist größer als wir. Wir müssen etwas dagegen tun.»</p> <p>Der Pharao überlegte, was er tun könnte. Er wollte die Israeliten als Sklaven halten. Also mussten die Israeliten schwer für den Pharao arbeiten.</p>

Abb. 2: Textvarianten der Niveaustufen A und D.

Anknüpfend an das Merkmal «Angebotsvielfalt durch Methoden und Medien» erhalten die Lernenden der Anforderungsniveaus C und D den Bibeltext zusätzlich als Audiodatei präsentiert, um auf mögliche Lese- und damit zusammenhängende Verständnisschwierigkeiten zu reagieren (Gailberger 2011). Um zu vermeiden, dass durch zu starke Vereinfachungen der Erwerb der Fachsprache vernachlässigt wird, werden innerhalb der digitalen Lernumgebung schwierige, aber notwendig beizubehaltende religiöse Fachbegriffe, im Sinne des Scaffoldings (Gibbons 2002; Green 2021) mithilfe eines integrierten Wörterbuches erklärt. Die Schüler:innen können in diesem Zusammenhang die im Text hervorgehobenen Wörter anklicken und erhalten dann eine inhaltliche Erläuterung. Durch diese technische Unterstützung haben die Schüler:innen die Möglichkeit, religiöse Fachbegriffe selbstständig zu erschliessen und nachhaltig zu festigen, wodurch eine sukzessive Aneignung eines fachsprachlichen Wortschatzes angebahnt wird.

Zusätzlich zum Bibeltext werden weitere mediale Möglichkeiten genutzt, um den Schüler:innen einen Zugang zum Inhalt der Texte zu eröffnen. So werden interaktive Grafiken – nach dem Tiptoi-Prinzip (Abb. 3) – eingesetzt, um die Perspektive einzelner Personen innerhalb der Erzählung hervorzuheben. Beim Anklicken einer Person, beginnt diese zu sprechen.



Abb. 3: «Tiptoi»-Prinzip der digitalen Lernanwendung.

4.3 «Schüler:innen- und Kompetenzorientierung» durch «Angebotsvielfalt» in den Aufgabenstellungen

Ein typisches Dilemma sowohl von inklusiven als auch von digitalen Lernprozessen bildet das Spannungsfeld von Individualisierung und Kooperation (Schweiker 2017). So zeichnen sich sowohl digitale als auch inklusive Lernarrangements oft durch einen hohen Grad an Differenzierung und Individualisierungsmöglichkeiten aus, was jedoch häufig dazu führt, dass jeder Schüler:in nur noch für sich lernt und kaum noch kooperative Lernphasen genutzt werden (Reis 2018). Das führt zum einen dazu, dass soziale Kompetenzen weniger geschult werden, zum anderen hat es Auswirkungen auf konstruktivistische Lernprozesse. So lassen sich die Prozesse der Instruktion, Rekonstruktion und Konstruktion durchaus in individualisierten Einzellernphasen umsetzen, der Prozess der Dekonstruktion bedarf jedoch der intersubjektiven Interaktion, da erst die eigene Konstruktion der irritierenden Fremdperspektiven den Prozess der Dekonstruktion in Gang setzt. Die digitale Lernumgebung ist daher so konzipiert, dass sie

digitale Aufgabenformate in Einzelarbeit mit kooperativen analogen Aufgabenformaten kombiniert. In der Regel bilden dabei die individualisierten digitalen Lernsettings die Voraussetzung für die kooperativen, analogen Lernphasen. Die erstellten Lernprodukte der kooperativen Lernphasen werden wiederum durch die Schüler:innen – anknüpfend an die Idee einer «produktive[n] Medienarbeit» (Petko 2020, 146) – als Foto, Text oder Audioaufnahme gestaltet und in die App eingepflegt, sodass diese durch die Lehrperson beurteilt und bepunktet werden können. Gleichzeitig entsteht hier ein Pool an Lernprodukten, die orts- und zeitunabhängig abrufbar sind und in Plenum, Einzel- oder Elterngesprächen genutzt werden können.

In der Religionsdidaktik wird ein potenzielles Problem von digitalen Tools mitunter darin gesehen, dass diese sich auf die reine Präsentation von Sachinformationen und die Abfrage von erworbenem Wissen beschränken (Pirker 2021). Handlungsorientierte Zugänge, die Textproduktion, Argumentation, diskursive und kreative Prozesse fördern, finden sich eher selten. Aus diesem Grund wird bei der Konzeption der App versucht, möglichst viele kreative Denkprozesse anzuregen und handlungsorientierte Elemente über die analogen Aufgabenformate einzubauen. Folgende Aufgabenbeispiele veranschaulichen diese Prozesse (Tab. 2).

Aufgabenformat	Beispielformulierung
Handlungsorientierte individuelle Aufgabe mit Lebensweltbezug	Die mutigen Hebammen haben sich für ihr Volk und für ihren Gott eingesetzt. Gott und ihr Volk sind ihnen wichtig. Was ist dir wichtig? Wofür möchtest du dich wie Pua und Schifra einsetzen? Gestalte eine Collage. Mache anschließend ein Foto davon.
Kooperative Aufgabe	Mirjam spricht zu Gott. Überlege gemeinsam mit deinem Partner oder deiner Partnerin, worüber Mirjam mit Gott sprechen möchte. Worüber macht sie sich Gedanken? Was bereitet ihr Sorgen? Wovor hat sie Angst? Worum möchte sie Gott bitten? Formuliert gemeinsam ein Gebet, das Mirjam spricht. Ihr könnt das Gebet aufschreiben oder aufnehmen.

Tab. 2: Beispiele für Aufgabentypen.

Auch die Formulierung der Aufgaben orientiert sich anknüpfend an die dargestellten Materialien an den vier verschiedenen Anforderungsniveaus (Abb. 4). Durch gestufte Hilfestellungen, z. B. in Form von Satzanfängen und Visualisierungen, wird der Versuch unternommen, den skizzierten Anforderungsniveaus gerecht zu werden.

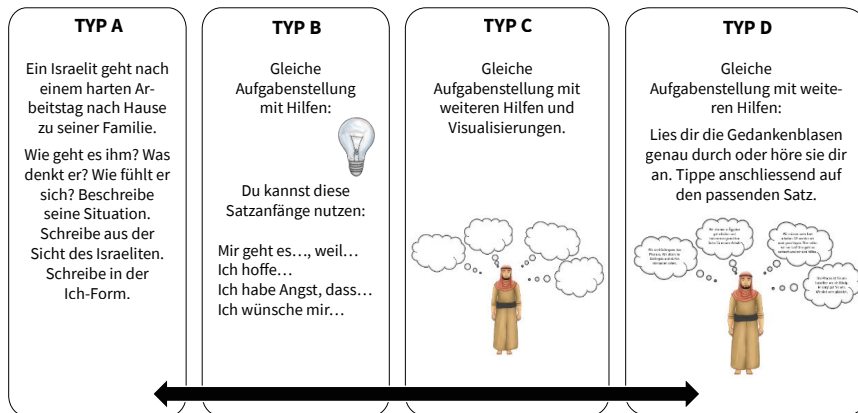


Abb. 4: Differenzierung einer Aufgabenstellung nach Lernniveau A, B, C und D.

Die exemplarische Aufgabenstellung markiert zugleich Schwierigkeiten bei konstruktivistischen Aufgabenformaten in digitalen Lernumgebungen. Zu der von Pirker (2021) kritisierten Beschränkung auf die Präsentation von Sachinformationen und die Abfrage von erworbenem Wissen kommt hinzu, dass die Komplexität, die mit dem Dreischritt des Konstruktivismus von Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion einhergeht, einige Schüler:innen überfordert. Das führt dazu, dass die Aufgaben in den entwickelten Formaten des Anforderungsniveaus C und D häufig auf der Ebene der Konstruktion oder gar Rekonstruktion stehen bleiben (Abb. 4). Umso wichtiger ist dann, dass durch die analogen kooperativen Aufgabenformate im Dialogprozess eine Konfrontation mit Fremdkonstruktionen erfolgt, die dann für alle Schüler:innen die Basis für eine mögliche Dekonstruktion der eigenen Vorstellungen und Rekonstruktionen liefert.

5. Fazit und Perspektiven

Die vorgestellte Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für einen inklusiven Unterricht in einer digital geprägten Welt veranschaulicht exemplarisch (Zwischen-)Ergebnisse der Forschungswerkstätten «Inklusion» und «Digitalisierung in inklusiven Settings» von 2016 bis heute. Die entwickelten Merkmale – die in der interdisziplinären Werkstatt und in der (Fach-)Community durchaus kontrovers diskutiert wurden – sind dabei weniger als einfache Checkliste zu verstehen, die abgearbeitet werden kann. Dies zeigte sich auch hinsichtlich der dargestellten Zugänge und Aufgabenformate der Lernumgebung «Mose 4.0». Vielmehr sollen die vorgestellten konzeptionellen Überlegungen veranschaulichen, dass sich insbesondere durch einen Einsatz digitaler Medien – im Sinne einer «Teilhabe durch Medien» (Zorn et al. 2019, 28) – neue Gestaltungschancen für einen inklusiven Unterricht ergeben. Zum anderen können die exemplarisch dargestellten Merkmale als didaktische Orientierungshilfe illustrieren, wie der Einsatz digitaler Medien im inklusiven (Fach-)Unterricht geplant, gestaltet und reflektiert werden kann.

Anknüpfend an empirische Analysen der Qualitätsmerkmale eines inklusiven Unterrichts (Herkenhoff 2020; Gummels 2020) werden auch die Qualitätsmerkmale eines inklusiv-digitalen Unterrichts in verschiedenen Projekten empirisch untersucht (Küthe 2021; 2022; Loth und Döhrmann 2022; Schröder und Vierbuchen 2022). In gestaltungsorientierten Projekten dienen die Qualitätsmerkmale zum einen der theoretischen Begründung der entwickelten Lernumgebung(en). Zum anderen sollen anknüpfend an allgemeine Unterrichtsmerkmale jeweils fachspezifische Gestaltungsprinzipien empirisch fundiert weiterentwickelt werden. Die vorgestellte Lernumgebung «Mose 4.0» wurde im Jahr 2022 in der Grundschule erprobt und die erhobenen Daten werden derzeit ausgewertet, um insbesondere einen empirisch fundierten Beitrag zum religionsdidaktischen Diskurs zur Gestaltung digital-inklusive Settings zu leisten.

Der interdisziplinäre Austausch innerhalb der Werkstätten ermöglicht dabei einen wechselseitigen Impuls: Überlegungen und Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Fachdidaktiken können einerseits in der Entwicklung der Lernumgebungen anderer Fächer berücksichtigt werden und durch produktive Irritationen (und spannungsvolle Diskussionen) neue

Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Andererseits kann der wechselseitige Austausch dazu beitragen, ein geteiltes Verständnis eines allgemeinen Leitbildes zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts unter den Bedingungen einer digital geprägten Welt zu entwickeln.

Literatur

- Abels, Simone, und Lisa Stinken-Rösner. 2022. ««Diklusion» im naturwissenschaftlichen Unterricht – Aktuelle Positionen und Routenplanung». In *Digitale NAWigation von Inklusion*. Edition Fachdidaktiken, herausgegeben von Elizabeth Marie Watts, und Clemens Hoffmann, 5–20. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37198-2_2.
- Baumert, Britta. 2019. «Einleitung». In *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht*, herausgegeben von Britta Baumert, und Mareike Willen, 10–1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17668/pdf/Baumert_Willen_2019_Zwischen_Persoenlichkeitsbildung_und_Leistungsentwicklung.pdf.
- Baumert, Britta, Franco Rau, Tim Bauermeister, Martina Döhrmann, Michael Ewig, Yvonne Friederich, Traugott Haas, Eileen Kütke, Gerrit Loth, Kirsten Rusert, Melanie Schaller, Lea Schröder, Martin K. W. Schweer, Margit Stein, und Marie-Christine Vierbuchen. 2022. «Lost in Transformation? Chancen und Herausforderungen für inklusiven Unterricht im Angesicht der digitalen Transformation». In *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*, herausgegeben von Daria Ferencik-Lehmkuhl, Ilham Huynh, Clara Laubmeister, Curie Lee, Conny Melzer, Inge Schwank, Hannah Weck, und Kerstin Ziemer, 33–48. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559905>.
- Baumert, Britta, Vierbuchen, Marie-Christine, und Team Bridges. 2018. «Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht». *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69: 526–41.
- Blatter, Martin, und Fabia Hartwagner. 2015. *Digitale Lehr- und Lernbegleiter: Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten*. Bern: hep.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!» In *Medienbildung für alle – Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 207–19. München: kopaed.

- Bosse, Ingo, und Jan-René Schluchter. 2019. «Berufsfeld Sekundarstufe I». Brüggemann, Marion. 2019. «Berufsfeld Grundschule». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 119–31. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brüggemann, Marion. 2019. «Berufsfeld Grundschule». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 111–18. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Comenius-Institut, Hrsg. 2017. «Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine». <https://inrev.de/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=1728>.
- Dederich, Markus. 2019. «Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven». In *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht*, herausgegeben von Britta Baumert, und Mareike Willen, 17–32. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17668>.
- Espelage, Christian. 2020. «Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand – Inklusiven Religionsunterricht planen und gestalten». In *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, herausgegeben von Britta Baumert und Mareike Willen, 101–11. Münster: Waxmann.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria, Ilham Huynh, Clara Laubmeister, Curie Lee, Conny Melzer, Inge Schwank, Hannah Weck, und Kerstin Ziemer, Hrsg. 2022. *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559905>.
- Ferreira González, Laura, Larissa Fühner, Laura Sührig, Hannah Weck, Katja Weihrauch, und Simone Abels. 2021. «Ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts». In *Sonderpädagogische Förderung heute 4. Beiheft*, herausgegeben von Sarah Hundertmark, Xiaokang Sun, Simone Abels, Andreas Nehring, Robin Schildknecht, Vanessa Seremet, und Christian Lindmeier, 191–214. Beltz Juventa.
- Filk, Christian, und Heike Schaumburg. 2021. «Editorial: Inklusiv-Mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41 (Inklusiv-mediale Bildung), i-viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X>.
- Fischer, Michael. 2011. «Erhebung der Lernausgangslage. Fundament des kompetenzorientierten Religionsunterrichts». *Schönberger Hefte* 41 (2): 23–26. https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/download-alt/schoenberger_hefte/2011_doppelt/SH_2011-2_23_Lernausgangslage_ko.pdf.
- Gailberger, Steffen. 2011. *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Mit Kopiervorlagen und Hörbuch «Paranoid Park» auf CD-ROM*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Gebhardt, Markus, Kirsten Diehl, und Andreas Mühling. 2016. «Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen». *www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (10): 444–54. https://epub.uni-regensburg.de/43877/1/Gebhardt_Levumi.pdf.
- Gibbons, Pauline. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GMK, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2018. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!». https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf.
- Green, Jens-Peter. 2021. «Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit». In *Sprachsensibler Religionsunterricht* herausgegeben von Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweizer, 169–178.
- Gummels, Ilka. 2020. *Wie kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht gelingt: Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung für den Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Heimlich, Ulrich und Bjarsch, Susanne. 2020. «Inklusiver Unterricht». In *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*, herausgegeben von Ulrich Heimlich und Ewald Kiel. 248–94. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas. 2015. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Herkenhoff, Johanna. 2020. *Inklusiver Mathematikunterricht. Entwicklung eines Instruments zur Planung von Mathematikunterricht in einem inklusiven Setting*. Wiesbaden: Springer.
- Herrle, Matthias, und Breitenbach, Sebastian. 2016. «Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht» In *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* herausgegeben von Udo Rauin, Matthias Herrle und Tim Engartner, 30–49. https://www.researchgate.net/publication/305875499_Planung_Durchfuhrung_und_Nachbereitung_videogestutzter_Beobachtungen_im_Unterricht.
- HRK und KMK, Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2015. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.

- HRK und KMK, Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2020 *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Jungwirth, Martin, Nina Harsch, Yvonne Noltensmeier, Martin Stein, und Nicola Willenberg, Hrsg. 2022. *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. Band 8 der Reihe Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik. Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0>.
- Keiser, Juliane. 2020. «Müssen wir das jetzt so wörtlich nehmen?! – Eine Rekonstruktion der Bedeutungskonstruktion der Exodus-Erzählung im RU der Grundschule.» In *Biblische Welten (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11)*, herausgegeben von Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis, und Hanna Roose, 110–20. Babenhausen: LUSA.
- Kleinert, Svea, Ricarda Isaak, Annette Textor, und Matthias Wilde. 2021. «Die Nutzung gestufter Lernhilfen zur Unterstützung des Experimentierprozesses im Biologieunterricht – eine qualitative Studie». *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 27: 59–71. <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00126-1>.
- KMK, Kultusministerkonferenz. 2017. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK, Kultusministerkonferenz. 2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Küthe, Eileen. 2021. «Poster Mose 4.0 – Konzeption einer digitalen Lernumgebung für den inklusiven Religionsunterricht». *Theo-Web* 20 (2): 171–75. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs2_2021/23_6_05_Kue-the_KS_MB.pdf.
- Küthe, Eileen. 2022. «Mose 4.0 – digitale Medien lernförderlich im inklusiven Religionsunterricht einsetzen». In *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*, herausgegeben von Daria Ferencik-Lehmkuhl, Ilham Huynh, Clara Laubmeister, Curie Lee, Conny Melzer, Inge Schwank, Hannah Weck, und Kerstin Ziemer, 294–300. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559905>.
- Leisen, Josef. 2017. *Handbuch Fortbildung: Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, Josef 2023. «Sprachdiagnose und Sprachfehler. Sprachfehler diagnostizieren und korrektiv damit umgehen». <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachfehler>.

- Lernhard, Hartmut. 2020. «Kompetenzaufbau, kumulativ/Wiederholung» In Wi-ReLex <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200760/>.
- Lernlinie. 2023. «Willkommen bei lernlinie. Verlaufsdiagnostik für die Schule. Leicht. Übersichtlich». Zuletzt geändert Januar 24, 2023. https://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/_lernlinie/index.htm.
- Levumi. o.J. <https://www.levumi.de/>.
- Loth, Gerrit, und Martina Döhrmann. 2022. «Teilhabe am digital-gestützten Mathematikunterricht: Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung zur Förderung der Datenkompetenz». In *Digitales Lernen in Distanz und Präsenz: Herbsttagung 2021 des Arbeitskreises Mathematikunterricht und digitale Werkzeuge in der Gesellschaft für Didaktik der Mathematikunterricht*, herausgegeben von Guido Pinkernell, und Florian Schacht, 81–88. Franzbecker.
- Meyer, Hilbert. 2014. *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Misoch, Sabina. 2019. *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Nord, Ilona, und Jens Palkowitsch-Kühl. 2017. «RELab digital. Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt». Herausgegeben von Andrea Rota, und Oliver Krüger. *Heidelberg Journal of Religions on the Internet* 12: 60–92. <https://doi.org/10.17885/heup.rel.2017.o.23769>.
- Peters, Maria, und Roviró, Bárbara. 2017. «Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research». In *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* herausgegeben von Sabine Doff und Regine Komoss, 19–32. Berlin: Springer.
- Petko, Dominik. 2020. *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pirker, Viera. 2021. «Virtuelle Welten». In *Handbuch Religionsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Kropac und Ulrich Riegel, 420–26. Stuttgart: Kohlhammer.
- Redeker, Anke. 2021. «Inklusiv lernen – digital kommunizieren. Schwierigkeiten und Chancen des Interaktiven in der Schule für alle». *MedienPädagogik* 41: 15–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.02.X>.
- Reis, Oliver. 2018. «Alles eine Frage des Mindsets?! Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik». In *Heterogenität im Klassenzimmer, JKR 9* herausgegeben von Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, und Hanna Roose, 9–46. Babenhausen: LUSA.
- Rosenberger, Heike, Friedo Scharf, Magdalena Ahr, und Julia Anzinger. 2022. «Digitalisierung im Unterricht: Individuelle Förderplanung durch die App SPLINT». In *Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*, herausgegeben von Daria Ferencik-Lehmkuhl, Ilham Huynh, Clara Laubmeister, Curie Lee, Conny Melzer, Inge Schwank, Hannah Weck, und Kerstin Ziemer, 194–205. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559905>.

- Schaller, Melanie, und Ewig, Michael. 2020. «Chancen und Risiken Leichter Sprache im Biologieunterricht». In *Die Werkstatt Inklusion -- Einblick in ein Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, herausgegeben von Britta Baumert, und Mareike Willen, 171–91. Münster: Waxmann.
- Schaumburg, Heike. 2020. «Inklusion durch Personalisierung? Potenziale personalisierter digitaler Lernumgebungen für einen inklusiven Unterricht». *Computer + Unterricht* 117, 9–13.
- Schaumburg, Heike. 2021. «Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung. Ein systematischer Forschungsrückblick». *MedienPädagogik* 41: 134–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>.
- Schröder, Lea, und Marie-Christine Vierbuchen. 2022. «Konzeption und Evaluation einer Webanwendung für die narrative Schreibkompetenzförderung heterogener Lerngruppen der 5. Jahrgangsstufe als Beispiel der Synthese von Inklusion und Digitalisierung». In *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*, herausgegeben von Daria Ferencik-Lehmkuhl, Ilham Huynh, Clara Laubmeister, Curie Lee, Conny Melzer, Inge Schwank, Hannah Weck, und Kerstin Ziemer, 287–93. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781559905>.
- Schründer-Lenzen, Agi. 2017. «Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel, 149–58. Weinheim: Beltz.
- Schulz, Lea, Igor Krstoski, Nils Lion, und Dirk Neumann. 2019. «Digital-inklusive Unterricht». *Schule inklusiv* 4: 10–5.
- Schweiker, Wolfhard. 2017. *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Splint o.J. «Individuelle Förderpläne erstellen mit der Splint App. Einfach. Effizient. Kollaborativ». <https://splint.schule/>.
- Tiller, Christian. 2020. «Regionales ausserschulisches Lernen im inklusiven Geographieunterricht. Das Potenzial des Bildungskonzeptes des Regionalen Lernens 21+ für inklusive Lernsettings am Beispiel eines Lernangebotes für die Aneignung wirtschaftsgeographischer Lerninhalte im Rahmen einer Betriebserkundung». In *Die Werkstatt Inklusion – Einblick in ein Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, herausgegeben von Britta Baumert, und Mareike Willen, 127–40. Münster: Waxmann.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vock, Miriam, und Anna Gronostai. 2017. *Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Walgenbach, Katharina. 2021. «Digitaler Ableismus- ein Analyse Begriff». *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>.
- Weber, Birgit. 2016. «Diagnostik – zur Einführung in das Schwerpunktthema». *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1: 7–16. https://zdg.wochenschau-verlag.de/wp-content/uploads/sites/20/2019/12/zdg_1_2016_Einfuehrung.pdf.
- Wygotski, Lev Semjonowitsch. 1974. *Denken und Sprechen* (5. Aufl.). Berlin: Akademie-Verlag.
- Zacheja, Heidi. 2021. *Studierende für den inklusiven Musikunterricht ausbilden. Entwicklung und Evaluation eines Theorie-Praxis-Seminarkonzepts in der Lehramtsausbildung*. Münster: Waxmann.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 16–33. Weinheim: Beltz Juventa.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Einführung in die Messung digitaler Kompetenzen im Alter

Bestandsaufnahme und erste Ableitungen zur Erfassung der digitalen Kompetenz bei älteren Menschen

Niklas Weinhold¹ , Kristina Barczik¹ , Mario Jokisch² ,
Michael Doh³  und Linda Göbl³ 

¹ Technische Universität Dresden

² Universität Heidelberg

³ Katholische Hochschule Freiburg

Zusammenfassung

Digitale Kompetenzen nehmen infolge einer voranschreitenden Mediatisierung aller Alters- und Lebensbereiche eine zunehmend wichtige Rolle für die soziale und gesellschaftliche Teilhabe ein. Besonders ältere Generationen stehen hier vor grossen Herausforderungen, da sie durch ihre Medienbiografie andere Voraussetzungen für die kompetente Nutzung mit sich bringen. Unterstützung wird mittlerweile durch eine Vielzahl von formellen und informellen Bildungsangeboten für ältere Erwachsene geboten, die auf eine Stärkung digitaler Kompetenzen abzielen. Um die Wirksamkeit dieser Bildungsformate zu prüfen, bedarf es einer Messung digitaler Kompetenzen, die allerdings vielerorts nicht hinreichend evaluiert wird. Mitunter fehlt es für diese Personengruppe an theoretisch-konzeptionell abgeleiteten und empirisch-methodisch validen Messinstrumenten.

Die Autor:innengruppe des Beitrags hat sich deshalb seit März 2022 zusammengefunden und aktuelle Modelle digitaler Kompetenz sowie darauf aufbauende Messinstrumente diskutiert. Eine Übersicht hierüber soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Aus forschungsprojektbedingtem Evaluationsbedarf wurde im Verlauf ein bereits bestehendes Messinstrument (DigCompSAT auf Grundlage des Digital Competence Framework for Citizens, DigComp) so überarbeitet, dass ein erster Versuch für reduziertes und reliables Messinstrument zur Evaluation digitaler Kompetenzen älterer Erwachsener vorgeschlagen werden kann, welches weiterer Prüfung und Verbesserung bedarf.

Introduction to the Measurement of Digital Competencies in Old Age. Inventory and First Derivations for the Recording of Digital Competence among Older People

Abstract

As a result of the increasing mediatization of all areas of life and age, digital skills are playing an increasingly important role in social and societal participation. Older generations in particular face major challenges here, as their media biographies provide them with different prerequisites for competent use. Support is now provided by a wide range of formal and informal educational offerings for older adults aimed at strengthening digital skills. In order to test the effectiveness of these educational formats, a measurement of digital competencies is needed. However, in many cases the effect is not adequately evaluated or not evaluated at all. There is a lack of theoretically and conceptually derived and empirically and methodologically valid measurement instruments for the target group of older people. The author group of this article has therefore been meeting since March 2022 to discuss current models of digital literacy and measurement tools based on them. An overview of our findings will be presented in this paper. Due to the need for evaluation in the course of research projects, an already existing measurement instrument (DigCompSAT based on the Digital Competence Framework for Citizens, DigComp) was further developed in such a way that a first attempt for a reduced and reliable measurement instrument for the evaluation of digital competencies of older adults can be proposed, which requires further testing and improvement.

1. Einleitung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die Annäherung an ein komplexes Forschungsthema: die Messung digitaler Kompetenzen im Alter. Der Beitrag ist als Vorschlag zur Einführung in das Thema gedacht. Der:die Leser:in soll den Diskurs über Medienkompetenz, digitale Kompetenz und digitale Teilhabe kennenlernen, einen Überblick über aktuelle digitale Kompetenzmodelle gewinnen, die Relevanz der Zielgruppe älterer Menschen nachvollziehen, ein Verständnis für die Problematik der Messung von digitaler Kompetenz erhalten und den Prozess für die Reduzierung eines Messinstruments nachvollziehen, um ein auf ältere Menschen bezogenes theoriebasiertes Instrument zu erhalten. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer seit März 2022 regelmässig in Austausch stehenden Fokusgruppe, bestehend aus den Autor:innen des Beitrages, vor und will das Thema stärker in den Fokus medienpädagogischer Bildungsforschung rücken sowie den Austausch in der Forschungspraxis vorantreiben. Die Beitragsstruktur kann sich dabei grob in vier Schritte unterteilen lassen. In einem ersten Schritt soll das Thema der Medienkompetenz bzw. digitalen Kompetenz eingeführt (2.1) und sollen darauf aufbauende Modelle digitaler Kompetenz vorgestellt werden (2.2). In einem zweiten Schritt soll die Relevanz der Zielgruppe der älteren Menschen dargestellt und der forschungsseitige Bedarf an einem expliziten Messinstrument zur Untersuchung ihrer Medienkompetenz erläutert werden (2.3). Anschliessend werden in einem dritten Schritt die Herausforderungen der Messung sowie aktuelle Messinstrumente basierend auf dem DigComp-Modell für Digitale Kompetenz abgebildet und deren Zielgruppenadäquanz für ältere Menschen eruiert (2.4). Die Messung und die Messbarkeit von digitaler Kompetenz nähren einen jahrzehntelangen Diskurs in der Medienpädagogik, welcher in seinem Umfang in diesem Beitrag nicht abgebildet werden kann. Da die Autor:innengruppe in zwei Projekte zur Steigerung von digitaler Kompetenz älterer Menschen involviert ist, bestand der Bedarf, ein geeignetes Messinstrument für die Praxis zu finden, welches in den Projekten zur Anwendung kommen kann und dem Problem der fehlenden Evaluierung derartiger Projektvorhaben in der Vergangenheit begegnen soll. Da die derzeitige Verfügbarkeit von Messinstrumenten keine zufriedenstellende Lösung für die Forschungspraxis bereitstellt, wurde im vierten Schritt ein

erster Entwurf eines Messinstruments auf Basis der Reduzierung eines umfangreichen Messinstruments erarbeitet und einer ersten grundlegenden faktorenanalytischen Prüfung unterzogen (Kapitel 3). Dieser Vorschlag stellt lediglich den Grundstein für die Entwicklung eines praktischen Messinstruments für die digitale Kompetenz älterer Menschen dar und bedarf weiterer Forschung und Prüfung, welche in zukünftigen Publikationen erfolgen soll. Im vierten Kapitel wird der Entwurf nach den Massstäben der Eignung für die Zielgruppe diskutiert. Im fünften Kapitel folgt ein Exkurs zu weiteren im Forschungskontext digitaler Kompetenz älterer Menschen relevanten Konstrukten zur zukünftigen Beschäftigung mit dem Thema. Im sechsten Kapitel folgt ein Fazit zum Forschungsprozess und schliesslich ein Ausblick auf weitere Publikationen zum Themenfeld.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Medienkompetenz, digitale Kompetenz und digitale Teilhabe

In einem ersten Schritt ist die Frage zu beantworten, was mit «Medienkompetenz» im Rahmen von medienpädagogischen Interventionen gemeint ist. Bereits 1999 kritisierte Kübler (1999) die begriffliche Vielfalt, Beliebigkeit und Unschärfe des Medienkompetenzbegriffs. 2005 untersetzt Schorb diese eindringlich mit seiner Aussage: Der Begriff sei «ein schillernder, unpräziser und zugleich einer der meistgebrauchten Begriffe, um zu beschreiben, zu welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Subjekte medienpädagogisches Handeln führen soll» (ebd., 257). Hiervon ausgehend und an erweiterte digitale Medienzugangsmöglichkeiten, -angebote und -einsatzszenarien anknüpfend, wird die begriffliche Deutung noch diffiziler. Obwohl bspw. im Englischen recht einheitlich mit Begriffen «Media Literacy» (Gapski 2006) oder «Digital Literacy» (Pietrass 2010; Antonio und Tuffley 2015) gearbeitet wird, liegen unterschiedliche Deutungsansätze vor. Gapski (2006) stösst in seinen Folgearbeiten auf über 100 Definitionen, und in deutschsprachigen Publikationen ist eine uneinheitliche Begriffsverwendung festzustellen. Kompetenzdefinitionen lehnen sich

mehrheitlich an Baacke 1996, 1999 und Treumann et al. 2002 an, wie u. a. Härtel et al. 2018 herausstellen und sich an weiterentwickelten Modellen zur Erfassung von Medienkompetenz zeigt. Dies ermöglicht eine theoretische begriffliche Fassung, in der Forschungspraxis und explizit dem Versuch der Erfassung von Medienkompetenz müssen jedoch weitere Faktoren berücksichtigt werden. Treumann, Arens und Ganguin 2010 und dessen Folgepublikationen (Treumann, Ganguin, und Arens 2012; Treumann 2018; Ganguin, Gemkow, und Haubold 2020) erwähnen Herausforderungen ihres Modells bei der empirischen Erfassung von Kompetenzen. Wird dieser Ausgangspunkt genutzt und gemeinsam mit dem Literaturfundus für digitale Medien interpretativ nutzbar gemacht, können unter «Medienkompetenz» die folgenden vier Dimensionen subsumiert werden (Schmidt-Hertha 2014; Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020):

- Einsatz und Verwendung digitaler Technologien
- Recherche im Sinne des Beschaffens und der kritischen Bewertung von Informationen
- Kommunizieren über digitale Medien im privaten und öffentlichen Bereich
- praktische Aufgabenbearbeitung unter Rückgriff auf Technologien, unter anderem im Sinne eines kreativ-gestaltenden Aspekts

Coester (2019) ergänzt diese vier Dimensionen noch um die «Fähigkeit, [...] zu lernen, mit der Digitalisierung und ihren Auswirkungen umzugehen» (Coester 2019, 59). Damit wird eine kritisch-reflexive Haltung tangiert, die gleichfalls auf die Fähigkeit zielt, «soziale Prozesse im privaten wie im öffentlichen Bereich selbstbestimmt und verantwortungsvoll mitzugestalten» (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020, 280). Infolge dieser Integration (insbesondere von kritisch-reflexiven und kreativ-gestalterischen Aspekten) findet eine Annäherung an das Medienkompetenzverständnis von Baacke statt (Schmidt-Hertha 2014).

