

Digitalisierung (nicht nur) im Dienst der Inklusion in der Lehramtsausbildung der sprachlichen Kernfächer

Carolyn Blume & Gudrun Marci-Boehncke

Zusammenfassung

Aufgrund der Relevanz der Medien- bzw. digitalen Kompetenz zur Teilhabe in der digital mediatisierten Gesellschaft sind das Wissen und die Einstellung von angehenden Lehrkräften in den sprachlichen Kernfächern diesbezüglich zentrale Fragen. In den wenigen vorhandenen Untersuchungen zur Medien- oder digitalen Kompetenz sind allerdings fachbezogene Unterschiede kaum repräsentiert. Ebenso fehlen empirische Analysen zur inklusiven Medienbildung und der wahrgenommenen Relevanz dieser Themen aus Sicht der Lehrenden. Anhand paralleler Befragungen von Lehramtsstudierenden und Lehrenden in den Fächern Deutsch und Englisch wird die selbstwahrgenommene (pädagogische) Medienkompetenz sowie die Relevanz von der Medien- bzw. digitalen Bildung für inklusive Schulsettings von Studierenden untersucht und mit der thematischen Vermittlung und Relevanzerkennung durch Lehrende verglichen. Es zeigt sich ein heterogenes Bild von Lehramtsstudierenden sowohl hinsichtlich der selbstwahrgenommenen (pädagogischen) Medienkompetenz als auch der Inklusionskompetenz. Bei einer hohen erkannten Relevanz identifizieren die Studierenden den Bedarf nach gezielten Lehr-/Lerngelegenheiten. Inwiefern diese flächendeckend angeboten werden, kann aufgrund einer limitierten Rücklaufquote der Lehrenden nur bedingt eruiert werden. Es drängt sich die Frage nach den Gründen für die niedrige Beteiligung auf und ob diese Tatsache mit den Einstellungen und Kompetenzen der Lehrenden in Verbindung gebracht werden muss. Diese Frage wird in diesem Artikel eruiert, bleibt allerdings unbeantwortet.

Schlagworte

Medienkompetenz, digitale Kompetenzen, inklusive Medienbildung, Lehrkraftbildung, Hochschullehrende

Title

Digitalisation (not only) in pursuit of inclusion in language-teacher education

Abstract

Due to the relevance of media or digital competence for participation in digitally mediated society, the knowledge and attitudes of prospective teachers in the core language subjects are central issues. In the few existing studies in this area, however, subject-related differences are rarely represented. Similarly, there is a lack of empirical analyses on inclusive media education and the perceived relevance of these topics from the perspective of their teachers, the university lecturers. Parallel surveys of pre-service teachers and university lecturers in the subjects German and English were conducted to examine students' self-perceived media (pedagogical) competence as well as the perceived relevance of media or digital education for inclusive school settings. This was compared with how university lecturers addressed these topics and assessed their relevance for future teachers. It was found that pre-service teachers' self-perceived media (pedagogical) competence and inclusive competence vary widely. Recognizing these topics as highly relevant, the pre-service teachers identify the need for targeted teaching/learning opportunities. The extent to which these are offered across the board can only be limitedly

determined, due to a limited response rate from the lecturers. The question arises as to what attitudes and competences these lecturers hold.

Keywords

Media competence, digital competences, inclusive media education, teacher education, higher education professionals

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung
2. Mediatisierung und Diversität in den sprachlichen Kernfächern
 - 2.1. Rolle der Mediatisierung bzw. Digitalisierung hinsichtlich der Diversität
 - 2.2. Schulische und universitäre Relevanz für die sprachlichen Fächer
3. Erhebung der selbstwahrgenommenen Kompetenzen und erkannten Relevanz von inklusiver Medienbildung
 - 3.1. Ziele
 - 3.2. Stichprobe
 - 3.3. Erhebungsinstrumente
 - 3.4. Ergebnisse
4. Diskussion
5. Zusammenfassung und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einführung

Trotz anhaltender Pandemiebedingungen werden zunehmend Fragen für die Zeit „danach“ gestellt – sowohl im Studium als auch mit Blick auf den späteren Schuldienst von Lehramtsstudierenden. Denn inzwischen sind nicht nur Nachteile in der sogenannten Distanzlehre bzw. -beschulung erkannt worden (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2021; Wilkens, Haage, Lüttmann & Bühler, 2021). Dennoch bleibt unklar, inwiefern die Erfahrungen mit digitalmediatisiertem Lehren und Lernen zu einer Neubewertung der Relevanz und einem Verständnis für die komplexe Verschränkung von Medienbildung und Inklusion in den einzelnen Fächern führt. [1]

Darüber hinaus sind in den sprachlichen Fächern Fragen des Medienverständnisses aufgrund von digital bedingten Veränderungen des Lerngegenstands sowie des Lernmediums von zentraler Bedeutung. So zeichneten sich schon vor Corona weitreichende Veränderungen u.a. in Textdefinition, -rezeption und -produktion aufgrund von multimodalen, partizipativen, transkulturellen und automatisierten Prozessen als Teil der digitalen Mediatisierung ab (Krotz, 2007). Diese haben Implikationen für diverse Lernende in Schulen und in Universitäten, die sowohl durch technisches Werkzeug als auch durch veränderte Diskursmöglichkeiten und -normen zunehmend Teilhabe erfahren können. [2]

Aufgrund der zentralen Rolle der Medienbildung und -nutzung in der Berücksichtigung einer diversen Studierenden- und Schüler*innenschaft in den sprachlichen Kernfächern Deutsch und Englisch wird in diesem Beitrag das Wissen über und die wahrgenommene Relevanz der Medienbildung bzw. Digitalisierung als Kernkomponente einer diversitätssensiblen fachdidaktischen Lehre fokussiert. Die theoretischen Gemeinsamkeiten und die zentrale Rolle

der sprachlichen Kernfächer in Hinblick auf Digitalisierung und Diversität werden zunächst kurz skizziert. Es folgt die Darstellung und Auswertung einer Erhebung in den lehramtsauszubildenden Fächern Deutsch und Englisch hinsichtlich des selbstwahrgenommenen Wissens und der Wahrnehmung der Verschränkung von Digitalisierung und Diversität unter Lehramtsstudierenden und deren Lehrenden. Auch wenn die deskriptiven Ergebnisse standortbezogen und unter Berücksichtigung der Stichprobe mit Vorsicht interpretiert werden müssen, geben sie einen ersten vergleichenden Einblick in die Konzeptualisierungen und Einstellungen von beiden Kohorten, die aus unterschiedlichen Perspektiven diese Thematiken bearbeiten. [3]

2. Mediatisierung und Diversität in den sprachlichen Kernfächern

2.1. Rolle der Mediatisierung bzw. Digitalisierung hinsichtlich der Diversität

In diesem Beitrag wird mit Mediatisierung vor allem die stetig wachsende Rolle der digitalen Medien zur Kommunikation in allen Lebenssphären beschrieben (Krotz, 2007). Parallel hierzu wird in diesem Beitrag von der Digitalisierung bzw. der digitalen Bildung gesprochen. Die Digitalisierung wird „zunehmend [...] als Phänomen verstanden, das sich durch tiefgreifende, vielfältige gesellschaftliche Transformationsprozesse auszeichnet“ (Jarke, 2018, S. 3). Die digitale Bildung wird dagegen verstanden als der pädagogische Versuch, diese Transformationsprozesse zu berücksichtigen. Auch wenn die Begriffe der Mediatisierung und Digitalisierung kaum voneinander zu unterscheiden sind, werden sie hier nebeneinandergestellt, da sie auf nuancierte, unterschiedliche Schwerpunkten abzielen: So werden mit der Mediatisierung v.a. die kommunikativen Veränderungen fokussiert, während mit der Digitalisierung die „Kultur der Digitalität“ (Allert & Richter, 2017, S. 22) betont wird. [4]