Klassische Medienkompetenzmodelle (Baacke 1999; Tulodziecki 1998) bilden die Mehrdimensionalität und Komplexität digitaler Kompetenz in der heutigen Zeit allerdings nur noch bedingt ab, weswegen gerade in den letzten Jahren zahlreiche neue *digitale Kompetenzmodelle* entworfen bzw. weiterentwickelt wurden. Für eine interpretative Annäherung schlagen

Lehning, Schweigel und Creemer (2023) vor, den Begriff «Medienkompetenz» als Grundlage für «digitale Kompetenz» zu nehmen, was die Sichtweise der Autor:innen dieses Beitrags widerspiegelt und als Ausgangslage für die weitere Theoriedarstellung genutzt wird. Zeitgemässe Modelle digitaler Kompetenz begegnen der Vielschichtigkeit des Konstrukts, indem sie diese in *spezifische Einzelkompetenzen* unterteilen, statt diese mithilfe breiter definierter Kompetenzdimensionen zu fassen, wie dies in den klassischen Modellen der Fall ist. Damit kann ein konkreteres Kompetenzprofil erstellt und eine bessere Grundlage für die empirische Erfassung geliefert werden, welche anschliessend als Basis für gezielte Bildungsangebote fungieren kann.

Digitale Kompetenzen sind dabei als essenzieller Teil digitaler Teilhabe zu sehen. Diese wiederum ist mehrdimensional zu begreifen und kann angelehnt an Friedhof (2017) und Schulze (2020) als Stufenmodell abgebildet werden. Denn digitale Teilhabe «endet» nicht auf der ersten Stufe mit «Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Technologien und Anwendungen», sondern schliesst auch eine «souveräne Nutzung» im Sinne der Bedienfähigkeit (2. Stufe) und überdies als dritte Stufe, einen kompetenten Umgang dieser ein. Erst dann kann digitale Teilhabe im Sinne einer hohen «Selbstbestimmung bei der Nutzung und Partizipation» (4. Stufe) erfolgen (Schulze 2020; Ehlers et al. 2020).

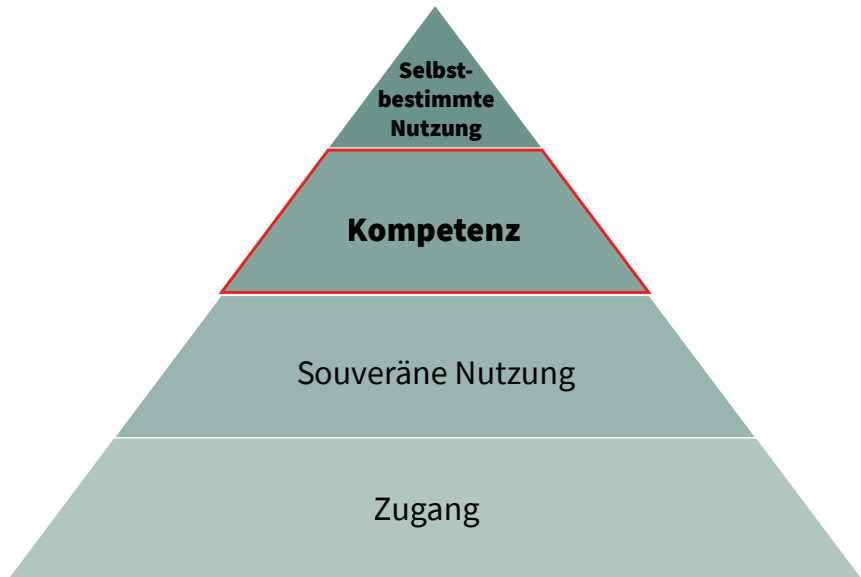


Abb. 1: Digitale Teilhabe nach Schulze (2020, 261).

Folgt man diesen theoretischen Vorüberlegungen, bedarf es einer Analyse der Modelle digitaler Kompetenz, welche im folgenden Kapitel dargestellt wird. Dabei werden gängige Modelle ohne Anspruch auf Vollständigkeit in ihrer Interrelationalität und mit ihren jeweiligen Kompetenzbereichen vergleichend dargestellt.

2.2 Digitales Kompetenzmodell «Digital Competence Framework for Citizens» (DigComp) im Vergleich

Die im Folgenden aufgeführten Modelle und Referenzrahmen, die in stärkerem Masse digitale Medien und Technologien berücksichtigen, werden tabellarisch mit ihren Dimensionen kurz vorgestellt. Die Modelle, die in Tabelle 1 für den Vergleich herangezogen wurden, basieren in ihrem Ursprung alle auf der ersten Version des «Digital Competence Framework for Citizens» (DigComp), weswegen das Modell mit seinen derzeitigen Dimensionen in der Form des DigComp 2.0 als Vergleichsbasis für die in den nachfolgend abgebildeten Modellen ausgearbeiteten Kompetenzdimensionen genutzt wurde.

Digitale Kompetenzmodelle Vergleichsbasis Dig-Comp 2.0 (Vuorikari et al. 2016)	Nullte Dimension	Erste Dimension Umgang mit Informationen und Daten	Zweite Dimension Kommunikation und Zusammenarbeit	Dritte Dimension Erzeugen Digitaler Inhalte	Vierte Dimension Sicherheit	Fünfte Dimension Probleme lösen
Kompetenzen in der digitalen Welt (KMK 2016)		Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren	Kommunizieren und Kooperieren	Produzieren und Präsentieren	Schützen und sicher Agieren/ Analysieren und Reflektieren	Problemlösen und Handeln
Computer and Information Literacy (CIL) (Eickelmann et al. 2019)	Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen	Informationen sammeln und organisieren	Digitale Kommunikation	Informationen erzeugen	Informationen sammeln und organisieren	Computational Thinking a. Probleme konzeptualisieren b. Lösungen operationalisieren
Kompetenzmodell Digitales Deutschland (JFF – Jugend Film Fernsehen e. V. 2020)		Instrumentell-qualifikatorische Dimension	Soziale Dimension/ Instrumentell-qualifikatorische Dimension	Kreative Dimension	Kritisch-reflexive Dimension/ Affektive Dimension	Kognitive Dimension
DigComp 2.2 AT. (BMDW 2021)	Grundlagen und Zugang	Umgang mit Informationen und Daten	Kommunikation und Zusammenarbeit	Kreation digitaler Inhalte	Sicherheit	Problemlösen und Weiterlernen

Tab. 1: Übersicht über Modelle zur digitalen Kompetenz (Eigene Darstellung).
«Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)» (Punie, Brečko, und Ferrari 2013; Vuorikari et al. 2016).

Das Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) stellt ein umfangreiches digitales Kompetenzmodell dar. Der Referenzrahmen «Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)» wird seit 2010 in englischer Sprache entwickelt und wurde in der ersten Fassung (Version 1.0) 2013 veröffentlicht (Punie, Brečko, und Ferrari 2013). Es basiert auf dem European e-Competence Framework (Ehrke 2010), einer Fallstudie von 15 internationalen Referenzmodellen für digitale Kompetenzen, sowie den Modellen internationaler Vergleichsstudien (Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, PISA 2015, International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2013) (Punie, Brečko, und Ferrari 2013). In Version 2.1 gibt es fünf Kompetenzdimensionen mit jeweils drei bis sechs Einzelkompetenzen und insgesamt acht Niveaustufen für jede Einzelkompetenz (Carretero, Vuorikari, und Punie 2017). Im März 2022 wurde eine Neuauflage des DigComp mit der Version 2.2 veröffentlicht. Allerdings handelt es sich hier lediglich um eine Implementierung der dem Modell angegliederten Beispiele für die konkreten 21 Einzelkompetenzen; Anpassungen am Modell an sich wurden nicht vorgenommen (Vuorikari, Kluzer, und Punie 2022). Die fünf englischen Kompetenzdimensionen (s. Tabelle 1) und dazugehörigen Einzelkompetenzen (s. Tabelle 2) wurden durch das Bayerische Forschungsinstitut für Digitale Transformation (bidt) wie folgt ins Deutsche übersetzt: «1. Umgang mit Informationen und Daten», «2. Kommunikation und Zusammenarbeit», «3. Erzeugen von digitalen Inhalten», «4. Sicherheit» und «5. Probleme lösen» (Stürz et al. 2022). Das Modell besitzt ein eigenes Messinstrument, den DigCompSAT-Fragebogen (Clifford et al. 2020), welcher in deutscher Übersetzung und nach empirischer Prüfung vom bidt und der Süddeutschen Zeitung als Studie im Rahmen des SZ-Digitalbarometers durchgeführt wurde (Stürz et al. 2022).

Umgang mit Informationen und Daten
• Daten, Informationen und digitale Inhalte recherchieren, suchen und filtern
• Daten, Informationen und digitale Inhalte bewerten und interpretieren
• Daten, Informationen und digitale Inhalte organisieren und verwalten
Kommunikation und Zusammenarbeit
• Mithilfe digitaler Technologien interagieren
• Mithilfe digitaler Technologien Daten und Informationen austauschen
• Mithilfe digitaler Technologien an der Gesellschaft teilhaben
• Mithilfe digitaler Technologien zusammenarbeiten
• Angemessenes und respektvolles Onlinekommunikationsverhalten (Netiquette)
• Die digitale Identität verwalten
Erzeugen digitaler Inhalte
• Digitale Inhalte entwickeln
• Digitale Inhalte integrieren und neu ausarbeiten
• Copyright und Lizenzen
• Programmieren
Sicherheit
• Geräte schützen
• Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen
• Gesundheit und Wohlergehen schützen
• Umwelt schützen
Probleme lösen
• Technische Probleme lösen
• Bedürfnisse identifizieren und technologische Lösungen dafür finden
• Digitale Technologien kreativ verwenden
• Digitale Kompetenzlücken identifizieren

Tab. 2: DigComp und dessen Dimensionen (Übersetzung nach Stürz et al. 2022).

Die weiteren digitalen Kompetenzmodelle werden aus Gründen der Übersichtlichkeit hier lediglich kurz mit ihren jeweiligen Messinstrumenten aufgezählt. «Kompetenzen in der digitalen Welt» (Michallik 2017), das Modell der Kultusminister-Konferenz (KMK), besitzt kein validiertes Messinstrument. Allerdings wurde es als Grundlage für die Abfrage digitaler

Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden mit 21 Items genutzt (Rubach und Lazarides 2019). Das Modell «Computer and Information Literacy (CIL)» der ICILS-Studien (Eickelmann et al. 2019; Bos et al. 2014) wurde als Grundlage für einen Test entwickelt und geprüft. Um ein «teaching to the test» zu verhindern (Hermida, Hielscher, und Petko 2017), ist dieser allerdings nicht öffentlich verfügbar. Das «Kompetenzmodell Digitales Deutschland» (JFF – Jugend Film Fernsehen e. V. 2020) wurde im Rahmen des Vorhabens «Digitales Deutschland» entwickelt und orientiert im Gegensatz zu den vorherigen im internationalen Kontext entstandenen Modellen an der deutschsprachigen Theoriearbeit in diesem Feld (Aufenanger 2018; Baacke 1996, 1999; Brinda et al. 2020; Groeben 2002; Pfaff-Rüdiger und Riesmeyer 2016; Schorb 2005; Theunert 2009; Tulodziecki 2011). Ein validiertes Messinstrument zum Modell wurde nicht entwickelt, allerdings wurde in der Studie «Kompetenz und KI» die Selbsteinschätzung Digitaler Kompetenzen mit zehn Items erfasst (Pfaff-Rüdiger et al. 2022). Schliesslich ist das «DigComp-Modell 2.2 AT» (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021) zu nennen, welches auf dem DigComp-Modell basiert und minimale Änderungen beinhaltet. Ein validiertes Messinstrument zum Modell existiert nicht. Auf der Grundlage des Modells wurde jedoch ein Online-Selbsttest, der «fit4internet»-Test, entwickelt (Online unter: <https://www.fit4internet.at/page/assessment>).

Aufgrund seiner breiten Anwendungsbasis (Kluzer und Pujol Priego 2018) und des Basischarakters für viele digitale Kompetenzmodelle wurde das DigComp-Modell aufseiten der Autor:innengruppe als passender Theorierahmen für die Erfassung digitaler Kompetenz festgelegt.

2.3 Die Zielgruppe älterer Menschen

Die oben dargestellten Modelle beschäftigen sich mit allgemeingültiger digitaler Kompetenz. Bis auf das Kompetenzmodell Digitales Deutschland findet keine explizite Beschäftigung mit der Zielgruppe älterer Menschen statt. Wie in Kapitel 2.1 skizziert, zeigen Studien, dass ältere Erwachsene, die Zugang zum Internet haben (Stufe 1), eine geringe Nutzungsbreite (Stufe 2) und darüber hinaus geringere digitale Kompetenzen (Stufe 3) aufweisen als jüngere Generationen. Die Möglichkeiten zum Erlangen digitaler

Kompetenzen und letztlich digitaler Teilhabe sind dementsprechend ungleich verteilt. Sowohl im 8. Altenbericht der deutschen Bundesregierung (Ehlers et al. 2020) als auch mehrfach im gerontologischen Diskurs akzentuiert (Jokisch und Wahl 2016) eröffnet digitale Teilhabe älteren Erwachsenen, d. h. Personen ab 60 Jahren, weitreichende Potenziale. Sie begegnen der Digitalisierung aber durchaus unter anderen Voraussetzungen als jüngere Generationen. Daraus resultierend handelt es sich bei älteren Erwachsenen um eine Personengruppe, die mit am stärksten von digitaler Exklusion betroffen ist, was eine Ursachenexploration unumgänglich macht.

Grundlegend kann man drei Ursachen für die digitale Exklusion benennen. *Erstens* erfolgte in der Zielgruppe der älteren Erwachsenen keine vollständige Sozialisierung mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Internet während ihrer Kindheit, Jugend oder des Berufslebens (Beck, Schubert und Büser 2016; Roth-Ebner und Oggolder 2023). *Zweitens* sind digitale Technologien dynamischen technologischen Veränderungsprozessen unterworfen, die eine ständige Wissenserweiterung unumgänglich machen, um die Geräte und Anwendungen kompetent zu nutzen. *Drittens* ist das höhere Lebensalter durch eine höhere Variabilität, Umbrüche und multidirektionale Entwicklungsverläufe geprägt (Baltes 1997; Tews 1993), wodurch die Aneignung neuen Wissens gegenüber jüngeren Alterskohorten auf anderen Voraussetzungen beruht. Ältere Erwachsene sehen sich somit nicht nur einer zunehmend dynamischen Entwicklung von digitalen Technologien ausgesetzt, sondern müssen diese Adaptationsschritte in einer Lebensphase meistern, die besonders im sehr hohen Alter durch eine Vielzahl von auch degenerativen Veränderungsprozessen gekennzeichnet ist. Während beispielsweise 80% der ab 60-Jährigen das Internet nutzen, sinkt der Wert bei den über 80-Jährigen auf 50% (Rathgeb et al. 2022). Dies bedeutet, dass ca. 7 Millionen ältere Erwachsene keinen Zugang zum Internet haben. Die Studie «Leben ohne Internet» (Jokisch und Göbl 2022) verweist beispielsweise auf damit verbundene Ausgrenzungserfahrungen, die alle Lebensbereiche betreffen und von den befragten Personen als intensiv und limitierend wahrgenommen werden. In Folge können die durch die Digitalisierung gebotenen Chancen nicht oder nur sehr eingeschränkt genutzt werden und es liegen

Mobilitätseinschränkungen, begrenzte Zugänge zu Gesundheitsinformationen und zum Gesundheitswesen vor, wenn nicht sogar monetäre Nachteile aus der fehlenden Nutzung resultieren.

Von dieser Problemstellung haben in den letzten Jahrzehnten umfassende empirische Forschungsbemühungen und praxisorientierte Projekte ihren Ausgang genommen. Forschungsseitig wurde häufig mit Technologieakzeptanzmodellen gearbeitet, um Einflussfaktoren herauszuarbeiten, die eine positive Technikeinstellung und möglichst breite -nutzung im Alter befördern (Renaud und van Biljon 2008; Doh 2011; Classen 2013; Seifert 2016; Barczik 2020). Aufschlüsse bezüglich der digitalen Kompetenzen liessen sich seitens der Akzeptanzforschung allerdings nicht generieren. Neben der subjektiven Einschätzung der Bedienbarkeit der Geräte wird zudem mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit gearbeitet, um unabhängig von den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen und Anwendungserfahrungen eine Einschätzung etwaiger Bedienfähigkeiten, im Sinne des «sich Zutrauens von Kompetenzen» ableiten zu können. Beispielsweise zeigt sich bei der «Selbstwirksamkeit» bezogen auf Computer und das Internet, dass diese bei Älteren geringer ausgeprägt ist und besonders im sehr hohen Alter sehr niedrige Werte erreicht (Jokisch et al. 2022a). Selbstwirksamkeit stellt dabei einen massgeblichen Faktor für die Entscheidung zur Nutzung des Internets dar (Jokisch et al. 2020). Digitale Kompetenzen sind jedoch essenziell, um in der heutigen digitalen Gesellschaft zu leben, zu lernen und zu arbeiten (Antonio und Tuffley 2015) – und sie werden von der Europäischen Kommission als Schlüsselkompetenzen im Rahmen des lebenslangen Lernens empfohlen. Speziell Älteren ermöglichen digitale Kompetenzen die digitale Teilhabe und zielen auf deren Fähigkeit, sich in einer digitalen Wissensgesellschaft souverän zu bewegen (Haring 2011). Nicht umsonst existieren deutschlandweit zahlreiche Initiativen, die sich mit der Förderung und Unterstützung im Bereich der digitalen Kompetenz von älteren Menschen beschäftigen (wie z. B. der «Digitalpakt Alter» der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO), Initiativen der «Stiftung Digitale Chancen» und Projekte wie «Digitalbotschafter» in Rheinland Pfalz, «Gemeinsam in die digitale Welt» in Sachsen, das «Digitale Dorf» in Bayern, «QuartiersNETZ» im Ruhrgebiet und «Komm-IT» in Stuttgart). Diese sind mit der Herausforderung konfrontiert, die

Wirksamkeit ihrer Interventionen zu messen um herauszustellen, ob sich die digitalen Kompetenzen und somit Chancen zur Teilhabe der älteren Teilnehmenden erhöht haben. Eigene Recherchen von Studien (Leen 2013; Ehlers, Bauknecht, und Naegele 2016; Nowak, Stiel, und Grates 2018) deuten an, dass nur selten empirisch digitale Kompetenzen als Stufe digitaler Teilhabe erfasst wurden. Die Autor:innen mutmassen dementsprechend eine Herausforderung bei der Quantifizierbarkeit. Erschwerend kommt hinzu, dass das Forschungsfeld der Mediennutzung älterer Menschen in Deutschland eine untergeordnete Rolle in der Medienforschung einnimmt. Während beispielsweise seit 1998 die «Jugend, Information, Medien» (JIM-Studie) (Feierabend et al. 2022) und seit 1999 die «Kinder, Information, Medien» (KIM-Studie) (Feierabend et al. 2021) regelmässig Daten und Erhebungsinstrumente für die Zielgruppe der Jugendlichen bzw. Kinder liefern, wurde erstmals 2021 mit der «Senior*innen, Information, Medien» (SIM-Studie) (Rathgeb et al. 2022) eine entsprechende Studie über ältere Menschen durchgeführt. Weitere Studien (ARD/ZDF-Online-Studie: Egger und van Eimeren 2019), D21-Digitalindex (Initiative D21 e.V. 2021b) betrachten seit kurzem ältere Menschen zwar mitunter in separaten Beiträgen, eine studienseitige dedizierte Erschliessung der Zielgruppe bleibt allerdings aus. Während sich im Rahmen der Mediennutzungs- bzw. Publikumsforschung digitale Zugangsmöglichkeiten und Nutzung (siehe Kapitel 2.1 Stufenmodell) bei Älteren deskriptiv gut erfassen lassen und im Längsschnitt Vergleichsmöglichkeiten bieten, um etwaige Zuwächse für das Nutzungsverhalten abzuleiten vermögen, erweist sich die Messung von digitalen Kompetenzen und somit der Chance zu digitaler Teilhabe als Artefakt der Medienwirkungsforschung als komplexer. Die Autor:innen mutmassen, dass dies auf die begriffliche Unschärfe des Kompetenzbegriffes zurückzuführen ist, wie der in den vorherigen Kapiteln dargestellte Diskurs verdeutlicht. Ein weiterer diskussionswürdiger Punkt aus unserer Sicht ist die Zielgruppenadäquanz der bisherigen Kompetenzmodelle, speziell im Kontext der Älteren. Damit die zur Förderung einer digitalen Teilhabe im Alter angebotenen Bildungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit geprüft werden können, Lernfortschritte evaluiert und ein Benchmark zur Aggregatdatenanalyse entstehen kann, bedarf es eines

theoretisch-konzeptionell abgeleiteten, empirisch-methodisch validen Messinstrumentes. Diese Suche nach einem geeigneten Messinstrument soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.4 Bestandsaufnahme Messinstrumente

Generell ist festzuhalten, dass die Operationalisierung digitaler Kompetenz sich nach wie vor als problematisches Forschungsfeld erweist. Schon 2006 bemerkte Gapski (2006, 15) bezüglich des Begriffes «Medienkompetenz», dass «Die scheinbare Griffigkeit dieser Wortmarke [...] im umgekehrten Verhältnis zur Leichtigkeit ihrer Operationalisierung und damit auch Messbarkeit [steht].» Zwar existieren zahlreiche Publikationen, die sich mit der Förderung von Medienkompetenz bzw. digitaler Kompetenz beschäftigen, allerdings sind Publikationen zur direkten Messung selten (Lopes et al. 2018). Neben den fehlenden empirischen Messinstrumenten in der geragogischen Forschung existieren weitere Faktoren, welche die Suche nach einer geeigneten Skala erschweren. So werden mitunter Tests, welche zu internationalen Vergleichszwecken durchgeführt werden und dementsprechend auch mit einem gewissen Leistungsdruck, vor allem im Zusammenhang der schulischen Ausbildung Jugendlicher, verbunden sind, nicht öffentlich zugänglich gemacht, um ein «teaching to the test» zu verhindern (Hermida, Hielscher, und Petko 2017). Zusätzlich sind Alter und Aktualität von digitalen Kompetenz-Tests ausschlaggebend für die inhaltliche Güte, da sich beispielweise Datenschutzregelungen geändert haben oder Geräte in ihrem Funktionsumfang erweitert und Sicherheitsvorkehrungen getroffen wurden. Als Beispiel mag das heutige mobile Online-Banking dienen. Des Weiteren gibt es Tests, die sich nur auf bestimmte Geräte wie beispielsweise den PC beim INCOBI-R Inventar (Richter, Naumann, und Horz 2010) beziehen. Eine Abfrage digitaler Kompetenz ohne Bezug auf das Smartphone wäre heutzutage kaum denkbar.

Um einen Überblick zu empirischen Messinstrumenten in Bezug auf das DigComp-Modell zu bekommen, wurde ein aktuelles systematisches Literaturreview von Sarah Soyeon Oh et al. (2021) mit direktem Bezug zum DigComp-Modell als Basis herangezogen. In der Studie von Oh et al. 2021 kristallisiert sich eine Vielzahl von Messinstrumenten heraus. Am

häufigsten wurde zur Erfassung digitaler Kompetenzen laut dem Review von Oh et al. 2021 die eHealth Literacy Scale (eHEALS) verwendet. Es finden sich aber auch viele Skalen aus der Technikakzeptanzforschung wieder:

«many of the investigated instruments, including the Attitudes Toward Technologies Questionnaire, TAM [technology acceptance model], ATC-IQ [Attitudes Toward Computer/Internet Questionnaire], APOI [Attitudes towards Psychological Online Interventions], and CAS [Computer Attitude Scale], measured attitudes or perceptions toward technology rather than digital aptitude itself.» (Oh et al. 2021, 11).

Interessant an der Studie von Oh et al. 2021 ist, dass alle verwendeten Instrumente mit den DigComp-Dimensionen abgeglichen wurden. Hier zeigte sich, dass die Instrumente mehrheitlich auf die ersten beiden Dimensionen «einzahlten». Was die Abdeckung der weiteren Dimensionen betrifft, werden diese durch die CAS-Skala mit den Dimensionen 4 und 5, der «unified theory of acceptance and usage of technology» (UTAUT) mit den Dimensionen 1, 2, 3 und 5, der eHealth Literacy Scale (eHEALS) mit den Dimensionen 1, 2, 4 und 5, und der «Computer Proficiency Questionnaire» (CPQ) mit den Dimensionen 1, 2 und 3 erfasst.

Messinstrument	Dimensionen des DigComp-Modells				
	1	2	3	4	5
Attitude Toward Technologies Questionnaire (ATTQ)	+	+	-	-	-
Adapted Technology Acceptance Model (TAM)	+	+	-	-	-
Attitudes Toward Computer/Internet Questionnaire (ATC/IQ)	+	-	-	-	-
Attitudes Towards Psychological Online Intervention Questionnaire (APOI)	+	-	-	-	-
Computer Attitude Scale (CAS)	-	-	-	+	+
eHealth Literacy Scale (eHEALS)	+	+	-	+	+
Computer Proficiency Questionnaire (CPQ)	+	+	+	-	-
Mobile Device Proficiency Questionnaire (MDPQ)	+	+	+	+	+
Unified Theory of Acceptance and Usage of Technology (UTAUT)	+	+	+	-	+

Tab. 1: Messinstrumente für ältere Menschen und Beinhaltung der DigComp-Dimensionen nach Review von Oh et. al. 2021. «+» = in Messinstrument enthalten, «-» = nicht in Messinstrument enthalten.

Kritisch ist hier allerdings anzumerken, dass lediglich der Bezug zu den fünf Kompetenzdimensionen hergestellt wurde. Eine Erfassung aller konkreten Einzelkompetenzen, geschweige denn deren Niveauabstufungen wird im Review nicht berücksichtigt. Im Kontext dieses Rahmens nimmt das Mobile Device Proficiency Questionnaire (MDQP) Bezug auf alle fünf Dimensionen von DigComp mit insgesamt 46 Items. Die Instrumente des CPQ und MDPQ fokussieren die Zielgruppe der älteren Menschen und sind vom «Center for Research and Education on Ageing and Technology Enhancement» (CREATE) entwickelt worden. Der Computer Proficiency Questionnaire (CPQ) mit 33 Items (bzw. 12 Items in der Kurzversion) erfasst Fähigkeiten in Bezug auf den Computer (Boot et al. 2015). Der Mobile Device Proficiency Questionnaire (MDPQ) enthält 46 Items (bzw. 16 Items in der Kurzversion) (Roque und Boot 2018) und eine alternative reduzierte Version mit 28 Items (bzw. 14 Items in der Kurzversion) (Petrovic et al. 2019). Von der CREATE-Gruppe wurde zudem das Wireless Network Proficiency Questionnaire (WNPW) mit 19 Items (bzw. 8 Items in der Kurzversion) in Bezug auf das Thema Fähigkeiten im Zusammenhang mit der WLAN-Nutzung entwickelt (Roque und Boot 2021). Insgesamt bieten die Messinstrumente eine gute Grundlage zur Erfassung grundlegender Kompetenzen in der digitalen Welt, getrennt nach Computer, Mobiltelefon bzw. Smartphone und Internetkonnektivität. Auffällig ist allerdings, dass es keine Items für fortgeschrittene Kompetenzen wie beispielsweise Programmierfähigkeiten gibt. Auch wenn ältere Menschen diese Kompetenzen seltener beherrschen, ist es umso wichtiger, die älteren Personen mit hoher Kompetenzausprägung in Befragungen adäquat abzubilden. Dem Review konnte somit kein geeignetes Messinstrument entnommen werden, zumal Konstrukte wie Digitale Gesundheitskompetenz (eHEALS-Skala) mit in die Betrachtung einbezogen werden, welche jedoch aus Sicht der Autor:innen vom Begriff der digitalen Kompetenz abzugrenzen sind.

Da nach der Analyse der im Review erwähnten empirischen Messinstrumente kein geeignetes Messinstrument hervorgegangen ist, wurde eine weiterführende Recherche durchgeführt. Die weiterführende Literaturrecherche macht deutlich, dass sich die verwendeten Messinstrumente gleichfalls in der Anzahl der verwendeten Items, der Reliabilität der Skalen und der Fragekonstruktion unterscheiden. Zum Beispiel arbeitet die

Initiative D21 seit mehreren Jahren mit dem Digitalindex aus aktuell 26 Items (Initiative D21 e.V. 2021a). Inwieweit sich die Befragung auf wissenschaftliche Gütekriterien stützt, ist nicht zu beantworten, weil weder Reliabilität noch Faktorenstruktur öffentlich einsehbar sind. Nennenswert ist zudem der Eurostat-Fragebogen, welcher digitale Kompetenz mithilfe von 22 Tätigkeiten abgefragt hat. Das Messinstrument begegnet damit dem Problem der Subjektivität, indem es die tatsächlich durchgeführten Tätigkeiten in letzter Zeit erfasst, statt eine hypothetische Selbsteinschätzung bezüglich der Befähigung zu einzelnen digitalen Tätigkeiten vorzunehmen. Auf Basis der Zusammenfassung aller Tätigkeiten mit einer Gewichtung nach Schwierigkeitsgrad ergibt sich ein digitaler Score (van Kessel et al. 2022). Sowohl der Eurostat Fragebogen als auch die Umfrage der Initiative D21 orientieren sich, analog den Ergebnissen von Oh et al. 2021, verstärkt an der DigComp-Item-Struktur (Initiative D21 e.V. 2021a). Dies unterstreicht die Weiterverfolgung dieses Referenzrahmens inklusive des Messinstruments DigCompSAT. Ferner existieren praktikable Online-Tests, die gleichwohl Unterscheidungen innerhalb verschiedener Niveaustufen wie z. B. Wissen und Können vorsehen und damit besser dem Anspruch der geforderten Handlungsorientierung genügen. Hier ist der «fit4internet»-Test in Österreich (<https://www.fit4internet.at/page/assessment>) und der «DigiCheck» des Landes Hessen (<https://www.wie-digital-bin-ich.de/DigiCheck-Kompetenzen>) zu erwähnen. Leider sind die Gütekriterien und Items der Tests nicht öffentlich zugänglich. Erwähnenswert sind ausserdem die Tests des «Computer and Information Literacy»-Teils der ICILS-Studie (nicht öffentlich verfügbar) (Eickelmann et al. 2019) und der Test zur Technologiebasierten Problemlösekompetenz der «Competencies in Later Life» (CiLL) Studie (nicht öffentlich verfügbar) (Schmidt-Hertha 2014).

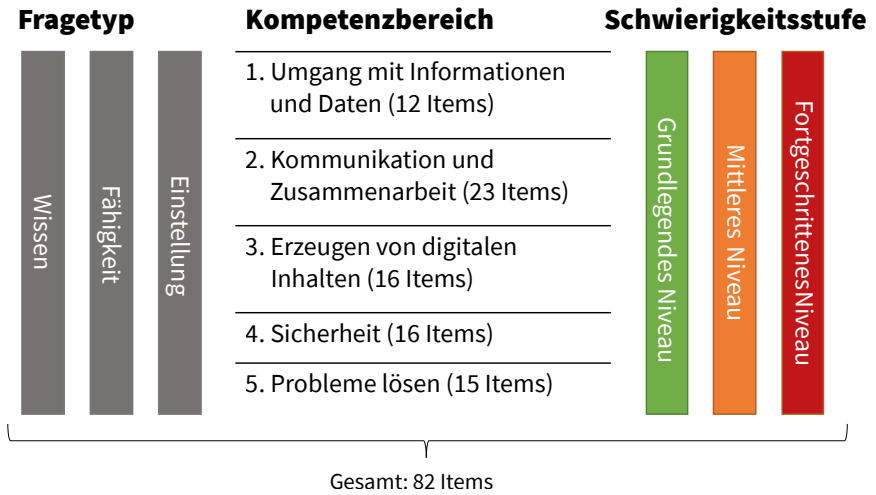


Abb. 2: Übersicht Struktur DigCompSAT/Digitalbarometer.