Durch die Mediatisierung bzw. Digitalisierung ist es theoretisch zunehmend möglich, die Diversität von Menschen in der Kommunikation und in sonstigen gesellschaftlichen Prozessen weitgehend zu berücksichtigen. Unter Diversität ist ein weitgefasstes und ressourcenorientiertes Verständnis von Differenz zu verstehen, das sowohl Behinderungen, Beeinträchtigungen als auch Identitätsmerkmale wie Mehrsprachigkeit, Gender und Ethnie aus machtkritischer Perspektive einschließt. Auch Unterschiede, die aufgrund sozioökonomischer Stellung oder Zugang zu Bildung entstehen, sind hier inbegriffen (Nieswand, 2021). Ebenso wird ein breites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, welches alle Formen der Heterogenität im schulischen Kontext berücksichtigt (Budde & Hummrich, 2015). [5]

Die Vielfalt der Diversitätsmerkmale, die hiermit inbegriffen sind, sind in den mannigfaltigen Möglichkeiten widerspiegelt, die die Mediatisierung bzw. Digitalisierung diesbezüglich bietet. Durch die veränderten Zugangsformate von Text und Sprache wird zum Beispiel die Zugänglichkeit für Menschen mit sensorischen oder kognitiven Behinderungen erhöht. Auf technischer Ebene können durch digitale Tools oder Anwendungen sensorische oder kognitive Hürden gemindert werden. Auch Individuen mit geringer Alphabetisierung (im Allgemeinen oder in der Alltagssprache der Umgebung) haben zum Beispiel durch vereinfachte Textausgaben oder Hörtexte Zugang zu bereitgestellten Materialien (vgl. Bock & Lange, 2017). [6]

Dank der technischen Assistenz können behinderte und marginalisierte Akteur*innen nicht nur der multimodalen Kommunikation beiwohnen, sondern diese auch mitgestalten. Hier sind beispielsweise Interessennetzwerke, Aktivist*innenvereinigungen sowie kulturelle Produktionen zu nennen. Strukturelle Diskriminierung wird schriftlich und visuell thematisiert; gleichzeitig erfahren „Produzierenden“ individuelle und gruppenidentifizierbare Anerkennung (Marci-Boehncke, 2018a). Darüber hinaus dienen multimodale „Produsages“ (Bruns, 2008) in Form von u.a. selbstaufgezeichneten Videos (Baggs, 2007; Tucker, 2021), digitalen Spielen (Blume, 2021; Sarafian, 2020; Turner, 2014) und frei zugänglichen Geschichten auf Plattformen wie *Archive of Our Own* (Clemons, 2019) dazu, künstlerische Aushandlungen von diversitätsbezogenen Themen in die Breite zu tragen. Diversitätssensible Texte fördern die Sichtbarkeit von beeinträchtigten und marginalisierten Menschen in einem Prozess, der als „Teilhabe IN Medien“ (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019, S. 28) titulierte wird. Die aufgrund von neuen Technologien niedrigen Hürden zur Erstellung und Verbreitung von Texten – ob multimodal oder

lediglich schriftkodiert – erleichtern sowohl den Autor*innen als auch Rezipient*innen den Zugang und adressieren gleichsam stigmatisierende Darstellungen (Zorn et al., 2019). [7]

Gleichwohl die Digitalisierung innovative Möglichkeiten der Teilhabe bietet, so ist festzuhalten, dass sie genauso zur Exklusion beitragen kann (Chilla & Filk, 2021; Zorn et al., 2019). Viele Textsorten sind zwar von niedrigen „Zugangsprivilegien“ (Marci-Boehncke, 2018a, S. 237) gekennzeichnet: es bleiben dennoch Hürden, die aufgrund von Differenzen im grundlegenden Habitus weiterhin eine Rolle spielen (Blume, 2020; Zorn et al., 2019). Neben inklusiven digitalen Diskursen existieren zudem mediale Räume, die durch Intoleranz gegenüber diversen Individuen bzw. Gruppen Exklusion praktizieren (Veale, 2020). Beim abrupten Wechsel zur Distanzbesuchung wurden vor allem Kinder mit eingeschränkten persönlichen oder familiären Ressourcen benachteiligt (Hüttmann, Fujii & Kutscher, 2020; Rollett, Leitgeb & Scharenberg, 2022). Die Gründe hierfür ergeben sich zusätzlich zu bestehenden Herausforderungen bezüglich der digitalen Teilhabe marginalisierter Schüler*innen aus der (digitalen) Selbstwirksamkeit und den Einstellungen der Lehrkräfte. Auf universitärer Ebene nennen Wilkens et al. (2021) darüber hinaus Barrieren in den digitalen Anwendungen, die v.a. Hürden für sehbeeinträchtigte Studierende darstellen können. [8]