Auf Grundlage des DigComp-Modells wurde zudem ein eigener Fragebogen, der DigCompSAT, mit 82 Items unter Abbildung verschiedenster Niveaustufen entwickelt (vgl. Abb. 2). Das Messinstrument wurde nach wissenschaftlichen Standards geprüft und validiert (Clifford et al. 2020). Eine deutsche Übersetzung des Fragebogens und eine statistische Prüfung erfolgte durch das Bayerische Forschungsinstitut für digitale Transformation. Angelehnt an den DigCompSAT wurden hier digitale Kompetenzen mithilfe von 82 Items aus den Kategorien «Fähigkeiten», «Wissen» und «Einstellungen» operationalisiert und auf einer vierstufigen Skala von nicht vorhandenen Kenntnissen bis zu selbstständigen Ausführung und Fähigkeit die Kompetenz anderen zu vermitteln abgefragt (Stürz et al. 2022).

Der DigCompSAT misst subjektiv die digitalen Kompetenzen, was im Folgenden auch gewünscht ist. Neben dem hohen Aufwand, digitale Kompetenzen objektiv zu messen, entkräftet dies den Prüfungscharakter eines solchen Tests und stärkt die persönliche Wahrnehmung, ob einzelne Funktionen einfacher genutzt werden können. Da insbesondere in der Zielgruppe der älteren Erwachsenen auf keinen Soll-Wert zu digitalen Kompetenzen hingearbeitet werden soll, sondern der persönliche Nutzen und Mehrwert im Alltag das Mass bildet, ist eine subjektive Messung angemessen und ausreichend. Als Ausgangsbasis für unsere Untersuchung erweist sich der

DigCompSAT-Fragebogen durch seine breite Kompetenzabdeckung, empirisch nachvollziehbare statistische Prüfung und Modellorientierung an DigComp als geeignet. Allerdings ist er mit 82 Items zu umfangreich. Zu erwähnen ist zudem, dass der Fragebogen unter Ausschluss der Zielgruppe der älteren Menschen validiert wurde, da er in der Entwicklungsphase nur mit Personen zwischen 16 und 65 Jahren getestet wurde (Clifford et al. 2020). Der Umfang des Fragebogens ist für die Befragung älterer Menschen ebenfalls problematisch (Barczik 2020) und im Rahmen von Forschungsprojekten, die weitere Konstrukte abfragen wollen, unpraktikabel.

So lässt sich zusammenfassen, dass aktuell kein kompaktes, öffentlich zugängliches, nachweislich validiertes und theoretisch-konzeptionell abgeleitetes empirisches Messinstrument digitaler Kompetenz für ältere Menschen existiert. Daher wurde seitens der Autor:innengruppe der DigCompSAT-Fragebogen, als Grundlage für eine Anpassung festgelegt und eine Reduzierung des umfangreichen Messinstruments angestrebt. Desse Übersetzung war bereits vom bidt ausgeführt und im Rahmen einer deutschsprachigen Studie geprüft worden.

3. Konzeptionelle Überlegungen für ein reduziertes Messinstrument

Wie bereits dargelegt, ist ein Messinstrument mit 82 Items zu umfangreich für die Abfrage eines einzelnen Konstrukts in einem mehrdimensionalen Fragebogen. Daher bestand im Folgenden die Zielsetzung darin, dieses Messinstrument für die Prüfung geragogischer Interventionen nutzbar zu machen. Dies impliziert eine Reduktion, ohne die Validität zu beeinträchtigen. Hierfür prüfte die Autor:innengruppe die einzelnen Items auf altersspezifische und altersrelevante Bezugspunkte und exkludierte Items ohne ausreichenden Bezug zur Lebenswelt und zum Lebensalltag älterer Erwachsener. So wurden Items mit im höheren Alter selten relevanten Situationen ausgeschlossen, z. B.

«Ich weiss, wie ich mich über eine digitale Plattform für eine Arbeitsstelle bewerbe (z. B. ein Formular ausfüllen, meinen Lebenslauf und ein Foto hochladen)»,

«Ich bin bereit, an Wettbewerben teilzunehmen, die darauf abzielen, intellektuelle, gesellschaftliche oder praktische Herausforderungen durch digitale Technologien zu lösen.»

«Ich weiss, wie man die Einstellungen einer Firewall auf verschiedenen Geräten konfiguriert.»

Ausgeschlossen wurden auch Situationen, die mittlerweile obsolet geworden sind, z. B.

«Ich weiss, wie ich die Einstellungen in meinem Internetbrowser konfigurieren kann, um Cookies zu verhindern oder einzuschränken.»

da die Cookie-Nutzung heutzutage per Benachrichtigung auf jeder Webseite abgefragt wird. Gleichzeitig wurde zur Erhaltung der ursprünglichen DigCompSAT-Struktur darauf geachtet, dass die fünf Dimensionen, drei Schwierigkeitsgrade und drei Fragetypen ähnlich dem Verhältnis zum DigCompSAT (siehe Abbildung 3) vertreten sind.

Anschliessend kam ein iteratives Verfahren zur Anwendung, in dem die Ergebnisse der Autor:innengruppe mit den Daten des bidt in der Zielgruppe ab 60 Jahren einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen wurden. Die Fragebogenstudie mit $n = 9.044$ Personen fokussiert zwar ältere Menschen nicht hauptsächlich, das Sample beinhaltet jedoch 3.768 Personen über 65 Jahre, was rund 42% des Gesamtsamples darstellt. Anfangs wurden fünf Modellvorschläge zur Berechnung an das Team des bidt weitergeleitet. Auf Grundlage der ersten fünf Rechnungen wurde ein finales Messinstrument im Umfang von 23 Items von der Autor:innengruppe erstellt und zur erneuten Prüfung an das bidt weitergeleitet. In der Faktorenanalyse wurde ein Item nicht mit in die Berechnung eingeschlossen, da es sich um das einzige Item aus dem Bereich der Einstellungen handelte. Das Item lautet: «Ich bin bereit, Menschen in meiner Umgebung zu helfen, ihre digitalen Fähigkeiten zu verbessern. (DM24)» Das finale Messinstrument besteht demnach aus 24 Items, den 23 Items der Faktorenanalyse zuzüglich dem separierten Item. Das Modell erreichte einen Modellfit von Comparative Fit Index (CFI) = .922 und Root Mean Square Error of

Approximation (RMSEA) = .062, wodurch eine akzeptable Modellgüte erreicht und die Ergebnisse angenommen werden konnten. Dies zeigte, dass die postulierte Faktorenstruktur des DigCompSAT in der reduzierten und an das höhere Alter angepassten Version aufrechterhalten werden konnte. Einen Überblick über die einzelnen Items und Parameter der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigt Anlage 1.

4. Diskussion

Die verwendeten Items wurden unter Berücksichtigung der Originalstruktur des DigCompSAT-Fragebogens in ein gekürztes Messinstrument zur Erfassung digitaler Kompetenzen Älterer überführt. Das vorgeschlagene Messinstrument liess sich faktoranalytisch bekräftigen und erzielt eine akzeptable Reliabilität, weshalb von einer Eignung in quantitativen Studien auszugehen ist. Dennoch besitzt dieses einen vorschlagenden Charakter und einige Limitationen sind zu berücksichtigen.

4.1 Inhaltsvalidität

Inhaltlich ist die Passfähigkeit zu hinterfragen. Beispielsweise sind die Items hinsichtlich der Smartphone- und Computernutzung nicht trennscharf, weshalb Funktionalitäten erfasst werden, welche zu Smartphones und Tablet-PCs bereits automatisiert erfolgen und demnach keiner individuellen Steuerung (im Sinne einer Fertigkeit) bedürfen. Dies trifft z. B. auf das Item *«Ich weiss, wie ich digitale Inhalte (z. B. Dokumente, Bilder, Videos) mithilfe von Ordnern oder Schlagwörtern (Tags) organisieren kann, um sie später wiederzufinden. (DM04)»* zu. Hier wird teilweise die Nutzung eines Desktop-PCs oder Laptops vorausgesetzt. Im Fall der ausschliesslichen Nutzung eines Smartphones ist dieses Item von geringerer Relevanz, weil die abgefragte Funktionalität automatisiert durch die Foto-App oder die Galerie-App erfolgt. Dies gilt auch für das Item *«Ich weiss, dass es wichtig ist, Betriebssysteme, Antiviren- und andere Software aktuell zu halten, um Sicherheitsprobleme zu vermeiden. (DM16)»*. Heutzutage laden aktuelle Betriebssysteme und Antivirenprogramme Updates automatisch; Bedeutung und die Kompetenz der individuellen Überprüfung der Aktualität sind deshalb

infrage zu stellen. Insbesondere im Alter finden sich Personengruppen, deren digitales Medienportfolio reduziert ist und zum Teil lediglich ein digitales Endgerät (mobil oder stationär) genutzt wird – ohne dass kausal damit reduzierte digitale Kompetenzen einhergehen müssen. Es stellt sich daher die Frage, ob es insbesondere für ältere Menschen eines differenzierten Messinstruments speziell mit Bezug auf mobile und stationäre digitale Medien bedarf.

4.2 Verständlichkeit und Präzision von Items

Viele der Items zeichnen sich durch eine inhaltliche Länge aus und beinhalten mehrere Aussagen in einem Item (s. DM12, *Bildbearbeitung und Wikibearbeitung* in einem Item). Items erstrecken sich zudem im Fragebogen über zwei bis drei Zeilen (siehe DMO8). Dies kann auch für ältere Menschen eine kognitive Hürde darstellen und die Motivation zum Ausfüllen des Fragebogens einschränken. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Itemlänge mit der Ausführlichkeit der Beispiele in den Items zusammenhängt und die Verständlichkeit fördern soll.

Mitunter weisen die Items zudem eine recht allgemeingültige oder nicht eindeutige Formulierung auf. So ist z. B. bei dem Item «Ich weiss, wie ich mich online je nach Situation richtig verhalte (z. B. formell oder informell). (DMO9)» zu hinterfragen, inwieweit dies – unabhängig vom Alter – überhaupt einzuschätzen ist.

4.3 Altersrelevanz von Items

Auffallend ist weiterhin, dass die Items mitunter speziell auf bestimmte Anwendungen zielen, bei denen unklar ist, ob diese für die Alltagspraxen Älterer überhaupt notwendig sind. So wird z. B. in dem Item «Ich weiss, wie man erweiterte Funktionen bei Videokonferenzen nutzt (z. B. Moderation, Aufnahme von Audio und Video). (DMO6)» Bezug auf Videokonferenzen genommen. Während die hierzu verfügbaren Programme wie Microsoft Teams, Webex, BigBlueButton und Zoom im Zuge der Corona-Pandemie verstärkt im Arbeitsleben an Bedeutung gewonnen haben, ist die Relevanz für ältere Menschen zu fragen. Zwar unterstreichen Studien die Bedeutung

von Videokommunikation unter älteren Menschen während der Pandemie, insbesondere zur Kontaktaufnahme mit Familienangehörigen, doch bleibt offen, in welchem Umfang hier spezielle Videokonferenz-Software genutzt wurde und ob stattdessen und zukünftig Videokommunikation über Messengerdienste zum Einsatz kommen wird (Rathgeb et al. 2022). Ähnlich verhält es sich bei dem Item «Ich weiss, wie man ein Profil online für persönliche oder berufliche Zwecke erstellt. (DM10)». Dieses adressiert Profile für eine Tätigkeit im Berufsleben und ist damit nicht zielgruppenadäquat für Personen im Ruhestand.

Insofern bleibt offen, ob die Auswahl der Items tatsächlich alle für die Zielgruppe der Älteren relevanten Punkte im Hinblick auf wahrgenommene Nutzungskontexte umfasst. Bspw. ist für ältere Menschen das Versenden von Fotos eine relevante Nutzungskomponente und müsste integriert werden (wie z. B. die Kenntnis über Rechte zum Copyright und/oder dem Recht am eigenen Bild). Ein digitales Kompetenzmodell für Ältere sollte die veränderten Nutzungsbedürfnisse und Medienpraxen in der nachberuflichen Phase berücksichtigen und statt berufsbezogener Anforderungen optional auch ehrenamtliche Situationen bzw. Situationen der Sorge und Mitverantwortung für Andere aufgreifen. Ein Lösungsvorschlag wäre, die methodische Notwendigkeit der Antwortoption «keine Angabe» bzw. «das brauche ich nicht» bei Befragungen mit Älteren zu integrieren, um die heterogenen Lebenswelten im Alter adäquat abzubilden.

5. Abgrenzungen und Verbindungen zu altersrelevanten Konstrukten

Um digitale Kompetenz im höheren Lebensalter besser verstehen zu können, ist es nötig, eine Verortung im Kontext altersrelevanter Bezugspunkte vorzunehmen, die Prozesshaftigkeit des digitalen Kompetenzerwerbs zu untersuchen und förderliche wie hinderliche Faktoren zu identifizieren. Im Folgenden sollen drei Schwerpunkte herausgegriffen werden

Erstens stellt sich die Frage, welche Rolle die digitale Kompetenz bei der Adaptation und Einstellungsausbildung zu neuen digitalen Technologien im Alter einnimmt. Dies ist einerseits für ältere Erwachsene äusserst relevant, da diese Gruppe nach wie vor einen hohen Anteil an Nichtnutzenden

beinhaltet und andererseits die Digitalisierung eine fortlaufende Adaptation neuer Technologien erfordert. Ein weit verbreitetes Rahmenmodell stellt das *Technologieakzeptanzmodell* dar, welches neben den Kernfaktoren, die sich auf die Merkmale von Technologien konzentrieren, bei älteren Erwachsenen zunehmend bspw. die soziale Unterstützung, IKT-Wissen oder personenbezogene Kompetenzeinschätzungen im Kontext von digitalen Gesundheitsdiensten als relevant ansieht (Jokisch, Schmidt, und Doh 2022). Bisher existieren jedoch keine Arbeiten, die unterschiedliche Dimensionen der digitalen Kompetenz in Verbindung mit dem Prozess der Technikakzeptanz untersuchen.

Hieran schliessen sich zweitens auch Verbindungen zur Selbstwirksamkeit an, welche einen elementaren Bestandteil von Lernerfahrungen darstellt (Bandura 1977). Dabei sind Selbstwirksamkeit und Kompetenzen eng miteinander verwoben und stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. Im Kontext digitaler Technologien zeigt sich, dass bei älteren Erwachsenen die Selbstwirksamkeit signifikant zurückgeht (Jokisch 2022), jedoch gleichzeitig der Bezug zur Nutzung digitaler Technologien mit steigendem Alter und abnehmender digitaler Kompetenz ansteigt (Jokisch et al. 2020; Jokisch et al. 2022b). Dies sind Hinweise, dass wenn wenige Erfahrungen im Umgang mit Technologien vorliegen, die Selbstwirksamkeit massgeblich die Auseinandersetzung mit digitalen Technologien bestimmt. Hier gilt es, besser zu verstehen, wie das Verhältnis zwischen Selbstwirksamkeit und digitalen Kompetenzen zu beurteilen ist und wie Bildungsangebote dies adressieren können. Zur Förderung der Selbstwirksamkeit im Alter sind neben non-formalen, kursbasierten medienpädagogischen Konzepten vor allem informelle Lernsettings bedeutsam, wie z. B. Peer-Mentoring-Konzepte zur Begleitung und Beratung (Jokisch 2022; Jokisch et al. 2022a). Hier finden sich erste fruchtbare Ansätze an digitalen medienpädagogischen Bildungsangeboten in Einrichtungen der Altenhilfe (Betreutes Wohnen und Stationäre Pflege) mit Personen im (sehr) hohen Alter (Projekt DiBiWohn, www.dibiwohn.org).

Als weiteres relevantes Konstrukt ist das *subjektive Alter* anzuführen, welches über Altersbilder definiert ist, die auch durch den medialen und digitalen Umgang von älteren Erwachsenen geprägt sind. Es gibt vorsichtige Hinweise, dass in der Gesellschaft negative Stereotype über ältere

Erwachsene und deren Nutzung digitaler Technologien vorliegen, die die Nutzung oder Nicht-Nutzung des Internets in dieser Altersgruppe verstärken könnten. Dies zeigt sich bspw. darin, dass das subjektive Alter bei älteren Onlinern niedriger ist als bei Offlinern (Seifert und Wahl 2018), und ebenso bei älteren Erwachsenen, die häufiger ihr Smartphone nutzen (Caspi, Daniel, und Kavé 2019). Diese Ansätze müssen weitergedacht werden, um zu prüfen, ob bspw. Stereotype-Threat-Situationen im Kontext des digitalen Kompetenzerwerbs ausgelöst werden können. In diesem Kontext ist damit das Wissen gemeint, dass ein Individuum einer Risikogruppe angehört, die im gesellschaftlichen Bild tendenziell als internetfremd stereotypisiert wird. Eine solche Beurteilung kann zu tatsächlich schlechteren Kompetenzen führen. Hierdurch würde nicht nur der digitale Kompetenzerwerb systematisch behindert, sondern auch die digitalen Kompetenzen älterer Erwachsener mit den bestehenden Messinstrumenten unterschätzt werden. Weiterführend sind auch Rückkopplungen dieses Prozesses denkbar, was wiederum mit physischen und psychischen Auswirkungen auf das Individuum einhergehen kann. Hier ist nachgewiesen, dass ein negatives subjektives Alter u. a. Zusammenhänge auf die Hospitalisierungs- und Mortalitätsrate sowie der Lebenszufriedenheit aufweist (Kotter-Grühn et al. 2009; Stephan, Sutin, und Terracciano 2016; Teuscher 2009; Schafer und Shippee 2010). Folglich sollten auch potenziell vorhandene Altersstereotype und deren Verknüpfung zum subjektiven Alter bei der Betrachtung digitaler Kompetenzen in den Blick genommen werden, um den vorhandenen Relationen in ihrer Komplexität gerecht werden zu können.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag hatte zum Ziel, einen Überblick über Modelle digitaler Kompetenz und deren Messung in der Zielgruppe älterer Menschen zu geben, und einen ersten Grundstein zu einem praktikablen Messinstrument für die geragogische Forschungspraxis zu legen. Bezogen auf das Konzept der digitalen Teilhabe wurde die Wichtigkeit eines medienkompetenten Handelns für die Zielgruppe der älteren Menschen in der digitalen Welt und die Relevanz von lehr- und lernförderlichen Angeboten sowie deren Evaluation erläutert. Dabei stellt sich die Operationalisierbarkeit von «digitalen

Kompetenzen» und deren Messbarkeit als grosse Herausforderung dar, wie bereits die Annäherung an den Begriff verdeutlicht. Die begriffliche Vielfalt in Literatur, Studien und Projekten unterstreicht Deutungsbe-mühungen. Es wurden aktuelle digitale Kompetenzmodelle und deren Interrelationalität dargelegt. Mit diesen Modellen wurde die begriffliche Deutung von «digitaler Kompetenz» vereinfacht und eine Orientierung in Form des DigComp-Modells für weitere Forschungsarbeiten geboten. Die Literaturrecherche zu verwendeten Skalen hat ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf eine geeignete und einheitliche Skala für digitale Kompetenzen offengelegt, gleichzeitig aber auch aufgezeigt, dass aktuell Instrumente wie DigCompSAT oder der Mobile Device Proficiency Questionnaire am häufigsten eingesetzt werden. Innerhalb der Autor:innengruppe wurden die verschiedenen Messinstrumente diskutiert und das deutschsprachige Instrument des DigCompSAT bzw. die deutsche Übersetzung, das bidt-SZ-Digitalbarometer, als passendes Messinstrument festgelegt. Bedingt durch den Umfang der Fragebogenbatterie und die damit verbundenen Herausforderungen für die Zielgruppe der Älteren sowie die Integration in mehrdimensionale Fragebogenstudien arbeitete die Autor:innengruppe an der Reduktion der 82 Items. In Zusammenarbeit mit dem bidt wurde ein reduziertes Messinstrument mit 24 Items auf Grundlage der Digitalbarometer-Items und unter Berücksichtigung der Originalstruktur des DigCompSAT faktorenanalytisch geprüft. Im Ergebnis geht daraus ein nach statistischen Gütekriterien akzeptables Messinstrument hervor, welches in diesem Beitrag als erster Vorschlag für die digitale Kompetenzmessung älterer Menschen dargelegt wird.

Dieses unterliegt, wie im Diskussionsteil aufgezeigt, verschiedenen Limitationen. Aus Sicht der Autor:innen sind in der vorgeschlagenen Skala medienspezifische Praktiken im Ruhestand und speziell die Mediennutzung zur Bewältigung des Alltags nicht ausreichend berücksichtigt. Ältere weisen nicht nur ein – z. B. gegenüber berufstätigen Personen – unterschiedliches digitales Medienrepertoire auf, sondern besitzen andere Bedürfnisse (Motive), was die Mediennutzung anbelangt, und damit auch ein kontrastierendes Nutzungsverhalten gegenüber berufstätigen Personen. Weiterhin ist zu bedenken, dass in geragogischen Projekten sowohl mit Nutzer:innen als auch Noviz:innen gearbeitet wird, die unterschiedliche

Anforderungen an die Nutzungsinhalte digitaler Medien stellen. Dies müsste im Bereich der funktionalen Kompetenzmessung weiterführend differenziert werden. Zu bedenken und wissenschaftlich fortführend zu beleuchten ist der Methodeneinsatz, weshalb Selbsteinschätzungsbögen mit Performanztest kombiniert, wenn nicht sogar um Beobachtungen oder Trackingprotokolle ergänzt werden sollten, um dem Konzept einer handlungsorientierten digitalen Kompetenz gerecht zu werden.

Literatur

- Antonio, Amy, und David Tuffley. 2015. «Bridging the Age-based Digital Divide». *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* 6 (3): 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015070101>.
- Aufenanger, Stefan. 2018. «Medienkompetenz». In *Das grosse Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*, herausgegeben von Olaf-Axel Burow, und Stefan Bornemann, 596–614. Handlungsfeld. Köln: Carl Link.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *Medien praktisch* 20 (2-78): 4–10.
- Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz : Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–35. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baltes, P. B. 1997. «On the Incomplete Architecture of Human Ontogeny. Selection, Optimization, and Compensation as Foundation of Developmental Theory». *The American psychologist* 52 (4): 366–80. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.4.366>.
- Bandura, A. 1977. «Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological review* 84 (2): 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Barczik, Kristina. 2020. *Smartphones und Tablets bei Senioren im ländlichen Raum: Akzeptanz und ihre Bedingungsfaktoren*. Gesellschaft - Altern - Medien Band 14. München: kopaed.
- Beck, Klaus, Christiane Schubert, und Till Büser. 2016. *Mediengenerationen: Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*. Kommunikationswissenschaft. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.1453/9783744508858>.

- Boot, Walter R., Neil Charness, Sara J. Czaja, Joseph Sharit, Wendy A. Rogers, Arthur D. Fisk, Tracy Mitzner, Chin Chin Lee, und Sankaran Nair. 2015. «Computer Proficiency Questionnaire: Assessing Low and High Computer Proficient Seniors». *The Gerontologist* 55 (3): 404–11. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt117>.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, und Heike Schaumburg. 2014. *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander und Heike Wendt: Waxmann : Münster [u. a.]. <https://doi.org/10.25656/01:11459>.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2020. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». In *Schnittstellen und Interfaces: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus, und Olga Merz, 157–67. fraMediale (Band 7). München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. 2021. *Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT*. Wien: BMDW.
- Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari, und Yves Punie. 2017. *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR, Scientific and technical research series 28558. Luxembourg: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/38842>.
- Caspi, Avner, Merav Daniel, und Gitit Kavé. 2019. «Technology Makes Older Adults Feel Older». *Aging & mental health* 23 (8): 1025–30. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1479834>.
- Classen, Katrin. 2013. «Zur Psychologie von Technikakzeptanz im höheren Lebensalter: Die Rolle von Technikgenerationen», Heidelberg University Library.
- Clifford, Ian, Stefano Kluzer, Sandra Troia, Mara Jakobson, und Uldis Zandbergs. 2020. *DigCompSat: A self-reflection tool for the European digital framework for citizens*. Edited by Riina Vuorikari, Yves Punie, Jonatan Castaño, Clara Centeno, William O’Keeffe, and Marcelino Cabrera. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coester, Stephan. 2019. «Kompetenzbegriff und Kompetenzmodell der Wahl». In *Auf dem Weg zur digitalen Aus- und Weiterbildung von morgen: Ergebnisse des Berliner Modells «Zusatzqualifikationen für digitale Kompetenzen»*, herausgegeben von Frank Schröder, 59–67. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004656w>.
- Doh, Michael. 2011. *Heterogenität der Mediennutzung im Alter. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. München: kopaed.

- Egger, Andreas, und Birgit van Eimeren. 2019. «Mediennutzung älterer Menschen zwischen Beständigkeit und digitalem Wandel». *Media Perspektiven* 6: 267–85. https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/0619_Egger_vanEimeren_2019-07-12.pdf.
- Ehlers, Anja, Jürgen. Bauknecht, und Gerhard Naegele. 2016. *Abschlussbericht zur Vorstudie „Weiterbildung zur Stärkung digitaler Kompetenz älterer Menschen“*. Dortmund: Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V./Institut für Gerontologie an der TU Dortmund.
- Ehlers, Anja, Moritz Hess, Susanne Frewer-Graumann, Elke Olbermann, und Philipp Stiemke. 2020. «Digitale Teilhabe und (digitale) Exklusion im Alter». In *Expertisen zum Achten Altersbericht der Bundesregierung*, herausgegeben von Christine Hagen, Cordula Endter, und Frank Berner.
- Ehrke, Michael, Hrsg. 2010. *European e-Competence Framework: Ein europäischer Kompetenzrahmen für ITK Fach- und Führungskräfte*. Kassel, Frankfurt, M. Nevion; IG Metall Vorstand.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann.
- Dathe, Roland, Sandy Jahn, und Lena-Sophie Müller. 2021. *Endbericht D21-Digital-Index 2020/2021*. 2021a. Unter Mitarbeit von Roland Dathe. Berlin: Initiative D21. <https://doi.org/10.2314/KXP:1824466935>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2021. *Kinder, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2022. *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/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- Friedhof, Sonja. 2017. «Partizipative Entwicklung technischer Assistenzsysteme. Umsetzung und Erfahrungen aus dem Projekt „KogniHome“». In *Gestaltung des Sozial- und Gesundheitswesens im Zeitalter von Digitalisierung und technischer Assistenz.*, herausgegeben von Tim Hagemann, 187–206. Baden-Baden: Nomos.
- Ganguin, Sonja, Johannes Gemkow, und Rebekka Haubold. 2020. «Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy». *MedienPädagogik* 37: 51–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X>.
- Gapski, Harald. 2006. *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. München: kopaed.

- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben, 160–97. Lesesozialisation und Medien. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Haring, Solveig. 2011. «Neue Medien - «alte» Frauen. Medienkompetenz für das Aufweichen von Klischees». *Magazin erwachsenenbildung.at* 13: 11-7. <https://doi.org/10.25656/01:7432>.
- Härtel, Michael, Marion Brüggemann, Michael Sander, Andreas Breiter, Falk Howe, und Franziska Kupfer. 2018. *Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hermida Martin, Hielscher Michael, und Petko Dominik. 2017. «Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Occasional Papers): 38–60. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.06.02.X>.
- Initiative D21 e.V. 2021b. *Zahlen+Fakten zur Digitalisierung der älteren Generationen: (aus D21-Digital-Index 2020/2021)*. https://initiatived21.de/app/uploads/2021/06/zahlen_und_fakten_aeltere_generationen-d21-digital-index_2020_2021.pdf.
- JFF – Jugend Film Fernsehen e. V. 2020. *Digitales Deutschland. Rahmenkonzept*. <https://digid.jff.de/>.
- Jokisch, Mario R. 2022. «Altern in einer digitalisierten Gesellschaft: Studien zur Selbstwirksamkeit, Technikakzeptanz und dem Obsoleszenzerleben bei älteren Erwachsenen», Heidelberg University Library.
- Jokisch, Mario R., Michael Doh, M. Brehm, und I. Tatsch. 2022a. «Digitales Ehrenamt im Alter – Ein Schulungskonzept für ältere Begleitende». In *Diversität der Altersbildung - Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings*, herausgegeben von R. Schramek, J. Steinfeld-Diedenhofen, und C. Kricheldorf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jokisch, Mario R., und Linda Göbl. 2022. *Leben ohne Internet - Geht's noch? Erlebnisbericht im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO)*.
- Jokisch, Mario R., Louisa Scheling, Michael Doh, und Hans-Werner Wahl. 2022b. «Contrasting Internet Adoption in Early and Advanced Old Age: Does Internet Self-Efficacy Matter?». *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences* 77 (2): 312–20. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbab096>.
- Jokisch, Mario R., Laura I. Schmidt, und Michael Doh. 2022. «Acceptance of Digital Health Services Among Older Adults: Findings on Perceived Usefulness, Self-Efficacy, Privacy Concerns, ICT Knowledge, and Support Seeking». *Frontiers in public health* 10:1073756. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1073756>.

- Jokisch, Mario R., Laura I. Schmidt, Michael Doh, Markus Marquard, und Hans-Werner Wahl. 2020. «The role of internet self-efficacy, innovativeness and technology avoidance in breadth of internet use: Comparing older technology experts and non-experts». *Computers in Human Behavior* 111: 106408. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106408>.
- Jokisch, Mario R., und Hans-Werner Wahl. 2016. «Expertise zu Alter und Technik in Deutschland». https://www.dggg-online.de/files/dggg/downloads/fa/alter-technik/Jokisch_Wahl_Expertise-Uebearbeitet_v201603.pdf.
- Kluzer, Stefano, und Laia Pujol Priego. 2018. *DigComp into Action. Get inspired, make it happen*. Unter Mitarbeit von Stephanie Carretero, Yves Punie, Riina Vuorikari, Marcelino Cabrera und William O'Keeffe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/112945>.
- Kotter-Grühn, Dana, Anna Kleinspehn-Ammerlahn, Denis Gerstorff, und Jacqui Smith. 2009. «Self-Perceptions of Aging Predict Mortality and Change with Approaching Death: 16-Year Longitudinal Results from the Berlin Aging Study». *Psychology and Aging* 24 (3): 654–67. <https://doi.org/10.1037/a0016510>.
- Kübler, Hans-Dieter. 1999. «Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes». In *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*, herausgegeben von Fred Schell, Elke Stolzenburg, und Helga Theunert. 1. Aufl., 25–47. München: kopaed.
- Leen, Eline. 2013. *Motivation in ICT Learning in Older Adults: Dimensions of Learning Motivation, Influencing Factors and Implications for ICT Course Concepts: = Motivation Für IKT Lernen Bei Senioren: Lernmotivationsmasse, Einflussfaktoren Und Implikationen Für IKT-Kurskonzepte*. Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2013. <https://doi.org/40553>.
- Lehning, Lukas, Henry Schweigel, und Niklas Creemer. 2023. «Medienkompetenz und die Resilienz der Gemeinschaft vor Ort». In *Resilienz*. Open Public Data, herausgegeben von Volker Wittpahl, 67–82. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66057-7_4.
- Lopes, Paula, Patrícia Costa, Luisa Araujo, und Patrícia Ávila. 2018. «Measuring media and information literacy skills: Construction of a test». *Communications* 43 (4): 508–34. <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0051>.
- Michallik, Udo. 2017. «Bildung in der digitalen Welt» - die Strategie der Kultusministerkonferenz in Zeiten des permanenten Wandels». In *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen.*, herausgegeben von Katharina Scheiter, und Thomas Riecke-Baulecke, 14–25. München: Oldenbourg.
- Nowak, Saskia, Janina Stiel, und Miriam Grates. 2018. *Nutzerbefragung Technikbegleitung. Befragung von Nutzer*innen der Angebote der Technikbotschafter*innen im Projekt QuartiersNETZ*. Dortmund: Fachhochschule Dortmund. <https://doi.org/19048>.
- Oh, Sarah Soyeon, Kyoung-A Kim, Minsu Kim, Jaeuk Oh, Sang Hui Chu, und Ji-Yeon Choi. 2021. «Measurement of Digital Literacy Among Older Adults: Systematic Review». *Journal of medical Internet research* 23 (2): e26145. <https://doi.org/10.2196/26145>.

- Pfaff-Rüdiger, Senta, Simon Herrmann, Laura Cousseran, und Niels Brügger. 2022. *Kompass: Künstliche Intelligenz und Kompetenz. Wissen und Handeln im Kontext von KI*. München: kopaed. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6668913>.
- Pfaff-Rüdiger, Senta, und Claudia Riesmeyer. 2016. «Moved into action. Media literacy as social process». *Journal of Children and Media* 10 (2): 164–72. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1127838>.
- Pietrass, Manuela. 2010. «Digital Literacies». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, herausgegeben von Ben Bachmair, 73–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_5.
- Punie, Yves, Barbara Brečko, und Anusca Ferrari. 2013. *DIGCOMP : a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office. <https://doi.org/10.2788/52966>.
- Rathgeb, Thomas, Michael Doh, Florian Tremmel, Mario R. Jokisch, und Ann-Kathrin Gross. 2022. *Senior*innen, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Personen ab 60 Jahren in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/SIM/2021/Web_SIM-Studie2021_final_barrierefrei.pdf.
- Renaud, Karen, und Judy van Biljon. 2008. «Predicting technology acceptance and adoption by the elderly». In *Proceedings of the 2008 annual research conference of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists on IT research in developing countries: riding the wave of technology*, herausgegeben von Reinhardt Botha, und Charmain Cilliers, 210–19. New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/1456659.1456684>.
- Richter, Tobias, Johannes Naumann, und Holger Horz. 2010. «Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R)». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1): 23–37. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.a000002>.
- Roque, Nelson A., und Walter R. Boot. 2018. «A New Tool for Assessing Mobile Device Proficiency in Older Adults: The Mobile Device Proficiency Questionnaire». *Journal of applied gerontology : the official journal of the Southern Gerontological Society* 37 (2): 131–56. <https://doi.org/10.1177/0733464816642582>.
- Roque, Nelson A., und Walter R. Boot. 2021. «A New Tool for Assessing Older Adults' Wireless Network Proficiency: The Wireless Network Proficiency Questionnaire». *Journal of applied gerontology : the official journal of the Southern Gerontological Society* 40 (5): 541–46. <https://doi.org/10.1177/0733464820935000>.
- Roth-Ebner, Caroline, und Christian Oggolder. 2023. «Leben mit Medien». *Medienimpulse* 61 (1 Medienpädagogische Entwürfe der Zukunft: Nachhaltigkeit, Zukunftsvisionen und Science-Fiction). <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-06>.
- Rubach, Charlott, und Rebecca Lazarides. 2019. «Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (3): 345–74. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>.
- Schafer, Markus H., und Tetyana Pylypiv Shippee. 2010. «Age Identity in Context». *Soc Psychol Q* 73 (3): 245–64. <https://doi.org/10.1177/0190272510379751>.

- Schmidt-Hertha, Bernhard. 2014. «Technologiebasierte Problemkompetenz». In *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie (Competencies in Later Life) (CiLL)*, herausgegeben von Jens Friebe, 99–114. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 4., vollst. neu konzipierte Aufl., 257–62. München: kopaed.
- Schulze, Anna. 2020. «Digitalisierung und ländlicher Raum: Digitaler Wandel vollzieht sich auch im Ländlichen». In *Ortsentwicklung in ländlichen Räumen: Ein Handbuch für planende und soziale Berufe*, herausgegeben von Steffen Kröhnert, Rainer Ningel, und Peter Thomé. 1. Auflage, 253–70. UTB 5424. Soziologie. Bern: Haupt.
- Seifert, Alexander. 2016. *Technikakzeptanz älterer Menschen am Beispiel der allgemeinen und mobilen Internetnutzung*. Gesellschaft – Alter(n) – Medien Band 8. München: kopaed.
- Seifert, Alexander, und Hans-Werner Wahl. 2018. «Young at heart and online? Subjective age and internet use in two Swiss survey studies». *Educational Gerontology* 44 (2-3): 139–47. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1427495>.
- Stephan, Yannick, Angelina R. Sutin, und Antonio Terracciano. 2016. «Feeling Older and Risk of Hospitalization: Evidence from Three Longitudinal Cohorts». *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association* 35 (6): 634–37. <https://doi.org/10.1037/hea0000335>.
- Stürz, Roland A., Antonia Schlude, Hannes Putfarken, und Christian Stumpf. 2022. *Das bidt-SZ Digitalbarometer: bidt*. Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation. <https://doi.org/10.35067/xypq-kn66>.
- Teuscher, Ursina. 2009. «Subjective age bias: A motivational and information processing approach». *International Journal of Behavioral Development* 33 (1): 22–31. <https://doi.org/10.1177/0165025408099487>.
- Tews, Hans Peter. 1993. «Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters». In *Lebenslagen im Strukturwandel des Alters: Alternende Gesellschaft - Folgen für die Politik*, herausgegeben von Gerhard Naegele, und Hans P. Tews. Wiesbaden, s.l. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99987-0_1.
- Theunert, Helga. 2009. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis*, herausgegeben von Bernd Schorb, Günther Anfang, und Kathrin Demmler, 199–204. München: kopaed.
- Treumann, Klaus Peter. 2018. «Zur empirischen Erfassung von Medienkompetenz und zur Revision einer kriteriumsvalidierten Typologie jugendlichen Medienhandelns mittels einer triangulativen Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden am Beispiel des Submodells (Explanatory Sequential Design)». In *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, herausgegeben von Jutta Ecarius, und Ingrid Miethe, 67–102: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzffm.6>.

- Treumann, Klaus Peter, Markus Arens, und Sonja Ganguin. 2010. «Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, 163–80. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_9.
- Treumann, Klaus Peter, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai Uwe Hugger, Ralf Vollbrecht, und Oliver Kurz. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien in NRW 39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10774-3>.
- Treumann, Klaus Peter, Sonja Ganguin, und Markus Arens. 2012. *E-Learning in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93252-1>.
- Tulodziecki, Gerhard. 1998. «Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe». *Pädagogische Rundschau* 52 (6): 693-709. <https://doi.org/10.25656/01:1482>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe». *MedienPädagogik* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz): 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.
- van Kessel, Robin, Brian Li Han Wong, Ivan Rubinić, Ella O’Nuallain, und Katarzyna Czabanowska. 2022. «Is Europe prepared to go digital? making the case for developing digital capacity: An exploratory analysis of Eurostat survey data». *PLOS Digit Health* 1 (2): e0000013. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000013>.
- Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, und Yves Punie. 2022. *DigComp 2.2 - the Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. EUR 31006. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Vuorikari, Riina, Yves. Punie, Stephanie Carretero Gomez, und Lieve van den Brande. 2016. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>.

Anhang 1

Item	Merkmale der Items			Parameter der CFA		
	Dimension	Ebene	Niveau	Estimate	Standardfehler	P(> z)
Ich weiss, welche Wörter ich verwenden muss, um schnell zu finden, wonach ich suche (z. B. im Internet oder in einem Dokument). (DM01)	Informationen und Daten	Wissen	Grundlagen	1.000		
Wenn ich eine Suchmaschine benutze, kann ich die Vorteile erweiterter Sucheinstellungen nutzen. (DM02)	Informationen und Daten	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	1.410	0.053	0.000
Ich weiss, dass manche Informationen im Internet falsch sind (z. B. Fake News). (DM03)	Informationen und Daten	Wissen	Grundlagen	0.826	0.038	0.000
Ich weiss, wie ich digitale Inhalte (z. B. Dokumente, Bilder, Videos) mithilfe von Ordnern oder Schlagwörtern (Tags) organisieren kann, um sie später wiederzufinden. (DM04)	Informationen und Daten	Fähigkeiten	Grundlagen	1.412	0.054	0.000
Ich weiss, wie ich E-Mails versenden, beantworten und weiterleiten kann. (DM05)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Fähigkeiten	Grundlagen	1.000		
Ich weiss, wie man erweiterte Funktionen bei Videokonferenzen nutzt (z. B. Moderation, Aufnahme von Audio und Video). (DM06)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	1.939	0.095	0.000
Ich weiss, wie ich Cloud-Dienste (z. B. Google Drive, Dropbox oder OneDrive) nutzen kann, um meine Dateien zu teilen. (DM07)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	2.409	0.110	0.000
Ich weiss, dass viele öffentliche Dienstleistungen im Internet verfügbar sind (z. B. Terminbuchungen, Abgabe einer Steuererklärung, Beantragung von Bescheinigungen). (DM08)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Wissen	Erweiterte Fähigkeiten	1.259	0.065	0.000

Item	Merkmale der Items			Parameter der CFA		
	Dimension	Ebene	Niveau	Estimate	Standardfehler	P(> z)
Ich weiss, wie ich mich online je nach Situation richtig verhalte (z. B. formell oder informell). (DM09)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Wissen	Grundlagen	1.394	0.072	0.000
Ich weiss, wie man ein Profil online für persönliche oder berufliche Zwecke erstellt. (DM10)	Kommunikation/ Zusammenarbeit	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	2.233	0.105	0.000
Ich weiss, wie ich digitale Textdokumente erstelle und bearbeite (z. B. Word, OpenDocument, Google Docs). (DM11)	Erzeugen von digitalen Inhalten	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	1.000		
Ich weiss, wie ich digitale Inhalte, die andere erstellt haben, bearbeiten oder ändern kann (z. B. einen Text in ein Bild einfügen, ein Wiki bearbeiten). (DM12)	Erzeugen von digitalen Inhalten	Fähigkeiten	Fortgeschritten	1.310	0.047	0.000
Ich kann erkennen, wenn digitale Inhalte illegal zur Verfügung gestellt werden (z. B. Software, Filme, Musik, Bücher, Fernsehsendungen). (DM13)	Erzeugen von digitalen Inhalten	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	1.124	0.043	0.000
Ich weiss, dass Programmiersprachen (z. B. Python, Visual Basic, Java) verwendet werden, um einem digitalen Gerät Anweisungen zur Ausführung einer Aufgabe zu geben. (DM14)	Erzeugen von digitalen Inhalten	Wissen	Grundlagen	1.014	0.041	0.000
Ich kann Skripte, Makros und einfache Anwendungen schreiben, um die Ausführung einer Aufgabe zu automatisieren. (DM15)	Erzeugen von digitalen Inhalten	Fähigkeiten	Fortgeschritten	0.930	0.038	0.000
Ich weiss, dass es wichtig ist, Betriebssysteme, Antiviren- und andere Software aktuell zu halten, um Sicherheitsprobleme zu vermeiden. (DM16)	Sicherheit	Wissen	Erweiterte Fähigkeiten	0.625	0.020	0.000
Ich weiss, wie ich den Zugriff auf meine Standortdaten einschränken oder verweigern kann. (DM17)	Sicherheit	Fähigkeiten	Erweiterte Fähigkeiten	1.000		

Item	Merkmale der Items			Parameter der CFA		
	Dimen- sion	Ebene	Niveau	Estimate	Stan- dard- fehler	P(> z)
Ich weiss, wie ich verdächtige E-Mails erkennen kann, mit denen versucht wird, meine persönlichen Daten zu erhalten. (DM18)	Sicher- heit	Fähig- keiten	Erwei- terte Fähig- keiten	0.769	0.023	0.000
Ich weiss, wie ich den Energiever- brauch meiner Geräte reduzieren kann (z. B. Einstellungen ändern, Apps schliessen, WLAN ausschalt- ten). (DM19)	Sicher- heit	Fähig- keiten	Grund- lagen	0.804	0.024	0.000
Ich kenne einige Gründe, warum ein digitales Gerät keine Verbin- dung mit dem Internet herstellen kann (z. B. falsches WLAN-Pass- wort, eingeschalteter Flugzeugmo- dus). (DM20)	Probleme lösen	Wissen	Grund- lagen	0.969	0.030	0.000
Wenn ich mit einem technischen Problem konfrontiert bin, bin ich in der Lage, Lösungen im Internet zu finden. (DM21)	Probleme lösen	Fähig- keiten	Erwei- terte Fähig- keiten	1.000		
Ich kenne technische Lösungen, die den Zugang und die Nutzung von digitalen Werkzeugen verbessern können, wie z. B. Sprachüberset- zung, Vergrößerung/Zoom und Vorlesefunktion. (DM22)	Probleme lösen	Wissen	Erwei- terte Fähig- keiten	1.074	0.032	0.000
Ich weiss, wie ich Onlinelernan- gebote nutzen kann, um meine digitalen Fähigkeiten zu verbessern (z. B. Video-Tutorial, Onlinekurse). (DM23)	Probleme lösen	Fähig- keiten	Erwei- terte Fähig- keiten	1.162	0.036	0.000

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

«Ich sehe was, was du nicht siehst...»

Zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung

Marie-Ann Kückmann¹ 

¹Universität Paderborn

Zusammenfassung

Wiederholt wird im Inklusionszusammenhang auf die Bedeutung von Medien verwiesen. Inklusion und Mediatisierung werden dabei als relevante, grundlegende gesellschaftliche Transformationen zunehmend zusammen gedacht. So wird im Kontext des Diskurses um inklusive Medienbildung immer wieder darauf hingewiesen, dass Medien eben Möglichkeiten zur Teilhabe und Interaktion bedingen und darüber entsprechend Kultur d. h. zugrundeliegende Inhalte, Werte usw. (mit) herstellen. Ausgehend von diesen Grundgedanken soll vorliegend neben Inklusion und Mediatisierung auch eine zunehmende Visualisierung als untrennbar miteinander verbundene Prozesse vor dem Hintergrund transformatorischer Bildung in den Blick genommen werden. So ist nicht zuletzt im Zuge digitaler Transformation festzustellen, dass visuelle Ausdrucksformen resp. neuere Kommunikationsmedien wie bspw. «Sketchnotes» vermehrt Eingang in unterschiedliche Lebensbereiche finden. So erfreuen sich etwa Ansätze wie «Graphic Recording» sowie «Visual Facilitation» sowohl im betrieblichen Kontext als auch im (Weiter-)Bildungsbereich zunehmender Beliebtheit. Dabei sind im Besonderen Fragen danach, was das Prinzip Sketchnoting als spezifische mediale Artikulation überhaupt ausmacht und inwiefern dieses hierauf aufbauend einen Beitrag zur inklusiven Medienbildung leisten kann, jedoch weitgehend ungeklärt. Der



vorliegende Artikel widmet sich diesen und ähnlichen Fragestellungen aus theoretischer Perspektive, kennzeichnet Sketchnoting als grundlegenden dynamisch-dialektischen Prozess (also bspw. als Wechselspiel von Simultaneität und Sukzession, von Emotionsförderung und Versachlichung sowie von Abstrahierung und Konkretisierung), leitet aufbauend neuartige mediale Ausdrucks-, Interaktions- resp. Verständigungsmöglichkeiten ab und soll so auch einen Ausgangspunkt für weitere Diskussionen sowie für die empirische Forschung eröffnen.

⟨I spy with my little eye ...⟩. The Potential of Sketchnoting within the Context of Inclusive Media Education

Abstract

This paper argues that the social transformation processes inherent in both inclusion and mediatization are intertwined. Accordingly, in the context of the discussion on inclusive media education, it is stated that media enable new ways of participating as well as interacting in society and thus contribute to social culture. However, according to this paper, this idea is also closely linked with another transformation process: the increasing significance of visualisation in the light of ongoing digitisation. The popularity of new visual communication forms such as sketchnotes and associated approaches towards graphic recording and visual facilitation is steadily rising, in the context of business as well as education. On the basis of a transformational view of education, the aim of this paper is to analyse what constitutes sketchnoting and how it might contribute to the underlying objectives of inclusive media education. Based on an extensive examination of its theoretical underpinnings, it lays the foundation for ongoing productive discussion and possible empirical research in this area.

1. Visuelle Zusammenfassung

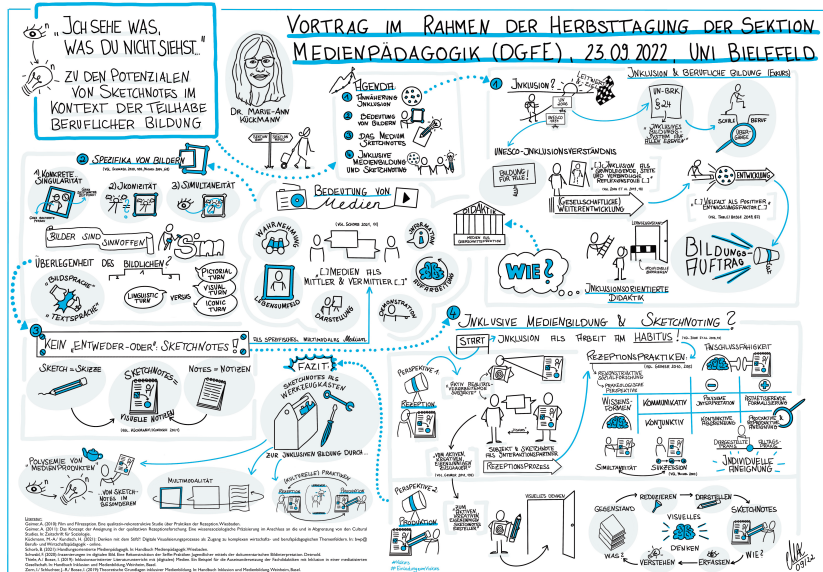


Abb. 1: Beispielhafte Sketchnote des Vortrags der Verfasserin auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik (DGfE), 2022.

2. Hinführung und grundlegende Verortung im Rahmen des Konzepts «Inklusive Medienbildung»

Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Inklusion und der Annäherung an zugrundeliegende Verständnisse werden regelmässig zwei wesentliche Meilensteine hervorgehoben (vgl. Kückmann 2020, 17–20). So wird etwa auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus dem Jahr 2006 Bezug genommen, in deren Rahmen sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen als grundlegendes Menschenrecht zu verankern (vgl. VN 2018, 8). Im Artikel 24 findet sich bspw. der folgende Wortlaut:

«Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]» (ebd.).

Die Konvention ist jedoch nicht auf den Bildungsbereich beschränkt, sondern erfasst auch sämtliche weiteren relevanten Gesellschaftsbereiche (vgl. Kückmann 2020, 17). So wird in Artikel 27 bspw. explizit der Arbeits- und Berufsbereich adressiert und gesellschaftliche Teilhabe völkerrechtlich festgeschrieben (vgl. VN 2018, 24). Es ist nachvollziehbar, dass sich die ausgewiesenen gesellschaftlichen Teilbereiche mit Blick auf den grundlegenden Inklusionsanspruch dabei nicht klar voneinander abgrenzen lassen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen resp. ineinander aufgehen, was die Komplexität des Diskurses und die gesamtgesellschaftliche Dimension insgesamt andeutet. So stellen sich im Lichte der oben adressierten Artikel bspw. speziell Fragen zum Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf¹ (vgl. Arndt et al. 2018; Kremer et al. 2015). Dabei muss festgestellt werden, dass die UN-BRK ausgehend von einem klaren Fokus auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ein eher «enges Inklusionsverständnis» (Kückmann 2020, 20) begründet (vgl. Kremer et al. 2015, 21-4).

Dagegen proklamiert die sog. Salamanca-Erklärung der UNESCO bereits 1994 die Leitdimension einer «Bildung für alle» (UNESCO 1994, 4), welche das Recht zur Teilhabe an Bildung für *alle* Menschen – unabhängig von ihren jeweiligen individuellen Dispositionen – einfordert. Die Erklärung gilt entsprechend als weiterer wichtiger Meilenstein der Diskussion um Inklusion und wird häufig zur Begründung eines eher «weiten Inklusionsverständnisses» (Kückmann 2020, 18) herangezogen. An dieser Stelle lassen sich durchaus paradigmatische Differenzen bspw. mit Blick auf mögliche Defizitorientierungen ausmachen. So werden aufbauend auf

1 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der vorliegende Artikel auf Arbeiten aufbaut, welche explizit im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entstanden sind.

dem UNESCO-Verständnis Defizite systemisch begründet bzw. dem System zugeschrieben, sofern es nicht gelingt, Heterogenität und Diversität angemessen aufzunehmen:

«Seeing education through the inclusion lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as the problem that can be solved through inclusive approaches.» (UNESCO 2005, 27)

Mögliche Exklusionen von Lernenden sind im Lichte dieses Verständnisses nicht infolge individueller Defizite entstanden, sondern auf Basis unpassender Lernumgebungen zu begründen (vgl. ebd.). Lehrende sind im Sinne einer inklusionsorientierten Didaktik aufgefordert, angemessene Lernumgebungen zu gestalten und systemisch bedingte individuelle Lernbarrieren aus Schüler:innensicht abzubauen (vgl. ebd.).

Hierauf basierend kommt Medien eine besondere Rolle zu. So kennzeichnen Zorn et al. Medien als konstitutive Elemente resp. als Grundlage für alle denkbaren Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Zorn et al. 2019, 23). Hier schliesst das Konzept einer *Inklusiven Medienbildung* an. So werden im Rahmen des betreffenden Diskurses grundlegend Verbindungen zwischen medienpädagogischen und inklusiven Ansätzen ausgelotet (vgl. Bosse et al. 2019; Zorn et al. 2019, 16). Zorn et al. kennzeichnen die Begrifflichkeit folgendermassen:

«Inklusive Medienbildung verknüpft Ansprüche und Ideen einer Medienbildung in einer mediatisierten Welt, in welcher Mediatisierungsprozesse in der Sozialisation, Kommunikation und Teilhabe thematisiert werden.» (ebd., 26)

Entsprechend lohnt eine kurze Vertiefung zum Begriff der *Medienbildung*. So verweist dieser, Bettinger und Jörissen folgend, auf unterschiedliche disziplinäre Verankerungen und damit verbunden auf eine grosse Bandbreite an zugrundeliegenden Definitionen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Bettinger und Jörissen 2022, 82). Demgemäss reichen die Verständnisse von «individuelle[n] Bildungsprozesse[n] als auch Ergebnisse[n] von Lernprozessen bis hin zu institutionellen und bildungspolitischen Massnahmen und Konzepten» (ebd.). Jörissen führt

dies auf unterschiedliche Bildungsverständnisse zurück und differenziert zwischen bildungspolitisch-administrativen, lernzielorientierten sowie bildungstheoretisch-prozesssensiblen Perspektiven (vgl. Jörissen 2011, 212–28).² Insbesondere im Lichte des zweiten Verständnisses wird der Begriff auch konkurrierend oder synonym zum Begriff der *Medienkompetenz*³ geführt und wäre entsprechend von diesem abzugrenzen (vgl. ebd.; Schorb 2019, 69f.; Hugger 2022, 75–77). Während bei Letzterem die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums im Handeln bzw. im Umgang mit Medien fokussiert werden und damit – einem eher praktizistischen resp. funktionalistischen Verständnis folgend – unmittelbar an ebene gebunden sind (vgl. Schorb 2019, 69–70), fokussiert der Begriff *Medienbildung* im Lichte bildungstheoretisch-prozesssensibler Perspektiven die kontinuierliche Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen von Menschen auf Basis einer grundlegenden Medialität (vgl. Bettinger und Jörissen 2022, 82; Brauckmann 2015, 191–96.; Jörissen 2011, 218–28). Ohne hier auf alle diesbezüglichen Ansätze vollumfänglich eingehen zu können⁴, sollte dennoch die gemeinsame prozessensible Ausgangsbasis ersichtlich und zugleich deutlich werden, dass es sich keineswegs um einen homogenen Zugang

-
- 2 Dies liesse sich auch für den Inklusionsbegriff konstatieren (vgl. Kückmann 2020, 20–29). So ist auch Inklusion als evaluierbarer Output im Bildungswesen, als Outcome individueller Lernprozesse oder aber als transformatorisches Prozessgeschehen zu begreifen (vgl. ebd.).
 - 3 Im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Begriff *Medienbildung* derzeit weniger geführt und dieser – wenn überhaupt – eben synonym zur *Medienkompetenz* im Kontext des Leitziels (beruflicher) Handlungskompetenz verstanden (vgl. Burda-Zoyke 2019, 310). Diese Ausarbeitung soll auch dazu beitragen, den Diskurs dahingehend komplementär zu ergänzen, wobei dem Beitrag explizit eine bildungstheoretisch-prozessensible Perspektive zugrunde gelegt wird.
 - 4 Hervorzuheben ist etwa die *Strukturelle Medienbildung*, in deren Rahmen klassische bildungstheoretische mit medientheoretischen Diskursen zusammengeführt werden und Bildung als Ausdruck komplexer, selbstreflexiver Entwicklungs- und Orientierungsprozesse verstanden wird (vgl. Jörissen und Marotzki 2009). Ferner finden sich zuletzt auch Arbeiten, welche explizit relationale Prozessontologien zugrunde legen und so nicht mehr (alleinig) die Transformation der individuellen habituellen Strukturen aus der Perspektive der Subjekte, sondern darüber hinaus die «Transformation subjektivierender Relationierungen» (Jörissen 2015, 228) von menschlichen und nichtmenschlichen Entitäten fokussieren (vgl. Bettinger 2020, 52–53; Bettinger und Jörissen 2022, 83).

handelt (vgl. Jörissen 2011, 231). Im Rahmen der Diskussion um inklusive Medienbildung lassen sich auch Einflüsse transformatorischer Bildungsverständnisse ausmachen:

«Bildung ist dabei zu verstehen als ein fortwährender Prozess (nicht Zustand) des Lernens, Reflektierens und Veränderns in einer sich kontinuierlich wandelnden Welt.» (Zorn et al. 2019, 23)

Folgerichtig und in Abgrenzung zu bildungspolitisch-administrativen resp. rein lernzielorientierten Verständnissen wird im Rahmen des Diskurses insbesondere die Bedeutung habituellder Strukturbildung hervorgehoben und «Inklusion [grundlegend] auch als eine Arbeit am Habitus [gekennzeichnet]» (ebd., 19). Die *Inklusive Medienbildung* ist damit zugleich vor dem Hintergrund eines eher weiten (vgl. Kückmann 2020, 18), holistischen Inklusionsverständnisses zu verorten (vgl. Zorn et al. 2019, 28). Aufbauend werden dann auch Medien als konstituierende Elemente transformatorischer Bildung und damit deren Bedeutung zur Entwicklung inklusions-sensiblen Orientierungswissens hervorgehoben (vgl. ebd., 19).

Genau an dieser Stelle sind auf Basis aktueller gesellschaftlicher Entwicklungslinien und der Interaktion der Akteur:innen konsequenterweise auch neuere Medien resp. mediale Ausdrucksformen in den Blick zu nehmen und hinsichtlich der Ansprüche einer Inklusiven Medienbildung zu analysieren und auf mögliche Potenziale zu untersuchen. Dabei ist bspw. festzustellen, dass derzeit im Kontext einer vielfach ausgerufenen digitalen Transformation und des (damit verbundenen) Trends zur Visualisierung (vgl. Lobinger 2012, 21–32) (spezielle) visuelle Ausdrucksformen wie bspw. *Sketchnotes* zunehmend Eingang in unterschiedliche Lebensbereiche finden. Unter *Sketchnotes* werden visuelle Notizen verstanden, in denen Inhalte in möglichst reduzierten bildlichen Darstellungen mit Textelementen dargestellt werden (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Während Begriffe wie eben *Sketchnoting* oder aber auch *Graphic Recording*, *Visual Facilitation* und *Visual Thinking* sich im betrieblichen Kontext bereits grosser Beliebtheit erfreuen, finden sie zunehmend auch Anklang im (Weiter) Bildungsbereich (vgl. ebd.; Gansemer-Topf et al. 2021). Dabei wird gefragt, wie einfache visuelle Elemente und Ausdrucksformen zur Anregung von Denk-, Lern- und Entwicklungsprozessen genutzt werden (können)

(vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Die dem Sketchnoting zugrundeliegende und konstituierende sprachliche «Sinnoffenheit» (ebd.) kommt besonders zum Tragen und kann ggf. auch im Rahmen von inklusiver Bildung einen Beitrag leisten. Dabei sind bereits auf den ersten Blick vielfältige Einsatzperspektiven wie etwa die Rezeption der Sketchnotes auf der einen Seite, aber auch deren Produktion auf der anderen Seite – jeweils durch Lehrende einerseits, aber auch Lernende andererseits in unterschiedlichen Phasen (bspw. vor/während/nach der Unterrichtseinheit) – initial denkbar und hinsichtlich des funktional-didaktischen Einsatzes zur Klärung der Praxisrelevanz weiter auszuloten (vgl. Kückmann und Kundisch 2021b, 7).

An dieser Stelle deuten sich mögliche Potenziale von Sketchnotes erst an und sollen im Rahmen dieses Beitrags auf Basis eines weiten Inklusionsverständnisses und prozesssensiblen Bildungsverständnisses weiter ausgeführt und vertieft werden. Dabei steht die bislang ungeklärte Frage im Fokus, inwiefern Sketchnotes als spezifische Medien resp. mediale Artikulationen einen Beitrag zur Inklusiven Medienbildung leisten können. Die Verfasserin widmet sich dieser Fragestellung aus theoretischer Perspektive und arbeitet hierzu nachfolgend grundlegende Strukturprinzipien auf. Darauf aufbauend werden jeweils erste Überlegungen resp. (immanente) Reflexionen zu möglichen Potenzialen im Kontext Inklusiver Medienbildung vorgestellt, wodurch insgesamt auch ein Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und die empirische Forschung eröffnet wird.

3. Annäherung an das Prinzip «Sketchnoting» im Kontext Inklusiver Medienbildung

3.1 Erste funktionalistische Annäherung

Wie bereits einleitend ausgewiesen, handelt es sich bei Sketchnotes um reduzierte Visualisierungen mit einfachen Textelementen in klarer Linieneinführung, wobei sich Bild- und Textelemente jeweils wechselseitig ergänzen⁵ (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Der Begriff setzt sich dabei

⁵ Zur Veranschaulichung findet sich in Abb. 1 (S. 2) eine Darstellung des Vortrags der Verfasserin in Sketchnote-Form.

aus den Begriffen *sketch* (= engl. Skizze) und *notes* (= engl. Notizen [latein. *notitia* = Kenntnis, Nachricht]) zusammen und kann auf dieser Grundlage als *visuelle Notizen* übersetzt werden (vgl. Roßa 2019, 1). Der Ursprung des Begriffs wird häufig auf den Illustrator Mike Rohde zurückgeführt, welcher bereits Anfang der 2010er-Jahre entsprechende Handbücher zur Erstellung und Nutzung bereitstellte (vgl. Rohde 2017; Roßa 2019, 5). Sketchnoting wird seit jeher stark durch den zugrundeliegenden funktionalen Einsatz weiter ausdifferenziert. So haben sich – ausgehend von ihrer originalen, begriffsgebenden visuellen Notizfunktion – weitere Funktionen herauskristallisiert, in deren Rahmen reduzierte Visualisierungen und simple Textelemente in ähnlicher Weise genutzt werden, was Hinweise auf weitere Charakteristika geben kann (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 5). So sind auch die bereits adressierten Ansätze eines *Visual/Graphic Recording*, *Visual/Graphic Facilitation* und *Visual/Graphic Thinking* einzuordnen, in deren Rahmen sich jeweils unterschiedliche *Dokumentations-* und *Reflexionspotenziale* entfalten, welche auch vorliegend von Relevanz wären⁶ (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 5).