2.2. Schulische und universitäre Relevanz für die sprachlichen Fächer

Aufgrund der Rolle von Sprache hinsichtlich der individuellen Teilhabe ist die Förderung von Kommunikation ein fundamentales Prinzip der schulischen Bildung. Einerseits kann die Digitalisierung den Zugang zur Kommunikation erleichtern, andererseits erfordert die Digitalisierung die Beherrschung bewährter und neuer Kommunikationsformate. So werden im Sprachunterricht nach wie vor relevante Rezeptions- und Produktionsprozesse erlernt, eingeübt und vertieft. Hinzukommen kritische Lesefertigkeiten, die sich mit der Interpretation und Evaluierung von Informationen befassen. Diese Fertigkeiten zielen nicht nur auf textbasiertes Lesen ab; vertiefende Kompetenzbeschreibungen für multimodale Textsorten sowie für das Produzieren von solchen Texten sind in Abhandlungen von *multiliteracies* oder *critical digital literacies* detailliert beschrieben (vgl. Breidbach, Medina & Mihan, 2014). [9]

Die Rolle des Englischunterrichts hinsichtlich der Kommunikation in der digitalmediatisierten Gesellschaft ist ebenfalls zentral. Trotz wachsender sprachlicher Diversität im digitalen Raum bleibt Englisch die lingua franca des Internets (Warschauer, Jacob & Maamuujav, 2021). Ebenso relevant sind die im Internet kursierenden Bräuche von Translanguaging (Nightingale & Safont, 2019). So sind situierte Englischkenntnisse entscheidend für die Partizipation in der digitalen Welt. [10]

Für (zukünftige) Lehrende der kernsprachlichen Fächer gehören also sowohl die Bedienkompetenz von digitalen Medien als auch die Fähigkeiten zur Vermittlung neuerer Textsorten – deren Rezeption sowie Produktion – zu ihren Aufgaben. Auch wenn zunehmend Studien die digitalen und inklusiven Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften untersuchen, ist die empirische Analyse der von Zorn et al. (2019) beschriebenen inklusiven Medienbildung in den sprachlichen Fächern mit wenigen Ausnahmen jedoch unterrepräsentiert (vgl. Chilla & Filk, 2021). Es finden sich vielmehr Analysen aus fachunabhängigen sowie aus sonderpädagogischen Perspektiven (Wilkens et al., 2021). Die Lücke hinsichtlich Germanistik und Englisch klafft angesichts der Zentralität der Mediatisierung bzw. Digitalisierung für diese Bereiche umso größer. [11]

3. Erhebung der selbstwahrgenommenen Kompetenzen und erkannten Relevanz von inklusiver Medienbildung

3.1. Ziele

Aufgrund bestehender Forschungsbefunde bzw. Forschungslücken wird deutlich, dass fachspezifische Untersuchungen zur Mediatisierung bzw. Digitalisierung und zur Diversität in begrenztem Umfang vorhanden sind. Die existierende Forschung in diesem Bereich deutet fachspezifische Einstellungen an (Drossel & Eickelmann, 2019; Eickelmann & Vennemann,

2017). Diese Ergebnisse beziehen sich jedoch auf das Verhalten von erfahrenen Lehrkräften und nicht auf die selbsteingeschätzte Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Gerade in den Sprachdidaktiken sind durch die Mediatisierung erhebliche Veränderungen im Bereich der Textrezeption und -produktion sowie in allen Kommunikationsformaten erkennbar. Ob angehende Lehrkräfte in diesem Bereich die gleichen Kompetenzeinschätzungen und Relevanzwahrnehmungen wie praktizierende Lehrkräfte oder Lehramtsstudierende in anderen Fächern haben, ist fraglich. [12]