Auch im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Begriff der *Sketchnotes* nicht als auf die visuelle Notizfunktion begrenzt verstanden; vielmehr wird auf Basis konstituierender Prinzipien ein holistisches Begriffsverständnis⁷ zugrunde gelegt. Dieses umfasst insbesondere spezifische multimodale und kommunikative Prinzipien, welche es vorliegend herauszuarbeiten gilt. An diesem Punkt ist auch hervorzuheben, dass erst allmählich eine wissenschaftliche Aufarbeitung und damit theoretische Fundierung stattfindet (vgl. bspw. Kückmann und Kundisch 2021a, 5–9), wozu der vorliegende Artikel auch einen Beitrag leisten soll. Entsprechend werden – aufbauend auf den bisherigen, eher funktionalistisch geprägten Eingrenzungen – folgend vertiefende theoretische Differenzierungen vorgenommen.

6 Eine erste Übersicht zu möglichen Potenzialen und Einsatzmöglichkeiten von Sketchnoting in der Schule findet sich bspw. bei Kückmann und Kundisch (2021b, 7).

7 Auf Basis des ausgewiesenen transformatorischen Bildungsverständnisses wird im Weiteren der Begriff *Sketchnoting* präferiert.

3.2 **Initiale bildtheoretische Annäherung**

So ist Sketchnoting dadurch geprägt, dass sowohl bildliche als auch textliche Bestandteile, welche in einem symbiotischen Verhältnis zueinander stehen, konstituierend einfließen (vgl. Lobinger 2012, 69). Im Gegensatz zu bspw. Erklärvideos (vgl. Wedler 2020, 230) dienen nicht die Bilder, sondern in erster Linie die Textelemente der zusätzlichen Vereinfachung bzw. Konkretisierung resp. lediglich als verbale Anker für die Bilder (vgl. Lobinger 2012, 74; Kapitel 3.4). Mit anderen Worten ist das Sketchnoting massgeblich durch die kommunikativen und kognitiven Potenziale von Bildern geprägt, weshalb sich eine vertiefende Annäherung an den Bildbegriff und die immanente spezifische Bildlogik im vorliegenden Kontext empfiehlt.⁸ An dieser Stelle ist anzumerken, dass, während Lobinger bspw. durchaus verbreitete ikonophobische Verständnisse kritisch hervorhebt (vgl. Lobinger 2012, 14; 26), gerade im Kontext inklusiver (Medien-)Bildung wiederholt auf die Bedeutung von Bildern verwiesen wird (vgl. Niesyto 2019, 43). Aufbauehend werden ausgewählte bildtheoretische Annäherungen vorgenommen, wobei sowohl allgemeine als auch spezielle bildwissenschaftliche Bezüge – wie bspw. aus der visuellen Kommunikationsforschung – adressiert werden (vgl. Lobinger 2012, 33–45).

Um eine erste Annäherung an die spezifische Logik von Bildern vorzunehmen, wird häufig eine Abgrenzung zur (Text- resp. Verbal-)Sprache bemüht:

«Bilder werden dabei im Unterschied zur sprachlichen Darstellung nicht als Beschreibung, sondern als visuelle Veranschaulichung eines (fiktiven oder realen) Sachverhalts aufgefasst. Sie sind wahrnehmbar, artifiziell und relativ dauerhaft.» (Lobinger 2012, 47, in Anlehnung an Sachs-Hombach 2005)

Während im Englischen zwischen äusseren, d. h. materiellen und inneren, d. h. immateriellen Bildern bereits sprachlich unterschieden wird (*pictures* vs. *images*), liegt eine solche Unterscheidung im deutschen Sprachgebrauch nicht vor. Nichtsdestotrotz stellt diese Abgrenzung beständig auch einen Ausgangspunkt in den allgemeinen Bildwissenschaften dar. In

8 «Visualisierung und Mediatisierung werden [vorliegend] als untrennbar miteinander verbundene Prozesse vorgestellt» (Lobinger 2012, 14; 20).

diesem Kontext wird häufig auf Mitchell und/oder Boehm Bezug genommen (vgl. Jörissen 2014, 124). Während Mitchells Ansatz im Kontext der Cultural Studies zu verorten ist und entsprechend «Bilder als Gegenstände kultureller Praxen» (ebd., Herv. i. O.) fokussiert, zielt Boehm in erster Linie darauf, «den reflexiven Eigenwert von Bildern in Erinnerung zu rufen, der sich letztlich [...] [dem] innerbildlichen Doppelcharakter von Bildern verdankt» (ebd.).

In einem ersten Schritt wird nachfolgend zunächst Mitchell gefolgt. Dieser unterscheidet zwischen verschiedenen grafischen, optischen, perceptuellen, geistigen und sprachlichen Bildtypen (vgl. Lobinger 2012, 48f.). Dabei wird jedoch ein eher enges Verständnis proklamiert, welches zwar materielle Bilder aufnimmt, jedoch mentale und sprachliche Bilder ausklammert (vgl. ebd., 50f.). Hier stellt sich die Frage, inwiefern dies mit Blick auf die bildlichen Elemente beim Sketchnoting zielführend ist und ob geistige und sprachliche Bilder hier – gerade im Kontext Inklusiver Medienbildung – nicht gleichwohl Bedeutung entfalten. An dieser Stelle soll auch ein Rückbezug auf Doelker erfolgen, welcher aufbauend auf dem Modell von Mitchell zwischen Wahrnehmungsinhalt (i. e. S. Perzept), Original bzw. Unikat und Kommunikat differenziert und so die generelle Übertragbarkeit resp. *Kommunizierbarkeit* sowie *Begrenztheit* und *Transferierbarkeit* als relevante Kerncharakteristika von Bildern hervorhebt (vgl. ebd., 51). Einem solchen Verständnis folgend wird ein Perzept erst dann zum Bild, wenn es fixiert und dadurch entsprechend übertragbar ist (vgl. ebd.). Damit wird das zugrundeliegende Perzept zwar nicht bereits als Bild gekennzeichnet, diesem aber in kommunikations- und medienwissenschaftlichen Zusammenhängen dennoch eine gewichtige Bedeutung zugesprochen. Es ist davon auszugehen, dass dies auch vorliegend bedeutsam ist. Dabei ist mit Blick auf das Sketchnoting herauszustellen, dass die bildlichen Darstellungen hier kein Abbild der Wirklichkeit sind, sondern stattdessen durch einen hohen Anteil an Eigengestaltung geprägt sind und dabei sowohl als Original als auch als Kommunikat auftreten dürften. Auch bei den im Rahmen des Sketchnotings auftretenden Bildern resp. des jeweiligen visuellen Gesamtergebnisses handelt es sich um «zum Zweck der Betrachtung oder Verständigung hergestellte visuelle Konfiguration[en]» (Doelker 2002, 187).

Przyborski weist diesbezüglich jedoch darauf hin, dass Verstehen und Verständigung per se (bisher) eher weniger im kommunikationswissenschaftlichen Fokus waren, wenngleich Bilder auch als relevante Ressource der Bedeutungskonstitution zu betrachten sind (vgl. Przyborski 2018, 62). In einem weiteren Schritt wird explizit die besondere Logik von Bildern im Kontext der Bedeutungs(re)konstitution fokussiert.

3.3 Bildtheoretische Vertiefung im Lichte der Bedeutungs(re-)konstitution

Dabei lassen sich drei wesentliche Charakteristika kennzeichnen: (1) *Simultaneität*, (2) *konkrete Singularität* sowie (3) *Ikonizität* (vgl. Schwabl 2020, 108–13).

Das erste äusserst wichtige Charakteristikum – die *Simultaneität* – hebt die «ganzheitliche Anschauung [hervor], im Rahmen derer einzelne Elemente des Bildes zueinander in Bezug gesetzt werden und über sich hinaus verweisen» (ebd., 112). Während Texte eher sequenziell zu erfassen sind, können Bilder als (Sinn-)Ganzes erfasst werden (vgl. ebd., 112f.). Auch Lobinger kennzeichnet Bilder dahingehend «als schnelle Schüsse ins Gehirn» (Lobinger 2012, 76). Da beim Sketchnoting primär bildliche Bestandteile und eher verteilte textliche Bezüge einfließen, ist dieses in besonderer Weise durch das Merkmal der Simultaneität geprägt. So können die jeweiligen visuellen Sketchnoting-Ergebnisse zunächst als (Sinn-)Ganzes und darauf aufbauend schrittweise bzw. anhand eines spezifischen, individuellen Pfades erfasst werden, da diesen bspw. keine verbindliche Syntax oder Grammatik zugrunde liegt (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 8). Im Gegensatz zu Texten bieten sich so individuelle Erschliessungsmöglichkeiten an, welche auch vorliegend relevant sein mögen.

Insgesamt deuten sich an dieser Stelle weitere Unterschiede zwischen Bild- und Textrezeption an (vgl. Lobinger 2012, 76). So tragen Bilder, Lobinger folgend, zu einer *erhöhten Aufmerksamkeit, Verständlichkeit, Erinnerungbarkeit* sowie *kognitiven Verarbeitung* aufseiten der Rezipierenden bei und wirken damit direkt auf deren Einstellungen und Haltungen (vgl. ebd.). Diese und ähnliche Vorteile werden häufig unter dem *Picture-Superiority-Effekt* zusammengefasst (vgl. ebd., 75). Hier wird dann auch beständig das

Emotionalisierungs- und damit verbunden *Identifikationspotenzial* von Bildern hervorgehoben (vgl. Döveling 2019, 63–78), was sich bspw. auch in der weiten Verbreitung und Nutzung von Emoticons widerspiegelt und mit dem angedeuteten Kernmerkmal einer *assoziativen Logik* von Bildern einhergeht (vgl. Lobinger 2012, 85). In Anlehnung an Lobinger tragen dabei generell bunte Farben, Kontraste sowie eine dynamische Gestaltung resp. entsprechende Motive, wie sie auch beim Sketchnoting zu finden sind, zur Darstellung, aber auch Hervorrufung von Emotionen bei (vgl. ebd., 84f.) und dürften dahingehend auch Anschlussstellen im Kontext inklusiver Bildung bieten, wobei jedoch die generelle Barrierefreiheit noch kritisch zu hinterfragen wäre.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildern jedoch häufig auf Fotografien bezieht bzw. hiervon ausgeht (vgl. ebd., 53). So hebt das zweite betrachtete Merkmal *konkreter Singularität* deren konkrete Verweisfunktion hervor, wogegen verbale Kommunikation auf Basis der zugrundeliegenden Indexikalität eher durch Abstraktionen geprägt ist (vgl. Schwabl 2020, 108; Kruse 2015, 75–92). In Bezug auf Sketchnoting muss aber sogleich erneut hervorgehoben werden, dass hier entsprechende Visualisierungen charakteristischerweise durchaus auch Abstraktionsgrade aufweisen (können) (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 7).

Eine weitere Annäherung erfolgt aus Sicht der visuellen Kommunikationsforschung eben häufig auf Basis semiotischer Ansätze, in deren Rahmen zwischen Ikon, Index und Symbol unterschieden wird.⁹ Ohne eine vertiefte semiotische resp. zeichentheoretische Einordnung anzustreben, sollen erste Bezüge hervorgehoben werden. So können Zeichen gemeinhin durch den Aspekt des Verweizens charakterisiert werden (vgl. Pfurtscheller 2019, 25). Dabei ist durchaus positiv hervorzuheben, dass die bildlichen Elemente beim Sketchnoting einen deutlichen Zeichencharakter aufweisen und so den Rezipierenden – im Gegensatz eben zu Fotografien – bewusst sein dürfte, dass diese auf etwas (anderes) verweisen und wie bereits adressiert (auch) kein «perfektes Analogon» (Lobinger 2012, 55–59) der Wirklichkeit darstellen. Abstraktheit und Konkretheit stehen

9 Die Frage, ob Bilder den Zeichen zuzuordnen sind, begründet in der Bildtheorie durchaus kritische Diskussionen (vgl. Pfurtscheller 2019, 24; Lobinger 2012, 35).

so gewissermassen in einem dialektischen Wechselverhältnis. Mit anderen Worten ist das Sketchnoting an dieser Stelle durch eine *bestimmte Unbestimmtheit* geprägt (vgl. ebd., 55).

Während bei *indexikalischen Zeichen* ein direkter kausaler, d. h. physikalischer, raumzeitlicher Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem besteht, ist die entsprechende Verweisrelation bei *symbolischen Zeichen* hingegen stark konventional geprägt, wogegen *ikonische Zeichen* eher assoziative Prägungen aufweisen und entsprechend auf eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zwischen Signifikant und Signifikat verweisen (vgl. ebd.). Bilder werden basierend auf ihrer Ähnlichkeit zum jeweils abgebildeten Objekt gemeinhin als *ikonische Zeichen* hervorgehoben, wobei der Grad der Ähnlichkeit als *Ikonizität* bezeichnet wird und das dritte adressierte Kernmerkmal bildet. Dabei stellen sogenannte *Icons* bspw. «Ersatzreize [...] dar, die sich für Rezipierende unmittelbar durch Wiedererkennen erschliessen» (Schwabl 2020, 109).

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die beim Sketchnoting verwendeten bildlichen Darstellungen prinzipiell insbesondere die letzten beiden Zeichentypen in sich aufnehmen (können), wobei die Übergänge jeweils auch fließend sind bzw. sich individuell durchaus unterscheiden können. Inhalt (und auch Ausdruck) der verwendeten Visualisierungen werden beim Sketchnoting stark durch die Einbettung in den jeweiligen Kontext, die vorliegenden wechselseitigen Beziehungen der Bildelemente untereinander, mögliche evozierende konventionale Bedeutungen und eben textuelle Bezüge und Stichworte bedingt (vgl. Lobinger 2012, 66–94). Generell sind an dieser Stelle (mono-)semantische Zeichenbeziehungen und (poly-)pragmatische Zeichenbedeutungen resp. Bedeutungszuweisungen voneinander abzugrenzen (vgl. ebd., 59 und 63). Pfurtscheller plädiert dafür, Bilder generell im konkreten kommunikativen Handeln zu betrachten und fordert auf, entsprechende Zeichentheorien handlungstheoretisch zu wenden (vgl. Pfurtscheller 2019, 26–27). Vorliegend ist erneut hervorzuheben, dass sich die bildlichen Darstellungen beim Sketchnoting durch einen erhöhten Bedeutungsüberschuss auszeichnen sowie keinen zwingend gegenständlichen Verweischarakter aufweisen (vgl. Lobinger 2012, 58). Diese sind in deutlicher Abgrenzung zu bspw. Fotografien entsprechend teils auch nur begrenzt ikonisch und weisen eben explizit eher

keine indexikalischen Eigenschaften auf (vgl. ebd., 58). So sind die Figuren beim Sketchnoting per se zumeist geschlechts- und altersneutral und insofern dann auch im konkreten kommunikativen Handeln durch *Sinnoffenheit* geprägt (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 19). In Rückbezug auf die Anforderungen Inklusiver Medienbildung kann damit bspw. auch einer «eindimensionale[n] Darstellung von sozialen Gruppen [entgegengewirkt werden]» (vgl. Zorn et al. 2019, 20).

Lobinger weist visueller Kommunikation generell ein hohes Mass an *Kontextabhängigkeit* zu, wobei im Falle des Sketchnotings eben insbesondere die intramediale – multimodale – Kontextualisierung in den Blick gerät (vgl. Lobinger 2012, 66–94). Nachdem bisher in erster Linie die bildlichen Potenziale im Zusammenhang mit Sketchnoting nachvollzogen wurden, wird im Folgenden dessen *Multimodalität* als weiteres zentrales Strukturprinzip fokussiert.

3.4 Weitere Vertiefung zur grundlegenden Multimodalität

Vorliegend wird zunächst explizit einem weiten Verständnis von *Multimodalität* gefolgt.¹⁰ Sketchnoting ist so bereits von der Konstitution her durch ein hohes Mass an *Multimodalität* geprägt, wobei die jeweiligen Text- und Bildbestandteile explizit in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und in diesem Sinne der Ausdruck der *Multimodalität* auf mehr als die «Summe der Einzelteile» (ebd., 72) verweist. So sind diese zeichentheoretisch zwar durchaus voneinander abgrenzbar (vgl. Tabelle 1), gehen aber im multimodalen Zusammenspiel wechselseitig d. h. symbiotisch ineinander auf und tragen so komplementär zur Bedeutungskonstruktion bei (vgl. ebd., 75).

¹⁰ So sind multimodale von multicodalen Botschaften zu unterscheiden. Während Erstere mehrere Sinnesmodalitäten adressieren, umfassen Letztere mehrere Symbolsysteme. Sketchnoting ist daher streng genommen durch multicodale Botschaften geprägt. Vorliegend wird jedoch einer verbreiteten Begriffsverwendung gefolgt, wobei Multimodalität «auch zur Bezeichnung jener Botschaften verwendet [wird], die mehrere semiotische Modi kombinieren, nach engerer Begriffsauffassung jedoch [...] als «monomodal», dafür aber als «multicodal» eingestuft würden» (ebd., 71).

	Bild	(Text-)Sprache
Semiotik (Zeichensystem)	Kontinuierlicher Zeichenfluss	Diskrete, distinkte Einzelzeichen
	Gestalten integrierende Grammatik (schwach)	Kombinationsgrammatik (stark)
	Räumliche Konfigurationen	Lineare Einheiten (syntagmatisch)
	Ikonisch (wahrnehmungsnah)	Arbiträr (wahrnehmungsfern)
Perzeption/ Kognition (Verstehen)	Simultane, ganzheitliche Wahrnehmung	Sukzessive, lineare Wahrnehmung
	Schnell	Langsam (vergleichsweise)
	Gedächtnis- und wirkungsstark	Gedächtnis- und wirkungsschwach
	Direkt emotionsverbunden	Nicht direkt emotionsverbunden
Semantik (Bedeutungspotenzial)	Bedeutungsüberschuss (semantisch dicht)	Bedeutung fest verankert (semantisch dünn)
	Vage und unterdeterminiert	Präzise und bestimmt (tendenziell)
	Beschränkter semantischer Spielraum, wie z. B. bei Verneinung oder der logischen Verbindung von Aussagen	Unbeschränkter semantischer Spielraum (tendenziell)
Pragmatik (kommunikative Funktionalität)	Zeigen merkmalsreicher Objekte	Handlungen/Ereignisse in der Zeit darstellen
	Anzeigen der Lage von Objekten zueinander im Raum	Logische Bezüge zwischen Elementen erklären

Tab. 1: Gegenüberstellung der Zeichenmodalitäten (gekürzt und modifiziert auf Basis von: Stöckl 2011, 48f.).

Im Falle des Sketchnotings dienen die Textbestandteile – wie bereits angedeutet – als *verbale Verankerungen*. Mit anderen Worten werden die semantisch dichteren Bildzeichen durch die semantisch dünneren Textzeichen (vgl. Stöckl 2011, 48f.) gewissermassen im Bedeutungsraum *verankert* resp. *geerdet* und dieser entsprechend eingegrenzt (i. S. *fokussierter Sinnoffenheit*).



Abb. 2: Ausschnitt aus der Vortrags-Sketchnote der Verfasserin.

Dies soll an einem Beispiel aus der Vortrags-Sketchnote verdeutlicht werden (vgl. Abbildung 2). Erst durch die textlichen Bestandteile «Lerngegenstand», «Individuelle Barrieren» und «Inklusionsorientierte Didaktik» wird dieser Ausschnitt von der zugrundeliegenden Bedeutung her eindeutig im Inklusionsdiskurs verankert. In diesem fixierten Rahmen bleibt dann jedoch das sonstige offene Bedeutungspotenzial erhalten. So liessen sich auf dieser Grundlage bzw. in dem gesetzten Rahmen die bildlichen Bestandteile durchaus unterschiedlich ausdeuten bzw. würde der *Leiter* oder der *Hürde* – je nach individuellem bzw. individueller Rezipient:in – unterschiedlicher (Bedeutungs-)Sinn zugewiesen.¹¹ Mit anderen Worten initiieren die verschiedenen Zeichenmodi jeweils unterschiedliche Wahrnehmungsprozesse und tragen auf Basis unterschiedlicher kommunikativer Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen im interaktiven Zusammenspiel zur Kommunikation und Bedeutungskonstruktion der Akteur:innen bei (vgl. Abbildung 2). Das Gesamtkapitel zusammenfassend lässt sich das

¹¹ Hier lässt sich ein Rückbezug zum Beitragstitel herstellen.

Sketchnoting grundlegend als dynamisch-dialektischer Prozess resp. Vermittlungsverhältnis verstehen. So konstituiert sich dieses bspw. durch ein Wechselspiel von Simultaneität und Sukzession, von Emotionsförderung und Versachlichung sowie von Abstrahierung und Konkretisierung. Damit wird einseitigen Text- und Bildfixierungen begegnet, in deren Rahmen häufig die Frage behandelt wird, ob sich das Denken von Texten her bzw. in Texten oder aber vom Bildlichen her bzw. in Bildern vollzieht¹² (vgl. Hessler 2012, 88). Vielmehr wird hier auf die Multimodalität verwiesen, wodurch zu fragen ist, inwiefern Sketchnoting *gerade* durch die multimodalen Strukturprinzipien dazu geeignet ist, entsprechend wechselseitige Potenziale zu entfalten resp. diese integrativ nutzbar zu machen. Die bisher adressierten Potenziale werden im nächsten Kapitel dahingehend verdichtet und vertieft.

4. Übergreifende und verdichtende Reflexion zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung

Hierfür wird der im vorliegenden Kontext zugrundeliegende Medienbegriff fokussiert und werden die bisherigen Ausführungen dahingehend verdichtet. Dabei weisen Zorn et al. auf die vorzufindende Verständnismultifalt hin. Diese sei auf Unterschiede in den zugrundeliegenden theoretischen Fundierungen zurückzuführen, wodurch der jeweiligen kontextuellen Einbettung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Zorn et al. 2019, 21f.). Die Verfasser:innen analysieren in Bezug auf Inklusionsaspekte anschliessend einzelne Verständnisse (vgl. ebd.). In einem ersten Schritt wird in Anlehnung an Kübler (2003) zwischen einem universalen, elementaren, technischen, kommunikations- und organisationssoziologischen, kommunikativ-funktionalen und systemischen Medienbegriff unterschieden (vgl. ebd., 22). Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen erscheint der kommunikativ-funktionale Medienbegriff besonders bedeutsam (vgl. ebd.). Schorb kommt bspw. zu folgender Eingrenzung: «Medien sind hier Mittel und Mittler menschlicher Kommunikation» (Schorb 2020, 11). Hier spiegelt

¹² Abwechselnd wird dann auf den sog. *linguistic turn* oder *pictorial* resp. *iconic turn* Bezug genommen (vgl. Bohnsack 2003, 239; Jörissen 2014, 124).

sich durchaus ein teils gegenständliches Verständnis wider, wobei dies in Anlehnung an Krotz weiter ausdifferenziert wird. So ist von Medien zu sprechen,

«wenn es sich um menschlich hergestellte technische, zugleich aber auch um sozial institutionalisierte Einrichtungen handelt, die die Komplexität menschlicher Kommunikation zum Ausdruck bringen können, die Kommunikate von Menschen und von Institutionen der Interpretation anderer Menschen zugänglich machen und die Teil des etablierten gesellschaftlichen Kommunikationssystems sind.» (Krotz 2008, 48)

Aufbauend auf Krotz wäre mit Blick auf das Sketchnoting schliesslich festzustellen, dass sich hierbei sowohl Produkte sowie auch Ausgangspunkte für Kommunikation ausmachen lassen, wobei das Sketchnoting auch in Kultur und Gesellschaft eingebettet ist und zugleich stets institutionalisiert sein dürfte. Mit anderen Worten bedarf das Sketchnoting einerseits der Kommunikation, ermöglicht und erzeugt andererseits auch eben diese (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Zielsetzungen Inklusiver Medienbildung und die anvisierte Arbeit am Habitus resp. des Aufbaus von inklusionssensiblen Orientierungswissen ist hier ggf. eine Arbeit von Geimer von Interesse, in deren Rahmen dieser die Rezeption von Spielfilmen rekonstruiert und dabei – je nach Anschlussfähigkeit des Wissens – bspw. zwischen reproduktiver oder produktiver Aneignung unterscheidet. Interessant wäre zu untersuchen, inwieweit die Rezeption von Sketchnotes dazu beitragen kann, elementare Orientierungen von Rezipierenden bspw. im Zusammenhang von Inklusion im Sinne einer produktiven Aneignung zu verändern (vgl. Geimer 2010, 205). Auf Basis der herausgearbeiteten Strukturprinzipien liegt diese Vermutung vielleicht nahe, muss an dieser Stelle jedoch explizit als Forschungsdesiderat – insbesondere auch mit Blick auf die konkreten Rezipierenden – ausgewiesen werden.

Insgesamt liesse sich im Inklusionskontext mit Blick auf zielgruppenspezifische Rezeptionspraktiken in einem ersten Schritt auch prinzipiell kritisch die Frage nach der Zugänglichkeit stellen, wobei entsprechend häufig der Aspekt der Barrierefreiheit und universellen Nutzbarkeit

fokussiert wird (vgl. Zorn et al. 2019, 20). Dahingehend muss kritisch angemerkt werden, dass Sketchnoting – nicht zuletzt auf Basis der visuellen Komponenten – keinesfalls per se barrierefrei ist. So können bspw. Menschen mit Seheinschränkungen Nachteile erfahren, wobei diesen im Zusammenhang der Rezeption mit angemessenen Beschreibungen durchaus entgegengewirkt werden kann. Generell liesse sich vor dem Hintergrund transformatorischer Bildung vielmehr auch die Frage stellen, inwiefern ein gezielter Austausch über (mentale) Bilder(-welten) nicht sogar den wechselseitigen Diskurs (zwischen Lernenden untereinander, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden) fördern kann, da nicht auf gängige alltagssprachliche Kommunikationsformen zurückgegriffen wird. An dieser Stelle ist Zugänglichkeit resp. barrierefreie Kommunikation nicht verengt zu betrachten: «Barrierefreiheit ist sicherlich ein sehr wichtiges Ziel [...], sollte jedoch [...] mit grundlegenden Intentionen und Potenzialen einer inklusiven und partizipativen Medienbildung verknüpft werden» (Niesyto 2019, 44). Sketchnoting bietet dahingehend Möglichkeiten zur Partizipation. So ist aus einer Rezeptionsperspektive auf Basis der ausgewiesenen Strukturprinzipien davon auszugehen, dass differente Seins- und Sichtweisen eher auf Basis von Bildern als von Texten akzeptiert und diese auch eher geäußert werden (können), wodurch dann erst die Chance besteht, an vorhandene Erfahrungs- und Lebensweltorientierungen anzuschliessen resp. diese ggf. auch zu erweitern (vgl. ebd., 43). Im Inklusionskontext wäre es aus Lehrer:innensicht bspw. interessant, ganz gezielt Sketchnoting-Darstellungen zum Themenkomplex als Grundlage eines offenen Austausches in Lehr-Lern-Situationen einzubinden. So könnte etwa die Visualisierung, wie sie in Abbildung 3 dargestellt wurde, als Narrationsimpuls dazu dienen, sich über mögliche (individuelle) Lernbarrieren und -hilfen auszutauschen. Der jeweiligen Lehrperson steht es dabei durch Einbindung von mehr oder weniger Textelementen frei, die Diskussion zu öffnen oder zu fokussieren. Auf Basis der bildlichen Strukturelemente des Sketchnotings bleibt das sonstige narrative Potenzial per se erhalten. Entsprechende Visukurse – vorliegend verstanden als spezielle Interaktions- resp. Kommunikationsformen im Zusammenhang mit der Rezeption resp. Interpretation von Sketchnoting-Produkten – tragen damit zu (ergebnis-)offeneren Dialogen in Lehr-Lern-Kontexten bei (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a). Der

Erfolg ist dabei nicht an den Inklusionsgegenstand gebunden. Vielmehr kann der Inklusionsanspruch in anderen konkreten fachlichen Kontexten bspw. auch über die (Aus-)Deutung der Personendarstellungen im Sketchnoting kontinuierlich Reflexionsanlässe in diesem Sinne anbieten. Zudem können diese im gemeinsamen Unterrichtsgespräch prozessbegleitend integriert werden und so im Sinne inklusiver pädagogischer Settings gemeinsame Erfahrungsräume unterstützen (vgl. Schluchter 2019, 199).

Neben der Rezeptionsperspektive ist vorliegend jedoch auch die Produktionsperspektive bedeutsam. So kann im Sinne aktiver Medienarbeit (vgl. ebd., 201; Schluchter 2015) darauf hingewiesen werden, dass Sketchnoting-Techniken grundlegend darauf ausgelegt sind, leicht erlernbar zu sein und der Zugang dabei weniger explizit kognitiv-planerisch, sondern vielmehr experimentell-spielerisch erfolgt, sodass sich mit etwas Übung schnell Erfolge zeigen (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a; Schluchter 2019, 205). Vor diesem Hintergrund ist denkbar, Sketchnoting zur Förderung ästhetischer Reflexivität einzusetzen, wozu keine besonderen technischen Voraussetzungen erforderlich sind und sich digitale und analoge Umsetzungsformen anbieten (vgl. Niesyto 2019, 41; Holzwarth 2019, 376–81). Als Beispiel könnten die Lernenden – aufbauend auf einer Sketchnoting-Einführung – aufgefordert werden, ausgewählte Unterrichtsinhalte selbst entsprechend aufzubereiten. Wie in Abbildung 3 dargestellt, kann hierdurch das visuelle Denken angeregt werden. So erfordert das Visualisieren eine aktive Auseinandersetzung mit den fokussierten Inhalten, was sich in einem hermeneutischen Sinne im Vierklang von (1) Erfassen, (2) Verstehen, (3) Reduzieren bzw. Kondensieren sowie (4) Darstellen niederschlägt.

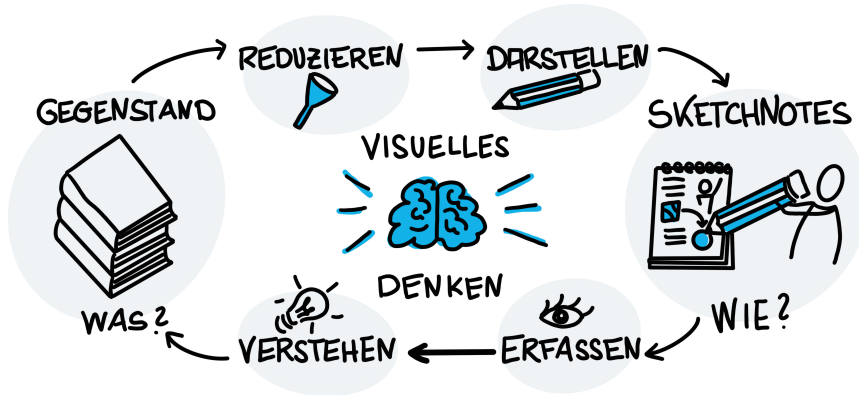


Abb. 3: Potenziale visuellen Denkens (Ausschnitt aus der Vortrags-Sketchnote der Verfasserin).

Dies kann im Kontext inklusiver Medienbildung bspw. dazu beitragen, dass die Lernenden eine aktive Rolle einnehmen und hierdurch Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Schluchter 2019, 204f.). In Verbindung mit viskursiven Elementen liegt darauf aufbauend insgesamt die Chance, den Lernenden neue Rezeptions- und Ausdrucksformen zu eröffnen (vgl. ebd.).

Sketchnoting bietet damit aus Sicht der Verfasserin bereits auf Basis der zugrundeliegenden Strukturprinzipien sowohl aus der Rezeptions- als auch aus der Produktionsperspektive durchaus Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Förderung der Individualität der Lernenden und schafft zugleich gemeinsame Erfahrungsräume, indem es bspw. individuelle Deutungen zum Ausgangspunkt von Viskursen macht (vgl. Zorn et al. 2019, 23; Schluchter 2019, 199).

Auch im Rahmen transformatorischer Medienbildungsverständnisse werden Medien aber eben keineswegs als «flache Inhaltscontainer» (Jörissen 2014, 86) gefasst, sondern vielmehr die «tiefgreifende[.] Verwobenheit von Subjektivität und Medialität [betont]» (ebd., 86; vgl. Jörissen 2011, 223; vgl. Bettinger 2020, 45). Dabei kann auf Basis einer bildungstheoretisch-prozesssensiblen Perspektive der Medienbegriff jedoch über die individualtheoretischen Aspekte hinausgehend betrachtet werden, wobei dann entsprechende strukturelle Bedingungen nicht mehr nur als Bedingung, sondern vielmehr als Moment und Teil von Bildungsprozessen hervorgehoben werden (vgl. Jörissen 2011, 222–31). Folgerichtig werden

Medien letztlich nicht als abgrenzbare Entitäten verstanden, sondern es geraten automatisch die zugrundeliegenden medialen Artikulationspraktiken in den Fokus (vgl. Jörissen 2014, 86). Artikulation kann dahingehend als reflexiver Prozess verstanden werden, in dessen Rahmen die spezifischen qualitativen Erfahrungen zur Deutung gelangen (vgl. Jung 2005, 126). Jörissen weist auf zwei verschiedene Perspektiven hin:

«Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation [...] mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äusserung von Erfahrungen zugleich eine Entäusserung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst – als mediale Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äusserungen liegt [...] selbst ein Bildungspotential.» (Jörissen 2011, 225)

Der Aufbau von Orientierungswissen, wie es auch im Kontext des Diskurses um Inklusive Medienbildung u. a. lanciert wird, erfolgt nach Jörissen im Wesentlichen über mediale Artikulationen (vgl. ebd.). Auch in diesem Zuge können die herausgearbeitete konstituierende *fokussierte Sinnoffenheit* sowie – damit eng verbunden – *multimodalen Charakteristika* und der *dynamisch-dialektische Prozesscharakter* des Sketchnotings als anschlussfähig für inklusive Settings hervorgehoben werden. Hier wird der Einordnung von visuellen Kommunikationsformen nach Jörissen gefolgt und damit werden die bisherigen theoretischen Ausführungen abermals vertieft bzw. mögliche theoretische Anschlussperspektiven ausgewiesen. So kommt dieser vor dem Hintergrund strukturaler Medienbildung bspw. zu folgender Feststellung:

«Der Bildträger selbst wird dabei [...] jedoch nicht als Zeichen verwendet: das eigentliche Zeichengeschehen liegt beim Bildinhalt als bildlichem Geschehen oder zeichenhaft-visuellem Verweisungszusammenhang. Dieser legt fest, was ein Bild in wechselnden Verwendungskontexten [...] jeweils bedeuten kann. [...] Daraus resultiert

methodologisch, wenn es um Bildungspotenziale [sic!] von Bildern geht, ein primärer Fokus auf ihre innerbildliche Bedeutungsebene.» (Jörissen 2014, 20)

Ausgehend von der grundlegenden Frage der Repräsentationalität visueller Artikulationsformen, weist Jörissen weiter darauf hin, dass diese einem «Modus der Bestimmtheit» oder einem «Modus der Unbestimmtheit» zuzuordnen sind und entsprechend unterschiedliche Potenziale zum Aufbau von neuem Orientierungswissen aufweisen (vgl. ebd., 20–88). Während Erstgenannte eigene Orientierungsrahmen offenbaren, mit denen das visuelle Geschehen entsprechend erschlossen werden kann, wodurch sie auch automatisch Potenziale entfalten, Neu-Rahmungen alter Wahrnehmungsmuster resp. neues Orientierungswissen hervorzurufen, liefern Letztgenannte hingegen entsprechende Rahmungsangebote eher nicht: «Sie provozieren damit eine Verunsicherung, die eigene, tentative Rahmungsversuche erfordert, die aber ebenfalls nicht in einen klaren Sinnzusammenhang [...] auflösbar ist» (ebd., 20). Bereits im vorherigen Kapitel wurde Sketchnoting ein *Modus bestimmter Unbestimmtheit* zugewiesen, wobei Jörissen speziell auf die innerbildliche Bedeutungsebene rekurriert. Es ist aber in Anlehnung an Jörissen davon auszugehen, dass auch diese visuellen medialen Artikulationen Potenziale bieten, neues Orientierungswissen aufzubauen. Dies wäre vor dem Hintergrund der Anforderungen und Zielsetzungen Inklusiver Medienbildung im Rahmen konkreter empirischer Ansätze weitergehend zu untersuchen, würde aber den Rahmen dieses Beitrags übersteigen und soll entsprechend initial nur angedeutet werden.

5. Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der übergreifende Versuch unternommen, einen Zusammenhang zwischen den Diskursen zur inklusiven Medienbildung und zur zunehmenden Visualisierung resp. Multimodalisierung anhand der relativ neuen medialen Artikulationsform des Sketchnotings theoretisch aufzuarbeiten und anhand dessen auch die

Bedeutsamkeit der Verknüpfung der Diskurse hervorzuheben. Hierzu wurden die immanenten Bildungspotenziale des Sketchnotings im Kontext Inklusiver Medienbildung fokussiert:

«Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also auf die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentralisierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet.» (Marotzki und Jörissen 2008, 100)

Demgemäss wurden dezidiert zugrundeliegende resp. innewohnende mediale Strukturprinzipien theoretisch herausgearbeitet. So konnte auf Basis unterschiedlicher theoretischer Reflexionsfolien nachvollzogen werden, dass Sketchnoting ausgehend von den medialen Strukturprinzipien (wie bspw. eine *bestimmte Unbestimmtheit* auf Basis *konstituierender Multimodalität* und einer damit verbundenen *fokussierten Sinnoffenheit*) und entsprechenden *dynamisch-dialektischen Prozessen* im Kontext der Bedeutungs(re)konstruktion durchaus neuartige mediale Ausdrucks-, Interaktions- resp. Verständigungsmöglichkeiten eröffnet und so möglicherweise auch zur Öffnung von Unbestimmtheitsräumen geeignet ist (Inklusion verstanden als «Arbeit am Habitus» [Zorn et al. 2019, 19]). Aufgrund der Heterogenität inklusiver Bildungsakteur:innen ist an dieser Stelle die Zielgruppegebundenheit als notwendige weitere Reflexionsfolie und teils als Limitation herauszustellen. So ist das Sketchnoting u. U. nicht universell einsetzbar, was aber die herausgearbeiteten Potenziale aus Sicht der Verfasserin – insbesondere im Zusammenhang der offeneren Bedeutungs(re)konstruktion als Austausch- und Verständigungsgrundlage – nicht schmälert.

In einem weiteren Schritt wäre es bspw. relevant, die zugrundeliegenden Lern-, aber eben auch generellen Bildungschancen anhand der Analyse von konkreten Sketchnoting-Produkten und -Prozessen und Zielgruppen zu rekonstruieren.

Literatur

- Arndt, Ingrid, Frank Neises, und Klaus Weber, Hrsg. 2018. *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9556>.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Sozio-mediale Habituskonfigurationen als analytischer Fluchtpunkt einer relationalen Medienbildungstheorie». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität: Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig, und Ralf Biermann, 37–57. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0_3.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2022. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 81–93. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.
- Bohnsack, Ralf. 2003. «Qualitative Methoden der Bildinterpretation». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2): 239–56. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0025-2>.
- Bosse, Ingo, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Medienbildung für alle: Inklusive Medienbildung - Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 35–52. Schriften zur Medienpädagogik 55. München: kopaed.
- Brauckmann, Bianca. 2015. «Lernen und Bildung in relationaler Perspektive». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 191–213. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_10.
- Burda-Zoyke, Andrea. 2019. «Professionalisierung in der Arbeit/im Beruf». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 310–16. Weinheim: Beltz Juventa.
- Doelker, Christian. 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döveling, Katrin. 2019. «Bilder von Emotionen – Emotionen durch Bilder Eine interdisziplinäre Perspektive». In *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Katharina Lobinger, 63–82. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_5.
- Gansemmer-Topf, Ann M., Verena Paepcke-Hjeltness, Ann E. Russell, und James Schiltz. 2021. «“Drawing” your Own Conclusions: Sketchnoting as a Pedagogical Tool for Teaching Ecology». *Innov High Educ* 46 (3): 303–19. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09542-6>.
- Geimer, Alexander. 2010. *Filmrezeption und Filmaneignung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92124-2>.

- Hessler, Martina. 2012. «Visuelles Denken und ästhetisches Handeln: Überlegungen zur Logik der Bilder». In *Visualisierung und Erkenntnis: Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften*, herausgegeben von Dimitri Liebsch, und Nicola Mössner, 81–95. Köln: von Halem.
- Holzwarth, Peter. 2019. «Visuelle Methoden». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 376–82. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 67–80. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_9.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und -reichweiten». *MedienPädagogik* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz): 211–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Medialität und Subjektivierung: Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts». <https://d-nb.info/1054639035/34>.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 215–33. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Jung, Matthias. 2005. «Making us explicit: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung». In *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Magnus Schlette, und Matthias Jung, 103–42. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kremer, H.-Hugo, Marie-Ann Kückmann, Peter F. E. Sloane, und Andrea Zoyke. 2015. «Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen: Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen». https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf.
- Krotz, Friedrich. 2008. «Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation». In *Medienkultur und soziales Handeln*, herausgegeben von Tanja Thomas, 43–62. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90898-4_2.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa.
- Kückmann, Marie-Ann. 2020. *Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen: Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Detmold: Eusl.

- Kückmann, Marie-Ann, und Heike Kundisch. 2021a. «Denken mit dem Stift?! Digitale Visualisierungsprozesse als Zugang zu komplexen wirtschafts- und berufspädagogischen Themenfeldern». *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (40): 1–28. https://www.bwpat.de/ausgabe40/kueckmann_kundisch_bwpat40.pdf.
- Kückmann, Marie-Ann, und Heike Kundisch. 2021b. «Digital Graphic Design: Eine Handreichung zum Einsatz von Sketchnotes und digitalen Visualisierungen in den Bildungsgängen am Berufskolleg». https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Digital_Graphic_Design__DGD_/Kueckmann_Kundisch_Handreichung_zum_Einsatz_von_Sketchnotes_und_digitalen_Visualisierungen_am_BK_2021.pdf.
- Lobinger, Katharina. 2012. *Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93480-8>.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Niesyto, Horst. 2019. «Mediensozialisation». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 34–48. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfurtscheller, Daniel. 2019. «Bilder zwischen Zeichen, Handlungen und Praktiken». In *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Katharina Lobinger, 23–43. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_2.
- Przyborski, Aglaja. 2018. *Bildkommunikation: Qualitative Bild- und Medienforschung*. De Gruyter Studium. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>.
- Rohde, Mike. 2017. *Das Sketchnote Handbuch: Der illustrierte Leitfaden zum Erstellen visueller Notizen*. Frechen: MITP.
- Roßa, Nadine. 2019. *Sketchnotes in der Schule: Unterrichtsinhalte leicht darstellen und merken. Mit Schritt-für-Schritt-Anleitung zum Visualisieren*. Berlin: Cornelsen.
- Sachs-Hombach, Klaus. 2005. «Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft». In *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, 11–20. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schluchter, Jan-René, Hrsg. 2015. *Medienbildung als Perspektive für Inklusion: Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René. 2019. «Methoden Inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 198–206. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schorb, Bernd. 2019. «Medienkompetenz und Inklusion». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 65–76. Weinheim: Beltz Juventa.

- Schorb, Bernd. 2020. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_6-1.
- Schwabl, Franziska. 2020. *Inszenierungen im digitalen Bild: Eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Detmold: Eusl.
- Stöckl, Hartmut. 2011. «Sprache-Bild-Texte lesen: Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz». In *Bildlinguistik: Theorie - Methoden - Fallbeispiele*, herausgegeben von Hans-Joachim Diekmannshenke, Michael Klemm, und Hartmut Stöckl, 43–70. Berlin, Ann Arbor, Michigan: Erich Schmidt; ProQuest.
- UNESCO. 1994. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: angenommen von der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität»*. Salamanca. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- Vereinte Nationen. 2018. «Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen». In *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Demokratie braucht Inklusion*, herausgegeben von Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 5–41. Berlin. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf;jsessionid=D9C86E071E32769427549CD8BF835B83.intranet241?__blob=publicationFile&v=8.
- Wedler, Katharina. 2020. «Selbstreferentialität und Historisierung als Werkzeuge medialen Handelns im bildungswissenschaftlichen Kontext: Zum Potenzial populärer Kultur im Erarbeitungsprozess erklärender Kurzfilme». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jahrbuch Medienpädagogik*, 17: 217–43. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.02.X>.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 16–33. Weinheim: Beltz Juventa.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Inklusive Medienbildung mit 3D-Umgebungen

Praxiserfahrungen und Forschungsideen

Ricarda T. D. Reimer¹  und Kathrin Kochs¹ 

¹ Fachhochschule Nordwestschweiz

Zusammenfassung

Kollaborative 3D-Umgebungen eröffnen neue Gestaltungsräume, Kommunikationsformen und Zugänge in der Bildung – gerade auch im Hinblick auf Inklusion und Teilhabe. Die veränderten Möglichkeiten kollaborativer Zusammenarbeit, das Erleben von Immersion – also des Eintauchens in eine 3D-Umgebung –, die Sichtbarkeit der Nutzer:innen über Avatare sowie deren individuell gestaltetes Aussehen bieten Chancen für eine inklusive digitale Medienbildung. Kritisch zu reflektieren ist, dass Zugang und Nutzung von 3D-Umgebungen mit Barrieren verbunden sein können, welche die Teilhabe an Bildungsangeboten ggf. erschweren. Auch besteht die Gefahr der Exklusion, wenn bestimmte Menschen, Kulturen etc. bei der Gestaltung nicht berücksichtigt werden. Seit mehr als zwei Jahren setzt die FHNW eine 3D-Umgebung namens AULA (vgl. vComm Solution 2019) des Schweizer Startup-Anbieters vComm in Lehre und Forschung ein (Projekt «FHNW Learning Spaces», vgl. Reimer und Kochs 2020). Vor dem Hintergrund unserer langjährigen Erfahrung und Expertise (vgl. Reimer und Volk 2009, 243ff.) sehen wir den Bedarf, die Chancen und Risiken in Bezug auf eine inklusive 3D-Lehr-/Lerngestaltung herauszuarbeiten. Im Beitrag wird zunächst beschrieben, was kollaborative 3D-Umgebungen sind und was diese kennzeichnet.



Anschliessend werden (Forschungs-)Projekte zu diesem Themenfeld vorgestellt und ergänzend Ansätze präsentiert, die sich sowohl mit den Voraussetzungen zur Ermöglichung von Inklusion als auch mit konkreter Förderung beschäftigen. Zum Abschluss diskutieren wir Fragestellungen für weitere Forschungsansätze in diesem Feld.

Inclusive Media Studies with 3D-Environments. Practical Experience and Ideas of Research

Abstract

Collaborative 3D environments open new design spaces, forms of communication and access in education – especially regarding inclusion and participation. The new possibilities for collaborative work, the experience of immersion – in this case in a 3D environment –, the visibility of the user via avatars in their individually designed appearance, offer opportunities for inclusive digital media education. The accessibility of 3D environments needs to be reflected critically, as they can contain barriers that may impede participation in educational opportunities. There is also a risk of excluding certain people, cultures, etc. if they are not considered in the design of the graphical environment and the user interface. For more than two years, the FHNW has been using the 3D environment called AULA (cf. vComm Solution 2019) of the provider vComm in teaching and practical research (project «FHNW Learning Spaces»; cf. Reimer and Kochs 2020). Based on many years of experience and expertise (cf. Reimer and Volk 2009), we see the need to elaborate on the opportunities and risks of designing inclusive 3D offerings for teaching and learning. In the paper, we first describe, what collaborative 3D environments are and what characterizes them. Subsequently, we present (research) projects for this approach as well as complementary approaches that deal with the prerequisites for making inclusion possible and with concrete support. Finally, we discuss further research questions for this field.

1. Kollaborative 3D-Umgebungen

In kollaborativen 3D-Umgebungen können sich Nutzer:innen in Gestalt von digitalen Stellvertreter:innen – sogenannten Avataren – in einer virtuellen Umgebung bewegen, miteinander und mit Artefakten agieren sowie simultan über Voice (VoIP) oder schriftlich über einen Chat kommunizieren. Für den Gebrauch werden in der Regel ein Computer mit Internetverbindung und ein Headset benötigt. Das Aussehen der Avatare wird von den Nutzenden selbst ausgewählt und kann individuell angepasst werden. Die Avatare können durch verschiedene Eingabesysteme (z. B. Tastatur, Maus) animiert werden. Durch Lachen, Klatschen, Hand heben etc. ist auch nonverbales Interagieren möglich. Mit einer sogenannten Voice-Control wird die Lautstärke- und Richtungswahrnehmung der Nutzer:innen beeinflusst. Stimmen von Avataren, welche örtlich nah beieinanderstehen, werden lauter wahrgenommen, weiter entfernte Avatare sind leiser oder gar nicht mehr zu hören – wie im «echten Leben». Diese Soundumsetzung erlaubt eine spontane Zuwendung zu einzelnen Personen resp. deren Avataren im selben Raum. Speziell gestaltete Aussenflächen und Gebäude mit unterschiedlicher Ausstattung eröffnen die Umsetzung zahlreicher mediendidaktischer Settings sowie die Anwendung unterschiedlicher Methoden. Integrierte Tools wie Whiteboards, Flipcharts oder Leinwände zum Abspielen von Videos und PowerPoint-Präsentationen oder zum Abrufen von Internetseiten ermöglichen zudem ein gemeinsames Recherchieren, Präsentieren und Dokumentieren und unterstützen somit das kollaborative Lernen und Arbeiten in «virtuellen Welten». Diese im Vorangegangenen benannten Eigenschaften ermöglichen äusserst vielfältige Einsatz- und Umsetzungsszenarien für die Lehre, das gemeinsame Lernen, die Zusammenarbeit von Teams etc.

In folgenden Settings ist ein Einsatz denkbar (Auswahl):

1. Vorträge und kleinere Inputs in speziell gestalteten Räumen
2. Austausch, Sitzungen, Besprechungen z. B. in Seminaren, Workshops etc.
3. Kollaboratives oder eigenständiges Lernen
4. Gemeinsames Brainstorming/Ideen sammeln/Recherchieren
5. Präsentationen oder verschiedene Medienquellen (z. B. Video von YouTube) einbinden und sichtbar machen

6. Simulationen spezifischer Abläufe & Szenarien
7. Rollenspiele
8. Gamification

1.1 *Veränderte Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit kollaborativen 3D-Umgebungen*

Mit einer Integration von 3D-Umgebungen eröffnen sich in der Bildung neue didaktische und gestalterische Möglichkeiten, die als Erweiterungen Einzug in den medienpädagogischen Diskurs halten. Dies zeigt sich vor allem im Rahmen orts- und zeitunabhängiger Lern-/Lehrsznarien. Dort erlauben 3D-Umgebungen die Durchführung von Team- und Lernaufgaben, die in herkömmlichen Anwendungen, z. B. der Nutzung von Learning Management Systemen oder bei der Verwendung von Videokonferenz-Tools etc. so nicht umsetzbar wären.

Durch die Anwesenheit der Avatare und deren Fähigkeit sich selbstständig in der Umgebung zu bewegen sowie die insgesamt vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten der Avatare untereinander mit den verschiedenen Elementen und letztlich auch durch die Wahrnehmung der Stimmen über die Voice-Control, entsteht *Immersion*. Immersion beschreibt hier den Effekt des «Eintauchens» in eine virtuelle Welt und das Entstehen eines Gefühls der «echten Anwesenheit» – der eigenen Person und der anderen Nutzer:innen – in einem gemeinsamen «dritten Raum». Dieses Erleben erhöht häufig die Motivation zur aktiven Teilnahme und somit die Interaktion unter den Nutzer:innen (vgl. Huang et al. 2021, 754), was letztlich zu einer verbesserten Mit- und Zusammenarbeit führen kann. Die Avatar-Animationen und die dadurch realisierte nonverbale Kommunikation erzielen eine soziale Präsenz, erhöhen die Emotionalität (vgl. Gieseke 2016) beim Lernen und die Einprägsamkeit des Erlebten und Erlernten. Die einfach umsetzbaren gestalterischen Möglichkeiten unterstützen das Konstruieren individueller Avatare. Der grosse Bewegungsspielraum und das durch die Immersion ausgelöste Gefühl der «wirklichen Bewegung» und Interaktion motivieren die Teilnehmenden. Zudem verbreiten die seit der Pandemie bekannten «gesichtslosen Teilnehmenden-Kacheln / schwarzen Kacheln» der Teilnehmenden Anonymität in der digitalen Kommunikation

(vgl. Haag und Kubiak 2022, 7). Untersuchungen zeigten, dass das Erleben von sozialer Präsenz in synchronen Lehrangeboten einen positiven Einfluss auf die Motivation, das Engagement und die wahrgenommenen Lernerfolge haben kann (vgl. Mitchell u. a. 2021, 304). Veranstaltungen oder Austausche können in 3D-Umgebungen deutlich flexibler und kooperativer gestaltet werden. Zusätzlich kann durch einfachen Raumwechsel spontan auf individuelle Bedürfnisse (Gruppenaufteilungen, Nutzung spezifischer Tools etc.) eingegangen werden. In 3D können verschiedene Teilnehmende wie auch Gruppen gleichzeitig in unterschiedlichen Räumen individuell mit Tools und Methoden (bspw. Mindmaps, Konzeptskizzen, gemeinsames Clustern) arbeiten.

Anhand dieser ausgewählten, konkret benannten Optionen zeigen sich erste Potentiale einer veränderten Nutzungspraxis.

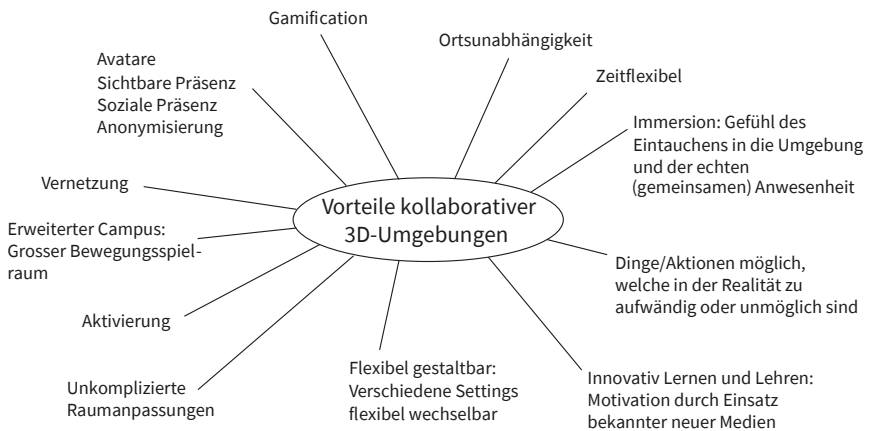


Abb. 1: Übersicht an Vorteilen kollaborativer 3D-Umgebungen (eigene Darstellung).

Zudem wird im Rahmen von Markt- und Trendanalysen (vgl. GP+S Consulting 2022, 13) deutlich, dass das Themenfeld 3D in seiner Vielfalt zukünftig eine immer bedeutendere Rolle einnehmen wird.

1.2 Medienpädagogische Perspektiven auf den Einsatz von 3D-Umgebungen

Dieser technologischen Entwicklung sollte auch aus medienpädagogischer Perspektive frühzeitig Rechnung getragen werden, da es sich hierbei um chancenreiche, aber gleichfalls risikofolle Konstruktionen von Wirklichkeiten in digitalen Räumen handelt. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der besonderen Gestaltungs- und Wahrnehmungsformen von «Leiblichkeit» und der damit verbundenen Anwendung und «Identifizierung» mit ggf. anonymen digitalen Avataren.

Als theoretische Hintergründe sollte zum einen der über 20-jährige Diskurs mit Blick auf «digitale Technologien» herangezogen werden, d. h. die Auseinandersetzungen zu Medienkompetenz und -bildung (vgl. Moser, Grell, und Niesyto 2011) sowie die Debatten rund um Future Skills (vgl. Ehlers 2020) und Digital Literacies (vgl. Pietrass 2010). Zum anderen ist im Kontext von 3D insbesondere das «verwobene Miteinander» von analog und digital (vgl. Kerres 2018), von materiellen/physischen und virtuellen/«technisierten» Räumen (vgl. Reimer und Edinger 2015) sowie auch die geradezu aufgehobene Trennung von formalen, institutionalisierten und non-formalen digitalen Räumen zu reflektieren. Um mit diesen «Vermischungen» kritisch, konstruktiv und kreativ umzugehen, sind Medienbildung und Future Skills notwendig. Denn diese erweiterten Möglichkeiten, die ein Erleben von Immersion in dieser Ausprägung mit sich bringen, sind Erfahrungen in einer neuen Qualität.

2. 3D-Umgebungen und Inklusion

2.1 Was bedeutet inklusive Medienbildung mit Blick auf 3D-Umgebungen?

Bevor die aufgeführte Frage ins Zentrum gestellt und somit an die von Schluchter bereits 2012ff. formulierte Verbindung von Medienbildung und Inklusion (vgl. Schluchter 2012) sowie den Beitrag «Inklusive Medienbildung» (vgl. GMK 2018) angeschlossen wird, soll hier eine kurze Einordnung zur «Medienbildung» sowie zu «Inklusion» gegeben werden.

«Bildung muss (...) heute immer auch Medienbildung sein. Denn sie ist *Bildung in einer Medienwelt, Bildung mit Medien und Bildung auf eine kompetente Nutzung von Medien* hin. Und sie ist Bildung im vollen Sinn des Wortes – stellt nicht das Medium, sondern den Menschen ins Zentrum.» (Merz und Düssel 2014, 4).

Basierend auf den Ausführungen der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) wird in der vorliegenden Publikation unter Inklusion die Wertschätzung und Teilhabe aller Lernenden und Lehrenden an Bildungsprozessen verstanden, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, Gender, sexueller Identität, Alter und Gesundheit (vgl. Bosse u. a. 2018).

Inklusion bedeutet demnach, Angebote in der Medienbildung zu schaffen, die bestmöglich alle Interessent:innen einbeziehen, denn «gleichberechtigter, uneingeschränkter Erwerb von medialen und kommunikativen Kompetenzen für alle Bürger:innen eröffnet Partizipationschancen für verschiedene soziale Gruppen» (Bosse u. a. 2018).

Dies betrifft zum einen den Zugang zu Medienangeboten. Physische und psychische Beeinträchtigungen, aber auch Lebens- und Umweltbedingungen wie Wohnform, Alter, Arbeit und Bildung können eine Teilhabe in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern verhindern oder erschweren. So kann beispielsweise zwischen Beeinträchtigung und Behinderung unterschieden werden, wobei eine Behinderung als Ergebnis eines Zusammenspiels von Beeinträchtigungen mit personenbezogenen und Umweltfaktoren verstanden werden kann. Eine solche Behinderung kann z. B. durch ungenügende Verfügbarkeit internetfähiger Computer in Einrichtungen, fehlende Assistenz für die Bedienung der Hard-/Software, aber auch aufgrund unzureichender finanzieller Mittel zum Erwerb von Computern entstehen (vgl. Bosse und Hasebrink 2016). «Behinderungen sind also stets mehrdimensional zu betrachten und können nicht allein an der Beeinträchtigung der Person festgemacht werden» (Bosse und Hasebrink 2016, 12).

Zum anderen ist die Gestaltung von Inhalten für eine inklusive Mediennutzung zu berücksichtigen. Barrieren in digitalen Medien, beispielsweise ergonomische oder sensorische Hindernisse, bilden besonders für Menschen mit Einschränkungen ein hohes Exklusionsrisiko. Im Gegensatz

dazu eröffnen sich gerade durch technologische Entwicklungen inklusive Medien(bildungs)-Angebote für Menschen mit körperlichen oder kognitiven Einschränkungen. Bosse und Hasebrink (2016) sehen die Vorteile des Internets darin, verschiedene Medien barrierefrei anbieten zu können und dadurch die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung sowie Kommunikation enorm zu erweitern. Für zahlreiche blinde und sehbeeinträchtigte Menschen bieten sich zum Beispiel grosse Potenziale, da «Schwarzschrift durch die Digitalisierung erstmals für die eigenständige Nutzung zugänglich wird» (Bosse u. a. 2016, 65).

«Die Bedeutung von Medien und Technologien für die volle und effektive Teilhabe wird in mehreren Artikeln der Konvention [hier gemeint: Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen] hervorgehoben. Sie hat in zahlreichen medienpädagogischen Handlungsfeldern zu deutlichen Veränderungen geführt» (Bosse 2022, 2).

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass fehlende Medienkunde im Sinne von Bedienkompetenz bei allen Nutzer:innen zu Barrieren im Zugang zu 3D-Umgebungen führen kann. Das Erlernen von «How to Click» mit oder ohne weitere Hilfsmittel obliegt allen, welche sich neuen Tools, Anwendungen etc. zuwenden.

Mit Blick auf einen Einsatz von 3D-Umgebungen können stellvertretend folgende Chancen zu einer digitalen inklusiven (Medien-)Bildung genannt werden:

- Ermöglichung einer veränderten Form der sozialen Interaktion mit Freunden oder auch fremden Nutzer:innen.
- Menschen mit kognitiven Einschränkungen können in 3D-Umgebungen ihre sozialen Fähigkeiten ausprobieren und ausbilden.
- Es können verschiedene situationsorientierte Kommunikationen erprobt und erlernt werden.
- In 3D-Umgebungen können gehörlose Menschen schriftlich mit anderen Nutzer:innen kommunizieren (Chatfunktion).
- Durch verschiedene Arten des Zugangs können Menschen, die im physischen Raum eingeschränkt sind, im virtuellen Raum teilhaben.
- Durch selbst gestaltete, anonyme Avatare können Hemmschwellen überwunden werden.

- Nutzer:innen können offener, ehrlicher und vorurteilsfreier mit anderen Menschen kommunizieren.

Um Vorteile von 3D-Umgebungen für alle Menschen nachhaltig wirksam zu machen, sollten einerseits die Bedürfnisse und Barrieren für das jeweilige Setting identifiziert, andererseits das Personal dafür geschult werden.

«Für die Vermittlung von Medienkompetenz und der Ermöglichung von Medienbildung (für alle) ist daher Voraussetzung, dass pädagogische (aber auch technische und kaufmännische) Fachkräfte die Verbindung von Inklusion und Medienbildung verstehen und über die notwendigen Medienkompetenzen und insbesondere medienpädagogischen Kompetenzen verfügen, diese in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren.» (Bosse, Schluchter, und Zorn 2019)

Grundsätzlich ist im Kontext einer Integration von digitalen Technologien in Lehr-/Lernsettings medienethischen und rechtlichen Fragestellungen nachzugehen. In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion in 3D-Umgebungen ist besonders auf den Schutz der Privatsphäre sowie den allgemeinen Datenschutz zu achten, denn gerade bei vulnerablen Gruppen könnten ggf. personenbezogene Daten erhoben werden, welche es besonders zu schützen gilt. Auch könnten Menschen mit Beeinträchtigungen aufgrund ihrer möglichen Abhängigkeit von anderen Personen einem höheren Risiko von Ausbeutung und Missbrauch ausgesetzt sein. Ein sensibler Datenschutz hilft dabei, persönliche Informationen zu schützen und verhindert, dass Informationen missbraucht werden. Weiterhin muss sichergestellt werden, dass die Nutzenden, egal welche psychische oder geistige Beeinträchtigung vorliegt, die Möglichkeit haben, ihre Daten und ihre Privatsphäre zu schützen. Letztendlich sollte die Planung und Entwicklung von Angeboten für und mit Menschen mit Beeinträchtigungen gemeinsam mit diesen vorangetrieben werden (vgl. Schreiber-Barsch und Fawcett 2017, 308). Basierend auf der eigenen Arbeit mit 3D-Umgebungen sowie der Analyse von Projekten und Forschungsarbeiten ist das Ziel, Überlegungen und Ansätze zur inklusiven Medienbildung mit den Chancen in 3D-Umgebungen zu verknüpfen. Hierbei unterscheiden wir zwischen der Ermöglichung

von Inklusion in 3D-Umgebungen durch Zugang, Gestaltung und Partizipation an ausgewählten Interaktionen sowie die Förderung von Inklusion durch 3D-Umgebungen, z. B. in Form von Aufklärung und Weiterbildung.

2.2 Ermöglichung von Inklusion in 3D-Umgebungen

2.2.1 Zugang für ‹Alle›

Ein barrierefreier Zugang zu 3D-Umgebungen sollte zur Sicherstellung eines inklusiven Ansatzes berücksichtigt werden, genau wie die Berücksichtigung der Umweltfaktoren wie Wohnform, Alter, Arbeit und Bildung (vgl. Bosse und Hasebrink 2016). Barrierefreiheit bezieht sich zum einen auf eine Umsetzung der Funktionalitäten wie beispielsweise Schriftgröße, Signaletik, Untertitelung, Audiodeskription, regulierbare Lautstärke, Vergrößerung der Buttons, Farbgestaltung bis hin zur Spracheinstellung. Auch sollten hier Schnittstellen zu bestehenden Hilfsmitteln und der Anschluss an Assistenz-Technologien berücksichtigt werden. Zum anderen müssen hinsichtlich der Barrierefreiheit unterschiedliche psychische Bedürfnisse einbezogen werden. Dies könnte z. B. in Form von Rückzugsorten, persönlichen Schutzschilden o. Ä. umgesetzt werden. In der Medienbildung sollten beim Einsatz von 3D-Umgebungen Differenzen in den Zugängen und Nutzungsweisen Berücksichtigung finden. Bei der Ausstattung der benötigten Geräte wie Laptops oder Headsets muss auf einen gleichgestellten Zugang geachtet werden, z. B., indem diese geliehen werden können, um soziale Ausgrenzung zu verhindern.

2.2.2 Gestaltung/Abbildung aller Menschen

In der Gestaltung der Avatare sollte die Vielfaltigkeit (Abbildbarkeit) der Menschen sichtbar werden, um auch auf dieser Ebene Exklusion zu vermeiden. Schon in der Entwicklung ist wichtig, dass Designer:innen Gestaltungsansätze verfolgen, die sich an einem Bild des Menschen orientieren, welches bezüglich Alter, Geschlecht, Kultur und Religion, Körperformen oder körperlicher Beeinträchtigung etc. divers ist. Auch die Abbildung

von Hilfsmitteln, wie Brillen, Rollatoren, Rollstühlen etc. muss umsetzbar sein, damit alle Nutzer:innen die Möglichkeit haben, sich selbstbestimmt darzustellen. Das Design der Umgebung sollte verschiedene Kulturen integrieren und sich dementsprechend in Architektur und Symbolik nicht ausschliesslich an einer westlich geprägten Umgebung orientieren, was momentan meist der Fall ist. Eine Alternative kann die Umsetzung von fiktiven Avataren und der «Bau» von abstrakten Umgebungsformen sein. Weiter ist wichtig, dass keine Avatar-Vorauswahl durch das System vorgenommen wird. Dies passiert beispielsweise durch die Bereitstellung von Auswahlmöglichkeiten zu ausschliesslich männlichen oder weiblichen Avataren bei der Erstanmeldung anhand der Anmeldenamen. Hier wäre die Bereitstellung von genderneutralen Avataren wünschenswert.

2.3 Förderung von Inklusion durch 3D-Umgebungen

2.3.1 Aufklärung/Bewusstseinsbildung

Zentral sind ferner Überlegungen, welche die Aufmerksamkeit für sowie die Bewusstseinsbildung und Aufklärung über benachteiligte Menschengruppen fördern. Durch die flexible gestalterische Anpassung der Avatare können Nutzer:innen schnell und einfach andere Rollen annehmen. In Rollenspielen und Simulationen können so z. B. Reaktionen und Umstände erlebbar gemacht werden und «die Welt» kann aus den Augen bzw. der Lebensperspektive von anderen Personen simuliert oder spezifische Herausforderungen selbst erlebbar werden (z. B. in Workshops zu sozialem Ausschluss oder Rassismus). Immersion verstärkt das Erleben und die Erinnerung an solche Erfahrungen. Anschliessendes Reflektieren kann Verständnis schaffen und bspw. für Minderheiten sensibilisieren.

2.3.2 Übungen / Weiterbildungen

In 3D-Welten können durch speziell gestaltete Lehr-/Lernsettings verschiedene Angebote für Übungen und Weiterbildungen geschaffen und die Umgebung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen angepasst

werden. Ferner kann der 3D-Raum als Selbstlernumgebung Lernenden jederzeit Zugang zu Inhalten bieten und lässt somit ein Lernen in eigenem Tempo zu. Avatare können so gestaltet werden, wie die Nutzer:innen gesehen werden wollen – unabhängig von Handicaps im realen Leben. Dies erlaubt eine flexible Auswahl und Selbstgestaltung – die Konstruktion des eigenen Ichs (repräsentiert als Avatar). Ebenso besteht die Chance auf eine anonymisierte Teilnahme. Gepaart mit der Option, von einem Ort der eigenen Wahl teilzunehmen und die Teilnahme jederzeit beenden zu können, bietet dies Nutzer:innen einen «sicheren Raum». All dies kann einen vereinfachten Austausch bspw. für Sozialtrainings oder Verhaltensübungen für Autist:innen ermöglichen. Die Erkundung von neuen Umgebungen in einem geschützten Rahmen kann für Menschen mit Handicaps z. B. Rollstuhlfahrer:innen hilfreich sein. Die erwähnten flexiblen Einstellungen der Funktionalität (Schriftgröße, Lautstärke usw.) sind nicht nur wichtig für die Sicherstellung des Zugangs, sie können ebenso als grosse Chance angesehen werden, sodass mehr Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen an Angeboten teilnehmen können.

3. Forschungsansätze zu Inklusion in 3D-Umgebungen

Rechercheergebnisse zu 3D-(Forschungs-)Projekten verweisen auf medienpädagogische Inklusionsoptionen in 3D-Umgebungen und zeigen ebenso die Notwendigkeit auf, bestehende Barrieren zu eruieren, zu berücksichtigen oder abzuschaffen. Mit dem Aufkommen von Second Life im Jahr 2003 wurde schnell deutlich, dass virtuelle Welten insbesondere auch für Personengruppen mit besonderen Bedürfnissen interessant sind. Schon 2004 wurde beispielsweise der Nutzen von 3D-Umgebungen für Menschen mit Autismus erkannt. So wurde eine Second-Life-Insel namens *Brigadoon* erschaffen, welche eigens für Menschen mit Autismus oder dem Asperger-Syndrom und deren Betreuende zur Nutzung zur Verfügung steht (vgl. Loftus 2005). Auch für andere 3D-Umgebungen wurde das Potenzial für diese Nutzer:innengruppe beworben (vgl. Parsons, Mitchell, und Leonard 2004). Eine Avatar-Interaktion vermittelt ein Gefühl der Begegnung und reduziert gleichzeitig das Stress- und Risikogefühl, welches bei Interaktionen mit Gegenübern in der physischen Welt auftreten kann (vgl. Danilovic

2009). In Befragungen von Menschen mit Autismus zu deren Erfahrungen deuten diese sogar an, Treffen mit anderen Nutzer:innen in *Second Life* könnten unabhängig von sozialen Hindernissen dabei helfen, Freundschaften aufzubauen und zu pflegen. Sie fühlen sich hier als Teil der (virtuellen) Gesellschaft (vgl. Stendal und Balandin 2015). Ebenso kann der virtuelle Raum als Übungsplatz dienen, um Situationen zu erproben, welche später den Umgang mit ähnlichen Situationen in der physischen Welt erleichtern können (vgl. Osusky 2007). Auf *Ability Island*, einer weiteren für Menschen mit Beeinträchtigungen gegründeten virtuellen Insel in *Second Life*, helfen Ehrenamtliche, sich in der 3D-Umgebung zurechtzufinden, beraten über geeignete technische Hilfsmittel für die Bedienung und verbessern dadurch den Zugang für Nutzer:innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Auch Selbsthilfegruppen finden hier einen Ort zum gegenseitigen Austausch. Menschen, welche z. B. durch körperliche Beeinträchtigungen normalerweise einen erschwerten Zugang haben, nutzen den in *Second Life* erleichterten Austausch miteinander. Die Gesprächspartner:innen würden dort mehr auf ihre Persönlichkeit reagieren, weniger auf ihre äussere Erscheinungen (vgl. Müllebner 2021; vgl. Loftus 2005). In weiteren Studien wurde auch das Potenzial von 3D-Umgebungen für die Nutzung durch Senior:innen untersucht. Entsprechende 3D-Umgebungen können als Unterstützung des guten «Alterns» in unserer Informationsgesellschaft dienen, indem sie soziale Isolation verhindern und dadurch zur Erhöhung des Wohlbefindens und zu der Idee des lebenslangen Lernens beitragen (vgl. Chilcott und Smith 2011). Virtuelle Umgebungen können aber auch mit erheblichen technologischen Barrieren verbunden sein (vgl. Wood 2011). Diese Umgebungen sind fast ausschliesslich visuell und damit zum Beispiel nicht für blinde Nutzer:innen zugänglich (vgl. White, Fitzpatrick, und McAllister 2008). Auch wurden grosse Einschränkungen bei der Nutzung der virtuellen Welten für Menschen mit Aphasie festgestellt, welche Schwierigkeiten mit allen Aspekten der Sprache haben (vgl. Galliers et al. 2011).

Im Rahmen dieses Beitrags war die volle Breite der Veröffentlichungen zum Thema nicht abbildbar und die hier aufgeführten Studien repräsentieren nur einen Ausschnitt aus dem Praxis-/Forschungsfeld und sind

keineswegs vollständig diskutiert.¹ Trotz der bereits umfangreichen Literatur zum Themenfeld «Inklusion in 3D-Umgebungen» sehen wir, wie auch andere Autor:innen, Potenziale und die Notwendigkeit für weiterführende (Praxis)Forschungen auf diesem Gebiet. Auch einige der erwähnten wissenschaftlichen Veröffentlichungen selbst schlussfolgern, dass weitere Forschung auf diesem Gebiet erforderlich ist (vgl. Stendal und Balandin 2015; Parsons, Mitchell, und Leonard 2004).

4. Fazit

Vor dem Hintergrund der Gestaltbarkeit sowie der technologischen Schnittstellen und Zugänge von kollaborativen 3D-Umgebungen zeigen sich vielfältige Potenziale für inklusive Ansätze in der (Medien-)Bildung. In der Anwendung von 3D-Umgebungen verändert sich die Art, wie wir die Realität um uns herum wahrnehmen. Die damit verbundenen Avatar-/Umgebungsgestaltungen sowie Bewegungs-/Interaktionsmöglichkeiten bieten neue Perspektiven für das Lehren und Lernen mit inklusiven Ansätzen (vgl. Stendal, Balandin, und Molka-Danielsen 2011). Menschen mit körperlichen oder kognitiven Einschränkungen haben beispielsweise die Chance, an Aktivitäten teilzunehmen, zu welchen sie in der «realen Welt» ggf. nicht in der Lage wären (vgl. Stewart, Hansen, und Carey 2010). Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr der Exklusion verschiedener Nutzer:innen-Gruppen, wenn Barrieren nicht berücksichtigt werden (vgl. White, Fitzpatrick, und McAllister 2008). Deshalb ist es von Bedeutung, bei der (Weiter-)Entwicklung neuer Technologien und Lehr-/Lernformen inklusive Aspekte direkt und konsequent mitzudenken. Im Rahmen des Modells «Lernenhoch3» (vgl. Reimer und Kochs 2020), welches auf die Erweiterung digitaler Lehr-/Lernsettings verweist, wird angestrebt, 3D-Technologien für die Lehre nutzbar zu machen. Der Einsatz kollaborativer 3D-Umgebungen ermöglicht als Format der digitalen Onlinepräsenz

1 Eine besondere Herausforderung der Autor:innen bei der Recherche lag in der Schwierigkeit, dass in einigen Veröffentlichungen zu 3D-Umgebungen häufig auch Anwendungen mit Virtual Reality (VR)/Augmented Reality (AR) Hilfsmitteln (Brillen, Controller) angesprochen werden, welche wir in unserer Betrachtung bewusst auslassen, da zusätzliche Hilfsmittel weitere Barrieren bedeuten können.

auch für bisher wenig berücksichtigte Teilnehmer:innen eine besondere Art der sozialen Anwesenheit und des Gemeinschaftserlebens bei neuen Lern-Lehrformaten (vgl. Zinn, Guo, und Sari 2016).

Die besonderen Formen der Wahrnehmung und Gestaltbarkeit – der eigenen Person und zugleich der neuen Interaktionsmöglichkeiten mit anderen Personen und (Lern)Gegenständen – sind hier in veränderter Art und Weise erlebbar. Die Visualisierungs- und Interaktionsoptionen in den Lernräumen und die «soziale Präsenz» aller Nutzer:innen durch ihre Avatare unterstützen Inklusion. In kollaborativen 3D-Umgebungen wird ein gemeinsamer Raum geschaffen – die Nutzer:innen sind alle «am gleichen Ort» anwesend, nicht durch Rahmen und verschiedene Hintergründe voneinander separiert wie in Videotools. Sowohl die Wirkungen dieser Präsenz als auch die Entwicklung didaktischer Beispiele für ein Lernen in und mit 3D-Umgebungen werden mit dem Modell in den Blick genommen, denn hiermit bieten sich innovative und kreative Ideen, die für Blended oder Distance Learning anschlussfähig sind. Um Inklusion in einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) eine Chance zu geben, müssen konkrete Forschungsdesiderate eruiert und die Umsetzung spezifischer medienpädagogisch ausgerichteter 3D-Ansätze und Projekte vorangetrieben werden.

Unsere Perspektiven richten sich in zukünftigen Forschungsanliegen zum einen darauf, weitere Bedürfnisse und Barrieren mit unterschiedlichen Nutzer:innengruppen zu identifizieren, denn basierend auf diesen Erkenntnissen können anschliessend Anpassungen und Lösungen entwickelt werden. Zum anderen sind folgende Fragestellungen (Auswahl) in Bezug auf die vorangegangenen Ausführungen anzugehen: Welche Assistenzsysteme sollten mit den 3D-Umgebungen gekoppelt werden? Wie könnten sich z. B. blinde Menschen in den virtuellen Welten orientieren? Welche Geräusche und andere Feedbacks können statt einer visuellen Orientierung in 3D umgesetzt werden? Wie könnten Bewegungen, Gesten und Mimik (nonverbale Kommunikation) anderer Nutzer:innen von Menschen mit Sehbeeinträchtigung erkannt bzw. in 3D-Umgebungen übersetzt werden?

Des Weiteren sollten auch emotionale Störungen wie unterschiedliche Angststörungen, Phobien oder Zwangsstörungen Berücksichtigung finden und in Bezug auf 3D-Umgebungen die Potenziale für z. B. Therapien ausgeschöpft werden. Im Rahmen partizipativer Forschungslabore mit

den verschiedenen Zielgruppen wäre z. B. den folgenden Fragen nachzugehen: Wie wollen sich Menschen in spezifischen Gefühlslagen darstellen – sich selbst, jemand anderes oder fiktive Figuren? Wie könnten Gefühle in 3D-Umgebungen ausgedrückt und vermittelt werden und wie könnte deren Erzeugung und Verarbeitung mit Systemen/Geräten in der physischen Welt gekoppelt werden? Welche weitere Gestik, Mimik, Animation der Avatare wären nötig, um Empathie ausdrücken zu können?

Menschen mit Lernschwächen könnten gefördert werden, indem Methoden/Ansätze von Gamification in 3D-Umgebungen in angewandten Forschungen erprobt werden. Ebenso könnte die (Weiter-)Entwicklung von Bewertungssystemen in virtuellen Welten vorangetrieben werden, um die Akteure zu motivieren und das Feedback nutzbar zu machen. Grundlegend wäre der Frage der Identifikation sowie der Konstruktion des Selbst mit repräsentierter «Leiblichkeit» nachzugehen. Zu analysieren und zu designen wäre weiter, wie gänzlich neue Bewegungen von «A nach B» umgesetzt werden und wie kreativ und andersartig die virtuellen Welten gestaltet sein können. Die vermeintliche Realität sollte dabei eben nicht als Orientierungspunkt dienen, sondern neu gedacht und die Chancen von und in 3D kreativ und innovativ genutzt werden. Da bereits einige Erfahrungen unter Einbezug der VR-/AR-Technologie in Bezug auf Inklusion in 3D-Umgebungen vorliegen, sollten diese VR-/AR-Ideen mit Blick auf kollaborative 3D-Umgebungen geprüft werden, um bestenfalls Synergien sichtbar zu machen. Aus medienpädagogischer Perspektive sollte ferner der Ansatz des Lernenhoch3 weiterentwickelt werden. Hier zeigt sich ein interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld für eine Zusammenarbeit von Künstler:innen, IT-Entwickler:innen; Designer:innen sowie eben auch von (Medien)Pädagog:innen, welches die Möglichkeit bietet, die zukünftigen Bildungsangebote und Lernorte mitzugestalten.

Literatur

- Bosse, Ingo. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 723–34. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_86.
- Bosse, Ingo, Uwe Hasebrink, Annegret Haage, Sascha Hölig, Sebastian Adrian, Gudrun Kellermann, und Theresa Suntrup. 2016. «Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht». Bonn, Berlin: Aktion Mensch, die Medienanstalten.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2018. «Positionspapier (Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!)». <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten/>.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn. 2019. «Handbuch Inklusion und Medienbildung». Weinheim: Bertz Juventa.
- Chilcott Matthew, und Ann Smith. 2011. „Ageing Well and Learning through Online Immersive Participation Using a Multi-user Web 3D Environment,” *Third International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications*. Athens, Greece. 70-75. <https://doi.org/10.1109/VIS-GAMES.2011.16>.
- Danilovic, Sandra. 2009. «Media Review: Autism and Second Life – An Introduction». https://www.academia.edu/1076324/Media_Review_Autism_and_Second_Life_An_Introduction.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. 2018. «Inklusive Medienbildung». Bielefeld: GMK. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf.
- Galliers, Julia, Stephanie Wilson, Sam Muscroft, Jane Marshall, Abi Roper, Naomi Cocks, und Tim Pring. 2011. «Accessibility of 3D game environments for people with Aphasia: an exploratory study». In *The proceedings of the 13th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility (ASSETS '11)*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. 139–46. <https://doi.org/10.1145/2049536.2049562>.
- Gieseke, Wiltrud. 2016. *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: wbv Publikationen. <https://doi.org/10.3278/6001623bw>.
- GP+S Consulting. 2022. «TRENDANALYSE 2022+». https://www.gps-consulting.com/wp-content/uploads/GPS_Trendanalyse_2022-2.pdf.

- Haag, Hanna, und Daniel Kubiak. 2022. «Lost in space? Längsschnittdaten zum studentischen Erleben digitaler Lehre während der Coronapandemie Lost in space? Longitudinal data of student's experiences with digital teaching during the Corona Pandemic», Dezember 2022. <https://doi.org/10.3278/HS-L2224W>.
- Huang, Wen, Rod D. Roscoe, Mina C. Johnson' Glenberg, und Scotty D. Craig. 2021. «Motivation, Engagement, and Performance across Multiple Virtual Reality Sessions and Levels of Immersion». *Journal of Computer Assisted Learning* 37 (3): 745–58. <https://doi.org/10.1111/jcal.12520>.
- Kerres, Michael. 2018. «Bildung in der digitalen Welt – Wir haben die Wahl». *denkdoch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft* 18 (2 Berufliches Lernen in digitalen Zeiten). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28438.04160>.
- Loftus, Tom. 2005. «Virtual World Teaches Real-World Skills». *NBC News*. 25. Februar 2005. <https://www.nbcnews.com/id/wbna7012645>.
- Merz, Thomas, und Mareike Düssel. 2014. «MEDIENBILDUNG IM DIGITALEN ZEITALTER». Bern: Haslerstiftung. Broschüre. https://haslerstiftung.ch/wp-content/uploads/documents/d/fit_schriftenreihe/haslerstiftung_schriften03_def.pdf.
- Mitchell, Corky, Kelley Cours Anderson, Debra Laverie, und Ashley Hass. 2021. «Distance Be Damned: The Importance of Social Presence in a Pandemic Constrained Environment». *Marketing Education Review* 31 (4): 294–310. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1936561>.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: Kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Müllebnner, Katharina. 2021. «Virtual Ability – Ein Behindertenberatungszentrum in der virtuellen Welt». *BIZEPS*. 26. März 2021. <https://www.bizeps.or.at/virtual-ability-ein-behindertenberatungszentrum-in-der-virtuellen-welt/>.
- Osusky, Linda. 2007. «Second Life Als Therapie Für Autisten». *Pressetext*. <https://www.presetext.com/news/20070720003>.
- Parsons, Sarah, Peter Mitchell, und Anne Leonard. 2004. «The Use and Understanding of Virtual Environments by Adolescents with Autistic Spectrum Disorders». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (4): 449–66. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037421.98517.8d>.
- Pietrass, Manuela. 2010. «Digital Literacies». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair. Wiesbaden: VS. 73–84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_5.
- Reimer, Ricarda T.D., und Eva-Christina Edinger. 2015. Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*, herausgegeben von Bernhard, Christian; Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch, und Richard Stang, 205–16. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-bildungstheorie-01.pdf>.

- Reimer, Ricarda T.D., und Kathrin Kochs. 2020. «3D-Umgebungen». *digitallernen*. <https://www.digitallernen.ch/themen/3d-umgebungen/>.
- Reimer, Ricarda T.D., und Benno Volk. 2009. «3D-Seminar- und Tagungsorte als internationale und hochschulübergreifende E-Learning-Architekturen». In *Workshop-Band: Lernen im Digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Andreas Schwill und Nicolas Apostolopoulos. Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. Freien Universität Berlin. 243-51.
- Schluchter, Jan-René. 2012. «Medienbildung als Perspektive für Inklusion». In *Medienpädagogik und Inklusion*. herausgegeben von Ingo Bosse. 64-70. Düsseldorf: LfM.
- Schreiber-Barsch, Silke, und Emma Fawcett. 2017. «Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens?». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40 (3): 295–319. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stendal, Karen, und Susan Balandin. 2015. «Virtual Worlds for People with Autism Spectrum Disorder: A Case Study in Second Life». *Disability and Rehabilitation* 37 (17): 1591–98. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1052577>.
- Stendal, Karen, Susan Balandin, und Judith Molka-Danielsen. 2011. «Virtual worlds: a new opportunity for people with lifelong disability?». *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. <https://doi.org/10.3109/13668250.2011.526597>.
- Stewart, Stephanie, Terri Hansen, und Timothy Carey. 2010. «Opportunities for people with disabilities in the virtual world of Second Life». *Rehabil Nurs*. 35 (6): 254–9. <https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.2010.tb00056.x>.
- vComm Solution. 2019. «AULA – Online Zusammenarbeit in 3D». 2019. <https://www.vcommsolutions.com/>.
- White, Gareth R., Geraldine Fitzpatrick, und Graham McAllister. 2008. «Toward accessible 3D virtual environments for the blind and visually impaired». In *Proceedings of the 3rd international conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts (DIMEA ,08)*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. 134–141. <https://doi.org/10.1145/1413634.1413663>.
- Wood, Denise. 2011. «The design of inclusive curricula for multi-user virtual environments: a framework for developers and educators». *ICST Trans. e-Education e-Learning*. <https://doi.org/10.4108/icst.trans.eeel.2011.e6>.
- Zinn, Bernd, Qi Guo, und Duygu Sari. 2016. «Entwicklung und Evaluation der virtuellen Lern- und Arbeitsumgebung VILA». *Journal of Technical Education*. 4 (1). <https://doi.org/10.48513/joted.v4i1.71>.

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien und ihre Weiterentwicklung für den digitalen Kontext

Marlene Pieper¹ , Christoph Bierschwale¹ , Zuzana Sikorová² 
und Michaela Vogt¹ 

¹ Universität Bielefeld

² Universität Ostrava

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft sowie der fortwährenden Digitalisierung schulischer Lehr- und Lernkontexte wird verstärkt nach dem inklusiven Potenzial von Bildungsmaterialien und – spezifischer – Open Educational Resources (OER) gefragt. Während das ITM-Projekt (Inclusive Teaching Materials) seit 2018 die Entwicklung eines niederschwellig nutzbaren Kriterienkatalogs und entsprechender Fortbildungsmodule fokussierte, transferiert das DigiLLM-Projekt (Digital Living Learning Materials) das Nachdenken über den Zusammenhang von Inklusion und Bildungsmaterialien deziert in den Kontext der Digitalität. In diesem Beitrag wird sich den Fragen angenähert, wie (1) Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien aussehen können und wie diese (2) angesichts fortdauernder Entwicklungen von Bildung unter Bedingungen der Digitalität sowie OER im Speziellen eine Weiterentwicklung erfahren können. Neben der Skizze der entsprechenden Kriterien wird er-



läutert, welche forschungsmethodischen Zugänge der Erarbeitung der Kriterien vorausgehen. Auf Basis dieser Ausführungen wird herausgearbeitet, dass Kriterien für Inklusionssensible Bildungsmaterialien auf Schlüsselthemen und -fragen verdichtet werden können, die trotz sich stets verändernder Vorbedingungen konstant bleiben können. Inklusionssensibilität wird damit als Reflexionsfolie für einen aktiven und kritischen Umgang mit Bildungsmaterialien gerahmt.

Criteria for Inclusion-Sensitive Educational Materials and Their Further Development for the Digital Context

Abstract

Against the backdrop of increasing heterogeneity in classrooms and the ongoing digitization of school teaching and learning contexts, there is a growing demand for the inclusive potential of educational materials and, more specifically, Open Educational Resources (OER). While the ITM project (Inclusive Teaching Materials) has focused since 2018 on the development of a low-threshold usable criteria catalogue and training modules, the DigiLLM project (Digital Living Learning Materials) transfers the reflection on the connection between inclusion and educational materials decidedly into the context of digitality. In this paper, we approach the questions of (1) how criteria for inclusion-sensitive educational materials can look like and (2) how they can be further developed in view of ongoing developments of education under conditions of digitality as well as Open Educational Resources in particular. In addition to an outline of the corresponding criteria, the research methodological approaches that precede the development of the criteria will be explained. Based on these explanations, it will be worked out that criteria for inclusion-sensitive educational materials can be condensed to key topics and questions that can remain constant despite constantly changing preconditions. Inclusion sensitivity is thus framed as a reflection framework for an active and critical approach to educational materials.

1. Einleitung

Bildungsmaterialien entscheiden darüber mit, ob Lehr-Lernkontexte als inkludierend oder exkludierend erfahren werden. Tatsächlich mangelt es jedoch – nicht nur im deutschen Kontext – an qualitativ hochwertigen Materialien für inklusionssensible Unterrichtssettings sowie Bewertungsinstrumenten zur Evaluation ihrer Qualität und Eignung (Vogt et al. 2021). In diesem Beitrag wird sich der Frage nach *Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien* genähert. Dabei wird eine erste Darstellung entsprechender Kriterien um deren Transfer in den Kontext der Digitalität ergänzt, sodass zwei Perspektivierungen vorgestellt und damit der Weiterentwicklungsprozess ursprünglicher Kriterien vor dem Hintergrund veränderter (digitalisierter) Vorbedingungen expliziert wird.

In einem ersten Schritt wird anhand eines punktuellen Überblicks über bestehende Kriterienkataloge grundlegend in den Forschungsstand über die Qualität von (inklusivem) Bildungsmaterial eingeführt, wovon in einem Folgeschritt Forschungsdesiderate und Fragestellungen abgeleitet werden. Darüber hinaus werden theoretische Vorannahmen und Definitionen, genauer unser Verständnis von Bildungsmaterialien (als konzeptionelle Erweiterung von Lehr- und Lernmaterialien), Inklusionssensibilität und – mit Blick auf die Erweiterung des Nachdenkens über Bildung im Kontext von Digitalität – Open Educational Resources, aufgefächert. Daraufhin gilt es, forschungsmethodische Zugänge sowie Ergebnisse vorzustellen. Diese Ausführungen münden in einer Betonung der Zentralität von Materialien für (inklusive) Bildungsprozesse und der daraus folgenden Notwendigkeit eines kontinuierlich reflexiven Umgangs mit diesen seitens Lehrender sowie Lernender.

2. Qualitätskriterien national und international: Überblick über den Forschungsstand

Die Betrachtung von Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien ist Gegenstand interdisziplinärer Ansätze sowohl erziehungswissenschaftlicher, (medien-)psychologischer als auch fachdidaktischer Perspektiven (vgl. Fey und Matthes 2018). Um effektiv in den aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstand einzuführen, wird auf eine konzise und

international-vergleichende Überblicksarbeit von Fey und Matthes (2018) referenziert, welche Qualitätskriterien für Lehrbücher und andere Bildungsmaterialien erfasst haben. Diese Zusammenstellung wird punktuell ergänzt und hinsichtlich der Nutzbarkeit im pädagogischen Alltag sowie Faktoren der Inklusionssensibilität ausgeschärft.

Im Rahmen der deutschsprachigen Forschung überwiegen insbesondere erziehungswissenschaftliche Arbeiten. Frühe Arbeiten fokussierten naturgemäss insbesondere auf analoge Medien, darunter die Arbeiten von Laubig, Peters und Weinbrenner (1986), Rauch und Tomaschewski (1986) und Sandfuchs (2010). Der Katalog von Laubig, Peters und Weinbrenner (1986) ist in der Praxis mit 450 Fragen nur begrenzt für den pädagogischen Alltag einsetzbar. Das Reutlinger Raster (Rauch und Tomaschewski 1986) ist mit 120 analytischen Fragen ebenfalls sehr präzise in der Beschreibung des Gehalts der Bildungsmaterialien. Der Katalog von Sandfuchs (2010) basiert auf den Kriterien guten Unterrichts nach Meyer (2004) und es mangelt dort an der theoretischen und empirischen Fundierung sowie der fehlenden Operationalisierung mittels konkreter analytischer Fragen. Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER) (Fey 2017) resultiert aus einer Analyse theoretischer Forschungsarbeiten und berücksichtigt Heterogenität sowohl als eigenes Kriterium als auch z. B. bei der Formulierung von Aufgabenstellungen. Ferner werden ebenso lernwegunterstützende Elemente wie Scaffolding mitgedacht.

In Bezug auf den internationalen Forschungsstand kann ein punktueller Überblick anhand einzelner Studien vorgelegt werden. Die schweizerische Interkantonale Lehrmittelzentrale beispielsweise berücksichtigt sowohl fachübergreifende Beurteilungskriterien als Dimensionen, z. B. die Individualisierung (z. B. Lebensweltbezug) als auch Differenzierung (Wirthenson 2012; Pfeiffer 2010). Ferner wird Diversität z. B. sowohl in der Konkretisierung «Gender» als auch als «interkulturelle Bildung» mitbetrachtet (Wirthenson 2012). Andere Heterogenitätsdimensionen wie z. B. Lernausgangslagen oder Lernstörungen werden nicht explizit berücksichtigt. Sikorová (2002) hat für den tschechischen Kontext einen Katalog mit zehn Kriterien entwickelt. Dieser umfasst u. a. Dimensionen wie den curricularen Bezug oder Elemente der Motivationsförderung. Chebutuk

Rotich und Musakali (2006) haben einen Katalog von Kriterien für den kenianischen Kontext entwickelt, der den vorherigen Katalogen in der Bedeutungszuschreibung von z. B. Layout und curricularem Bezug gleicht, jedoch auch die Bedeutung von Aufgaben betont, die die jeweiligen Lernausgangslagen des Schülers oder der Schülerin mitberücksichtigen. Ferner wird zudem ein kooperatives Verfahren vorgeschlagen, um Bildungsmaterialien zu evaluieren. Dieses Verfahren sieht z. B. gemeinsame Diskussionen zum Material vor. Diese Methode könnte ein Anknüpfungspunkt für multiprofessionelle Kooperationen sein, wie sie in inklusiven Lernsettings notwendig sind. Im Interesse an Inklusionspädagogischen Perspektiven kann ausserdem auf die Swedish National Agency for Special Needs Education verwiesen werden, welche ein digitales Tool eingerichtet hat, das die Bewertung von Bildungsmaterial entlang der Zugänglichkeit überprüft (SPSM 2023). Bosse (2015) entwickelt Kriterien für digitale «blended learning»-Materialien auf Basis einer internationale Arbeiten berücksichtigenden «desk based research» (Bosse 2015, 6f.). Im Rahmen dieses Ansatzes wird u. a. Accessibility als Qualitätskriterium von (digitalen) Bildungsmaterialien angesehen.

Mit Blick auf den Forschungsstand kann überblicksartig festgestellt werden, dass Kriterienkataloge durchaus für Heterogenitätsdimensionen responsiv sind. Kataloge, welche in ihrer Entwicklung die Perspektiven von Lehrkräften oder Lernenden partizipativ einbinden, stellen in der Erziehungswissenschaft wiederum ein Desiderat dar. Ferner kann festgehalten werden, dass international vergleichende Forschungsarbeiten zur komparativen Analyse von Qualitätskriterien weitgehend fehlen, insbesondere Arbeiten, die den Kontext von inklusiven Lernsettings beachten.

3. Offene Fragen und Desiderate

Aus der Parallelisierung des Forschungsstandes mit unserem Interesse an inklusionssensiblen Bildungsmaterialien (s. Kap. 4) ergibt sich ein Forschungsdesiderat, das in zwei Teilfragen aufzutrennen ist. Zunächst steht übergreifend das Interesse an Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien im Fokus:

1. Wie können Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien aussehen?

Angesichts der verstärkten Präsenz digitaler Technologien in schulischen Lehr- und Lernsettings sowie fortwährender Entwicklungen um freie (zumeist digital verfügbare) Bildungsmaterialien wie Open Educational Resources (OER) stellt sich eine Folgefrage:

2. Wie können jüngste Entwicklungen rund um OER konstruktiv mit einer Erweiterung der Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien verbunden werden?

Um sich Antworten auf diese Fragen anzunähern, werden im Folgekapitel zunächst theoretische und konzeptuelle Grundlagen erläutert, bevor auf forschungsmethodische Zugänge (Kap. 5) und Ergebnisse (Kapitel 6) eingegangen wird.

4. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Im Rahmen dieser Untersuchungen wird der Terminus «Bildungsmaterial» verwendet. Der Begriff «Bildung» ist dabei definitions- und kritikbedürftig, weil der Begriff ausserordentlich voraussetzungsreich, in der Bildungstheorie immens umstritten ist und darüber hinaus in verschiedenen Disziplinen genutzt wird (zur Kritik z. B. Lederer 2011; Weber 1999, 383f.; Menze 1995, 350; Tenorth 1997, 975). Die theoretische Referenz für den Bildungsbegriff, wie er hier zugrunde gelegt wird, ist die Theorie von Tenorth (u. a. 2020). Mit dem Begriff und der Betonung der Selbstkonstituierung der Gesamtpersönlichkeit gewinnen Kontext- bzw. Sozialisationsfaktoren an Bedeutung, die zu dieser Sozialisation gehören. Aus dieser Perspektive interferieren auch in Lehr- und Lernsettings eingesetzte Materialien stets mit der Gesamtpersönlichkeit von Lernenden und deren Bildungsprozessen. Dies wird am Beispiel von Barrieren deutlich, beispielsweise wenn die «eigene» Gesellschaft und die Verortung von Subjekten darin beschrieben wird. Materialien, die mit rassistischen, stereotypen und diskriminierenden Darstellungen arbeiten, schliessen Personen aus der Gesellschaft aus und tragen zur (weiteren) Diskriminierung bei. Doch auch abgesehen von exkludierenden Mechanismen sind Lehr- und Lernmaterialien in ihrer Verwobenheit mit Bildung als Persönlichkeitsentwicklung anzuerkennen.

Entsprechend ist es nur zweckmässig, die mit der Bezeichnung «Bildungsmaterialien» verbundene Beziehung zwischen Bildung und Materialität zu betonen und folglich die Frage nach Inklusionssensibilität breit aufzufächern.

Grundlage der zu eruiierenden Fragestellungen ist folglich ein sogenanntes weites Inklusionsverständnis. Dieses Begriffsverständnis nimmt neben Behinderung auch weitere Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht oder sozioökonomische Verhältnisse in den Blick (Löser und Werning 2015). Mit Blick auf Bildungsmaterialien bezeichnen wir aus der Perspektive eines weiten Inklusionsbegriffs entsprechende Materialien als «inklusionssensibel» statt als «inklusiv». Damit ist die Einsicht verbunden, dass die diversen Heterogenitätsbereiche und die Anforderungen, die sich daraus ergeben, nicht durch ein einzelnes Bildungsmaterial abgedeckt werden können. Ferner wird damit auf einen Umgang mit Materialien verwiesen, der weniger auf einen feststehenden Qualitätsbegriff als auf eine kontinuierliche Reflexion der Eignung für spezifische Kontexte und Adressat:innen rekurriert.

Mit dem Begriff OER werden freie Bildungsmaterialien bezeichnet, welche unter einer offenen Lizenz veröffentlicht wurden und damit frei zugänglich und nachnutzbar sind. Damit sind sie für Bildung unter Bedingungen der Digitalisierung als «Grundbedingung» (Deimann 2016) einzustufen. Fehlt zwar eine allgemeingültige Definition zu OER sowie der darin verankerten Idee von «open» (Wiley, Bliss, und McEwen 2014), wird vermehrt auf die von der UNESCO (2019) vorgebrachte Definition zurückgegriffen:

«Open Educational Resources (OER) are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others.»

In ihrer Verwobenheit mit Konzepten wie Openness und Open Education reiht sich das Nachdenken über OER in das Sprechen über die Digitalisierung von Bildung ein (Otto et al. 2021). OER werden dabei eine Reihe von Potenzialen zugesprochen. Die UNESCO markiert OER als Unterstützung

für «quality education that is equitable, inclusive, open and participatory» (UNESCO 2017) und schreibt ihnen eine zentrale Rolle in der Erreichung des vierten Ziels für nachhaltige Entwicklung (SDG), hochwertige Bildung, zu. Das Kernanliegen von OER, das Teilen von überarbeiteten Materialien rechtssicher zu gestalten und entsprechende Infrastrukturen der Bereitstellung zu schaffen, ermögliche ferner, «individuelle Lernausgangslagen zu berücksichtigen und angepasste Zielstellungen zu setzen» (Müller 2016, 41). Über die Zugänglichkeit und Adaptivität von Ressourcen sowie durch OER ermöglichte Open Educational Practices (indem z. B. verschiedene Sprachen, kulturelle Hintergründe und Perspektiven in ein Lehrsetting eingebracht werden können) könne der Diskurs um OER ausserdem in Richtung von Social Justice-Fragen erweitert werden (vgl. Bali et al. 2020).

5. Forschungsmethodischer Zugriff

Um die Entstehung der Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien nachvollziehbar zu machen, werden zunächst forschungsmethodische Zugänge dargestellt, welche dieser Entwicklung vorausgingen. Dabei wird

aus den Forschungsprozessen zweier Projekte geschöpft, ITM (2018–2021)¹ und DigiLLM (Projektbeginn 2022)², in welchen ein Kriterienkatalog entwickelt bzw. für den Kontext der Digitalität erweitert wird.

Die Forschungsprozesse basieren auf einem qualitativen Forschungsansatz. Als Methoden wurden insbesondere Expert:inneninterviews sowie Gruppendiskussionen eingesetzt (u. a. Misoch 2019; Bohnsack 2015; Kühn und Koschel 2011), die mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet wurden. Ferner kamen kontextanalytische Vorgehensweisen (u. a. Vogt 2015) zur Anwendung. Die international-vergleichende Erziehungswissenschaft (u. a. Adick 2008) und Participatory Action Research (PAR) (u. a. Cornwall und Jewkes 1995) bilden die methodologische Rahmung dieses Forschungsprozesses. Der Kriterienkatalog aus dem

-
- 1 Das Projekt «Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung» (ITM) widmet sich Qualitätsmassstäben von inklusionssensiblen Bildungsmaterialien mit einem international-vergleichenden Forschungsdesign und greift dazu im Rahmen eines partizipativen Ansatzes auch auf das Erfahrungswissen von Lehrkräften zurück. Das Projektkonsortium setzt sich wie folgt zusammen: Prof. Dr. Anette Bagger (Universität Örebro), Prof. Dr. Katja Andersen (Universität Luxemburg), Prof. Dr. Vanessa Macchia (Freie Universität Bozen) und Dr. Annamaria Ardemagni (Grundschulsprenkel Bozen). Koordiniert wurde das Projekt durch Prof. Dr. Michaela Vogt und Christoph Bierschwale (Universität Bielefeld). Das Projekt wurde finanziert über die Cooperation Partnerships im Rahmen der Erasmus+-Förderlinie der Europäischen Union. Laufzeit des Projekts: 9/2018 bis 12/2021.
 - 2 DigiLLM («Digitalization in European Education: Realizing Equity and Inclusion with Living Learning Materials») ist eine Cooperation Partnership im Rahmen der Erasmus+-Förderlinie der Europäischen Union. Wie schon im ITM-Projekt bildet die internationale Zusammenarbeit mit Partneruniversitäten das Fundament dieses Projektes. Das Konsortium besteht aus den Universitäten Bielefeld (Prof. Dr. Michaela Vogt, Marlene Pieper), Örebro in Schweden (Prof. Anette Bagger), Luxemburg (Prof. Katja Andersen) und Ostrava in Tschechien (Prof. Zuzana Sikorová). Die spezifischen Vorerfahrungen zum Themenfeld der inklusionssensiblen Lehr- und Lernmaterialien aus dem ITM-Projekt konnten mit den Partner:innen in Ostrava um eine Expertise zu (digitalen) Bildungsmedien ergänzt werden. Das übergeordnete Ziel des Projekts ist die *Entwicklung eines digitalen Ökosystems*, das verschiedenste Akteur:innen, zuvorderst aber (werdende) Lehrkräfte und Lernende einlädt, in einen kollaborativen Austausch über Bildungsmaterialien zu treten.

ITM-Projekt entstand in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess, der eng mit der Praxis durch Kooperation mit Lehrkräften und Schulen ver­schränkt war.

Mit Blick auf die Erweiterung des Kriterienkatalogs hinsichtlich verän­derter Vorbedingungen durch Bildung im Kontext von Digitalität im Allge­meinen und Entwicklungen um Open Educational Resources im Speziellen wurden auch im forschungsmethodischen Zugriff einige Erweiterungen vorgenommen. Dabei ist festzuhalten, dass OER zwar in erster Linie un­mittelbar Ressourcen bezeichnen, diese aber in einen grösseren Kontext von Konzepten um Open Education, Partizipation an Bildung und eine Kul­tur des Teilens eingebettet sind. OER werden beispielsweise als Motor für *Open Educational Practices* betrachtet, welche auf einer Ebene die Nutzung und Produktion von OER unterstützen, aber auch auf innovative pädagogi­sche Modelle zielen und Lernende darin als Co-Produzierende ihrer lebens­langen Lernprozesse anerkennen und empowern (Conole und Ehlers 2010). Diese Verknüpfungen zu einem hintergründigen Ökosystem an pädagogi­schen Konzepten, Pädagogiken der Offenheit (Bali et al. 2020), digitalen In­frastrukturen und nicht zuletzt normativen Überzeugungen einer ganzen OER-Bewegung (Deimann 2016) erweitern den Geltungsbereich der durch die Digitalität veränderten Bedingungen für Lehren und Lernen. Neben Lehrkräften und Lernenden werden im DigiLLM-Projekt auch Personen befragt, die mit der Erstellung und öffentlichen Bereitstellung von Open Educational Resources (z. B. auf Webseiten oder OER-Repositoryen) befasst sind. Schliesslich gilt es – aufgrund des weiten Ökosystems, das sich zum Thema OER aufspannt –, auch einen Blick auf die Infrastrukturen zu wer­fen, welche einen zentralen Kontaktpunkt zwischen Produzent:innen und Nutzer:innen darstellen und ferner einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung des Konstruktes um OER haben. Darüber hinaus werden Plattformen gesichtet und hinsichtlich ihrer (impliziten und expliziten) Thematisierung von Fragen nach Inklusion und Inklusionssensibilität analysiert. Dies sind die Grundlagen, auf welchen (1.) ein Kriterienkatalog entwickelt wurde und (2.) Erweiterungen für den Kontext der Digitalität vorgenommen werden. Wie sich diese genau darstellen, wird im Ergebnis­teil aufge­fächert.

6. Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien und ihre Weiterentwicklungen – (erste) Ergebnisse

Im Folgenden gilt es, die in Kapitel 3 vorgestellten Fragestellungen zu beantworten. In Kapitel 6.1 wird sich der Frage nach inklusionssensiblen Bildungsmaterialien genähert; in Kapitel 6.2 werden entsprechende Erweiterungen im Kontext der Digitalität und Open Educational Resources skizziert.

6.1 Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien

1. *Individuenbezogene Adaptivität* fokussiert auf «die Anpassbarkeit des inklusionssensiblen Bildungsmaterials an die individuellen Bedarfslagen der Lernenden mit dem Ziel, dass diese eigenständig und selbstgesteuert mit dem Material umgehen und Lernfortschritte erzielen können» (Vogt et al. 2021, 19). Exemplarische Fragestellungen sind:

«Ermöglicht das Bildungsmaterial vom selben Lerngegenstand ausgehend unterschiedliche Lernwege, die der Diversität der Lernenden gerecht werden? Bewegen sich die zu bearbeitenden Aufgaben auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus und berücksichtigen sie unterschiedliche individuelle Bedarfslagen?» (ebd.)

2. *Umfeldbezogene Adaptivität* setzt den Schwerpunkt auf «die Anpassbarkeit des inklusionssensiblen Bildungsmaterials an die Lehr- und Lernsituation, die schullokalen Gegebenheiten sowie kulturelle und ggf. nationale Standards» (ebd.). Mögliche Fragestellungen sind hier:

«Kann das Bildungsmaterial in verschiedenen sozialen Konstellationen innerhalb wie jenseits des Klassenverbands eingesetzt werden? Ist das Bildungsmaterial anpassbar an Besonderheiten des konkreten Schulstandorts inklusive spezifischer Bedingungen in der Lerngruppe?» (ebd., 9)

3. *Metakognition* ist wie folgt definiert: «Inklusionssensible Bildungsmaterialien stützen in besonderem Masse die Reflexion über den eigenen Lernprozess und damit auch den Erwerb metakognitiver Erkenntnisse, die über den eigentlichen Lerngegenstand hinausgehen» (ebd., 20). Folgende Fragen sind hier bedeutsam:

«Bezieht das Bildungsmaterial die Nutzung unterschiedlicher Lern-techniken angepasst an diverse Bedarfslagen der Lernenden mit ein? Ermutigt das Lernmaterial die Lernenden, verschiedene Lern-techniken auszuprobieren, deren Mehrwert zu reflektierten und die individuell passende Technik zu wählen?» (ebd.)

4. *Selbstwirksamkeit*: Das Bildungsmaterial soll die Lernenden befähigen, ihr Lernen selbstaktiv zu gestalten. Folgende Fragen sind für die Auseinandersetzung mit dem Material wichtig:

«Motiviert das Bildungsmaterial die Lernenden auf individuell unterschiedlichen Wegen? Befähigt das Bildungsmaterial die Lernenden zur eigenständigen Problemlösung inklusive der Vermittlung des Gefühls von Selbstwirksamkeit?» (ebd.)

5. *Lernstandsüberprüfung*: Inklusionssensibles Bildungsmaterial soll Lernstandsüberprüfungen «in verschiedensten Varianten wie ebenso in regelmässigen Abständen» vorsehen (ebd., 19). Diese Überprüfungen sind ferner: «multimodal, qualitativ wie quantitativ ausgerichtet, auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus formuliert und können von den Lernenden selbst wie von der Lehrperson durchgeführt werden» (ebd.). Wichtig sind hier folgende Fragestellungen:

«Leiten die Lernstandsüberprüfungen die Wahl passender weiterer Lernaufgaben an, die ebenfalls im inklusionssensiblen Bildungsmaterial enthalten sind? Gibt es unterschiedliche Formen und eine ausreichende Anzahl an Lernstandsüberprüfungen im Bildungsmaterial, die sich an der Diversität der Lernenden orientieren?» (ebd.)

6. *Konzeptionelle Erläuterungen* sollen «ihren Zugang zu Diversität und ihre Varianz in den Aufgabenstellungen für die Lehrperson sowie für die Lernenden fundiert (...) begründen» (ebd., 20). Entsprechende Fragen sind:

«Erläutert das Bildungsmaterial Grundlagen seiner Gestaltung für die Lehrperson sowie die Lernenden in jeweils nachvollziehbarer Weise und angemessenem Umfang? Sind die innere Struktur des Bildungsmaterials sowie die Art der ausgewählten Aufgabenstellungen nachvollziehbar, konsistent und in ihren Referenzen auf theoretische wie empirische Erkenntnisse klar begründet?» (ebd.)

6.2 Kontext der Digitalität und Open Educational Resources – Erweiterungen der Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien

Wie eingangs geschildert, interessiert, inwieweit die Kriterien eine Veränderung erfahren, wenn veränderte Vorbedingungen der Digitalität im Allgemeinen und Entwicklungen um das Themenfeld der Open Educational Resources in den Blick genommen werden. Die Frage, welche dieses Interesse anleitet, lautet:

Wie können jüngste Entwicklungen rund um OER konstruktiv mit einer Erweiterung/Veränderung der Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien verbunden werden?

Es zeigt sich, dass die Weiterentwicklung des Kriterienkatalogs für den Kontext der Digitalität keine strukturell tiefgreifenden Veränderungen impliziert. Nach ersten Explorationen erfahren jeweils die einzelnen Kriterien inhaltliche Erweiterungen, welche sich in den Beschreibungen sowie den die Evaluationen und Reflexionen anleitenden Kernfragen

niederschlagen. Im Folgenden wird für alle Kriterien skizziert, welche Aspekte zur Übertragbarkeit auf den Kontext der Digitalität im Allgemeinen und Open Educational Resources im Besonderen zum Tragen kommen.³

1. Im Zusammenhang mit der individuenbezogenen Adaptivität sind ergänzend digitale Ungleichheiten (z. B. bzgl. Internetverbindung, Zugang zu digitalen Endgeräten) zu berücksichtigen. In Verbindung mit OER und damit verknüpften Open Educational Practices wird oftmals auf das kollaborative Potenzial verwiesen, das der Kultur des Teilens (Brückner 2018) eingeschrieben ist. Wird dies Teil der didaktischen Konzeption eines Materials, muss jedoch auch stets die Möglichkeit zur Distanzierung aus kollaborativen Lernszenarien bestehen, um allen Lernenden ein ihren Bedarfen entsprechendes Lernen zu ermöglichen. Der Gedanke der Adaptivität wird somit auf «learner's needs» verallgemeinert, um die Bedeutsamkeit individueller Bedarfe besonders zu betonen.
2. Die umfeldbezogene Adaptivität erfährt ebenfalls eine substantielle Erweiterung, wenn im Kontext der Digitalität die Reflexion der geschaffenen digitalen Umgebungen und ihrer Zugänge sowie Barrieren notwendig wird. Ferner gilt es zu eruieren, inwieweit ein Material auf verschiedene Schul- bzw. Wohnumgebungen und technische Infrastrukturen anwendbar ist. Erneut schlägt sich diese Verbreiterung der Perspektive mit «learning environment» in einem offener gehaltenen Begriff als Titel für diese Kategorie nieder.
3. Das Kriterium der Metakognition erfährt seine Erweiterung weniger im Sinne der OER allein; hier kommt vielmehr eines der dahinterstehenden Prinzipien zum Tragen. Im Zusammenhang von Bildung im

3 Dabei sind sehr unterschiedliche Bezugnahmen zum Themenfeld OER und dessen thematische Verflechtungen denkbar. An dieser Stelle muss betont werden, dass Inklusionssensibilität hier fortwährend auf den Gegenstandsbereich der Materialien/Ressourcen selbst bezogen wird, dabei aber Bezüge auf OER-relevante Themenfelder wie Open Education oder Open Educational Practices gemacht werden können. Der Kriterienkatalog denkt OER also vonseiten der Materialität und damit aus einem Interesse an Bildungsmaterialien heraus, erkennt aber die Zusammenhänge mit den Mechanismen der OER-Bewegung an. Dieser Verwobenheit wird im Kriterienkatalog Rechnung getragen, um die Möglichkeitsräume von OER sichtbar zu machen; gleichzeitig wird aber nicht der Anspruch erhoben, mit dem Katalog Inklusionssensibilität für den digitalen Kontext als solchen einfangen zu können.

Kontext von Digitalität muss diese metakognitive Reflexion auf den kritischen Umgang mit digitalen Technologien und digital gestütztes Lehren und Lernen ausgeweitet werden. Hierzu gehört im Sinne der Openness und einer damit zusammen zu denkenden «knowledge equity» (Kruschick und Schoch 2023) – die auf die Anerkennung und Bereitstellung marginalisierten Wissens abzielt – auch die kritische Reflexion des bereitgestellten Wissens. Da diese Aspekte nicht per se die personeneigene Kognition ansprechen, wird mit dem neuen Begriff «self-reflection» auf die durch das Material angestossenen reflexiven Prozesse rekuriert.

4. Im Kontext von OER wird gerade hinsichtlich der damit zusammen zu denkenden Open Educational Practices eine besondere Form der Selbstwirksamkeit bestärkt bzw. eingefordert. Diese beläuft sich z. B. auf die Begünstigung eines «active, constructive engagement with content, tools and services in the learning process» (Geser 2007) auf Basis lernendenorientierter Bildungsprozesse, «that enable students to shape the public knowledge commons of which they are a part» (DeRosa und Jhangiani 2017). Die Frage ist hierbei, ob unterschiedliche, auch barrierearme Formen der Partizipation und Teilhabe an diesen Formen der Selbstwirksamkeit denkbar sind. Hierbei muss gleichzeitig das Nicht-wahrnehmen solcher Möglichkeiten als «selbstwirksam» erachtet werden. Im Sinne einer Open Education ist ferner die Frage von Interesse, inwieweit lernendeneigenes Wissen und entsprechende Perspektiven Platz in OER haben. Alles in allem stellt sich die Frage, inwieweit den durch die Digitalität begünstigten Verschiebungen zwischen Produzierenden und Konsumierenden Rechnung getragen wird. Um diesen Aspekt treffend zu erfassen, wird eine Neubenennung des Kriteriums mit dem Begriff «Agency» vorgenommen.
5. Dem Kriterium der Lernstandsüberprüfung kommen viele digitale Materialien und Ressourcen nach. Hier muss zunächst die Frage nach der Passung mit Lernendenbedarfen gestellt werden, wobei es nicht zu eklatanten Brüchen zwischen Feedbackvarianten und individuellen Bedarfen im Lernprozess kommen sollte. Gleichzeitig spielt hier die Rückmeldung vonseiten der Nutzenden einer Ressource eine Rolle. Im Kontext von OER kann dies sogar die eigenständige Veränderung einer

Ressource implizieren. Daher stellt sich die Frage, inwieweit ein Material (oder hier auch das Repositorium) Rückmeldungen und Verbesserungen anregt. Der neu anzuwendende Begriff «feedback» deckt diese beiden Logiken simultan ab.

6. Konzeptionelle Erläuterungen eines Materials helfen, seine Passung für verschiedene Lehr- und Lernsituationen einzuschätzen. Mit Blick auf die Digitalität müssen diese Erläuterungen auf Einstellungen und Annahmen gegenüber digital gestütztem Lehren und Lernen erfolgen. Vor dem Hintergrund der Funktions- und Wirkungsweisen von OER sollten diese Schilderungen nicht nur im Zusammenhang mit der Ersterstellung und für den Kontext der Entstehung, sondern auch für Nachnutzungen und erneute Veröffentlichungen erstellt werden. Dies entspricht dem Gedanken, die konzeptionellen Hintergründe von Materialien in ihrem Lifecycle und entlang von Weiterentwicklungen nachvollziehen zu können. Da hiermit der Bereich der Konzeptionellen Erläuterung überschritten wird, wird fortan mit dem Begriff der «philosophy» operiert.

7. Fazit

In der Frage nach der Übertragung von Kriterien für inklusionssensible Bildungsmaterialien in den Kontext der Digitalität ist festzuhalten, dass ursprünglich für den analogen Bereich erstellte Kriterien keine substanziellen Veränderungen erfahren. Im DigiLLM-Projekt lässt sich durch erste Ergebnisse erkennen, dass sich das Thema der Digitalität sowie der Openness als tragender Faktor im Themenfeld um OER als Querschnittsthema präsentiert. Damit gilt es, sämtliche Kriterienbereiche in ihrem Geltungsbereich und ihren Nuancierungen zu erweitern und auf relevante Teilaspekte der Digitalität bzw. OER auszuweiten. Dies schlägt sich in einer Umbenennung hin zu offeneren und flexibleren Begrifflichkeiten und einer breiteren konzeptionellen Ausrichtung nieder, welche veränderte Bedingungen um Digitalität und damit Diversifikationen von Lehr- und Lernszenarien sowie deren Implikationen für Inklusionssensibilität zu erfassen versucht.

Trotz veränderter Materialitäten steht damit weiterhin zuvorderst die Frage im Raum, welche Reflexionen und Prozesse ein Material bei Lernenden begünstigt und inwieweit diese inklusionssensibel wirken oder ausgestaltet sind. Damit rückt neben den Unterrichts- und Aneignungsprozessen vor allem der Gedanke an Bildung als Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus, wodurch wiederum die/der Lernende als Gesamtperson Berücksichtigung erfährt. Kriterien, die Inklusionssensibilität mit Bildungsmomenten verknüpfen, werden somit als Reflexionsfolie wirksam, die einen aktiven und kritischen Umgang mit Bildungsmaterialien vonseiten Lehrender und Lernender anleiten können. Es zeigt sich ferner, dass das Nachdenken über Inklusionssensibilität auf Schlüsselkriterien und -fragen verdichtet werden kann, die entgegen sich stets verändernden Rahmenbedingungen unter Bedingungen der Digitalität konstant bleiben. Dies ist insbesondere angesichts der noch schwierig zu antizipierenden Entwicklungen um KI-basierte Anwendungen wie *Large Language Models* von besonderer Tragweite.

Literatur

- Adick, Christel. 2008. *Vergleichende Erziehungswissenschaft: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bali, Maha, Catherine Cronin, und Rajiv S. Jhangiani. 2020. «Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective». *Journal of Interactive Media in Education* 10 (1): 1–12. <https://doi.org/10.5334/jime.565>.
- Bohnsack, Ralf. 2015. «Gruppendiskussion». In *Methoden- Lexikon für die Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer, 167–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18889-8_7.
- Bosse, Ingo K. 2015. «Criteria for Designing Blended Learning Materials for Inclusive Education: Perspectives of Teachers and Producers». *Universal Access in Human-Computer Interaction. Access to Learning, Health and Well-Being. Lecture Notes in Computer Science* 3 (9177): 3-14, herausgegeben von Margherita Antona, und Constantine Stephanidis. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20684-4_1.
- Brückner, Jane. 2018. «Eine Frage Der Qualität – Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule Und Hochschule». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 32 (Offenheit in Lehre und Forschung): 51-62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.23.X>.

- Chebutuk Rotich, Daniel, und Joseph Musakali. 2005. «Evaluation and Selection of School Textbooks in Kenya: The Role of the Ministerial Textbook Vetting Committee». In *Caught in the Web or Lost in the Textbook? (Eighth Conference of IARTEM)*, herausgegeben von Éric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, und Mike Horsley, 349–60. Caen: o. V.
- Conole, Grainne C., und Ulf-Daniel Ehlers. 2010. *Open Educational Practices: Unleashing the power of OER. Paper presented to UNESCO Workshop on OER in Namibia 2010*. Windhoek: o. V.
- Cornwall, Andrea, und Rachel Jewkes. 1995. «What Is Participatory Research?» *Social Science and Medicine* 41 (12): 1667–76. [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S).
- Deimann, Markus. 2016. «Open Education – Die ewig Unvollendete». *Synergie. Fachmagazin für die Digitalisierung in der Lehre* 2 (November): 14–19. <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe02/synergie02.pdf>.
- DeRosa, Robin, und Rajiv Jhangiani. o. D. «Open pedagogy». In *A Guide to Making Open Textbooks with Students*, herausgegeben von Elizabeth Mays, 7–20. Montreal: The Rebus Community for Open Textbook Creation. <https://press.rebus.community/makingopentextbookswithstudents/>.
- Fey, Carl-Christian. 2017. «Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung». In *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*, herausgegeben von Carl-Christian Fey und Eva Matthes, 15–48. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fey, Carl-Christian, und Eva Matthes. 2018. «Textbook Quality Criteria and Evaluation». In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs, und Annekatrin Bock, 157–167. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_11.
- Geser, Guntram, Salzburg Research, und EduMedia Group. 2012. *Open educational practices and resources: OLCOS roadmap 2012*. o. O.: Open eLearning Content Observatory Services. <https://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.295>.
- Kruschick, Felicitas, und Kerstin Schoch. 2023. «Knowledge equity and Open Science: An attempt to outline the field from a feminist research perspective». *Research Ideas and Outcomes* 9 (e85860): o. S. <https://doi.org/10.3897/rio.9.e85860>.
- Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>.
- Laubig, Manfred, Peters, Heidrun, und Peter Weinbrenner. 1986. *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Lederer, Bernd. 2013. «Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen». In «*Bildung*»: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs, herausgegeben von Bernd Lederer, 11–44. Baltmannsweiler: Schneider.
- Löser, Jessica M., und Rolf Werning. 2015. «Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?». *Erziehungswissenschaft* 26 (51): 14–24.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menze, Clemens. 1995. «Bildung». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, herausgegeben von D. Lenzen, und Klaus Mollenhauer, 350–56. Stuttgart, Dresden: Klett Cotta.
- Meyer, Hilbert. 2004. *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Misoch, Sabina. 2019. *Qualitative Interviews* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>.
- Müller, Frank J. 2016. «Inklusive Open Educational Resources. Wie frei verfügbare Bildungsmaterialien im Umgang mit Heterogenität helfen können». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 22: 38–44.
- Otto, Daniel, Schröder, Nadine, Diekmann, Daniel, und Pia Sander. 2021. «Offen gemacht: Der Stand der internationalen evidenzbasierten Forschung zu Open Educational Resources (OER)». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24: 1061–85. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01043-2>.
- Pfeiffer, Peter. 2010. «Lehrmittelbeurteilung mit «LEVANTO»». *ilz.ch. Lehrmittel für die Schweiz* 4: 4–7.
- Rauch, Martin, und Lothar Tomaschewski. 1986. *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*. Reutlingen: Pädagogische Hochschule.
- Sandfuchs, Uwe. 2010. «Schulbücher und Unterrichtsqualität. Historische und aktuelle Reflexionen». In *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, herausgegeben von Eckhard Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs, 11–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sikorová, Zuzana. 2002. «Evaluating Textbooks as Teacher’s Activity». In *Learning and Educational Media: The Third IARTEM Volume*, herausgegeben von Jaan Mikk, Veijo Meisalo, Hasso Kukemelk, und Mike Horsley, 84–92. Tartu: University of Tartu.
- SPSM – The National Agency for Special Needs Education and Schools. Veröffentlicht am 1. Juni, 2023. «Accessible training». <https://www.spsm.se/tillganglighet>.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1997. ««Bildung» – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6): 969–84.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2020. *Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- UNESCO. 2017. «Ljubljana OER Action Plan. Second World Open Educational Resources Congress». <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260762?posInSet=1&queryId=aaab3055-b1a6-4be0-b96e-b2ea38aed037>.
- UNESCO. 2019. «Draft Recommendation on Open Educational Resources. Second World Open Educational Resources Congress». <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>.
- Vogt, Michaela. 2015. *Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift <Die Unterstufe> im Zeitraum 1954 bis 1964*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, Michaela, Andersen, Katja, Bagger, Anette, Macchia, Vanessa, und Christoph Bierschwale. 2021. «Inklusionssensible Bildungsmaterialien als «Must have». Hilfen bei der Bewertung von Vorhandenem und eigenen Erstellung von Neuem». *Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes* 155 (September): 18–21. <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2021/07/GSa155-Sep21-Schulstart-Web.pdf>.
- Weber, Erich. *Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik*. 8., völlig neu bearb. und stark erw. Aufl., Donauwörth: Auer, 1999.
- Wiley, David, Bliss, T. J., und Mary McEwen. 2014. «Open Educational Resources: A Review of the Literature». In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, herausgegeben von Spector, J. Michael, Merrill, M. David, Elen, Jan, und M. J. Bishop, 781–89. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63.
- Wirthenson, Martin. «LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation». In *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, herausgegeben von Doll, Jörg, Frank, Keno, Fickermann, Detlef und Knut Schwippert, 199–213. Münster: Waxmann, 2012.