Es sind eine Vielzahl an empirischen Studien unternommen worden, um die (selbsteingeschätzte) Inklusionskompetenz bzw. die Einstellung von angehenden und praktizierenden Sprachlehrkräften bezüglich der schulischen Inklusion oder der Diversität zu ermitteln (für Deutsch: Hummelink, 2019; Trapp, 2019; für Englisch: Blume, Gerlach, Roters & Schmidt, 2019; Jakisch, 2015; Kötter & Trautmann, 2018; fachübergreifend: Porsch & Ruberg, 2017). In diesen Studien wird typischerweise entweder auf einzelne Diversitätsdimensionen wie z.B. „Mehrsprachigkeit“ oder auf ein enges Verständnis von Inklusion in Bezug auf sonderpädagogische Förderbedarfe rekurriert. Auch wenn zunehmend inklusive Elemente im Lehramtsstudium berücksichtigt werden (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2022), bleibt vielfach unklar, welche Inhalte in den fachspezifischen bzw. fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert werden. [13]

Darüber hinaus beschäftigen sich die meisten Studien bis dato mit einem der beiden Querschnittsthemen Digitalisierung oder Diversität (Ausnahmen: Marci-Boehncke, 2018b; Trapp, 2019). Die wenigen bisherigen Forschungsarbeiten zu Themen der inklusiven Medienbildung konzentrieren sich auf Studierende, obwohl erkannt wird, dass die Kompetenzen und Einstellungen von deren Lehrenden ebenso relevant sind, um die Kompetenzen und Relevanzeinschätzung von Lehramtsstudierenden zu ergründen. In Bezug auf die Einstellungen der Lehrkraftauszubildenden zur Digitalisierung liegen wenige empirische Erkenntnisse vor; es wird anhand der wenigen vorliegenden Studien davon ausgegangen, dass vergleichbare Faktoren die Einstellungen von Lehrkräften und universitären Lehrenden prägen. Infolge der Pandemie gerieten zwar medienbezogene bzw. digitalbezogene Einstellungen von Lehrenden in den Fokus, wodurch erste Studien zu den Einstellungen von Hochschullehrenden unternommen wurden (Hammerich & Krämer, 2021; Kaiser & Nonnenkamp, 2021; Neuber & Göbel, 2021). Der Fokus liegt dabei allerdings nicht auf der Lehrkraftausbildung dieser Fächer. [14]

Auch hinsichtlich der Inklusion sind die Kompetenzen und Einstellungen von Hochschullehrenden allgemein und insbesondere von lehrkräftebildenden Akteur*innen kaum erfasst. Die wenigen vorhandenen Untersuchungen befassen sich nicht explizit mit Lehrenden, die in der Lehrkraftausbildung tätig sind (Bauer, 2021; Hoos, Loose & Bünner, 2019; Rheinländer, 2014). Sowohl in der Deutsch- als auch in der Englischdidaktik werden in vielen Publikationen zwar die Implikationen der zunehmenden Diversität theoretisch reflektiert und Lerngelegenheiten beschrieben (Blume & Schmidt, 2020; Herz, 2021; Marci-Boehncke & Bosse, 2018). Eine konkrete Auseinandersetzung von Einstellungen von Lehrkräfteauszubildenden findet jedoch nur ausnahmsweise in Analysen der Akteur*innen der ersten oder zweiten Phase der Lehrkraftausbildung statt (Gerlach, 2018; Karber et al., 2020). [15]

Es ergeben sich also folgende Forschungsfragen:

- Wie lassen sich die selbstwahrgenommenen Medienkompetenzen und Relevanzwahrnehmungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Deutsch und Englisch beschreiben?
- Welche Diversitätsdimensionen werden in Lehrveranstaltungen thematisiert und wie schätzen Lehramtsstudierende und Lehrende ihre Kompetenz diesbezüglich ein?
- Welche Unterschiede innerhalb der Studierendengruppe können anhand der Daten identifiziert werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den digitalen Kompetenzen bzw. den Relevanzwahrnehmungen und den Diversitätskompetenzen? [16]

3.2. Stichprobe

Zur Einschätzung des Wissens und der wahrgenommenen Entwicklungsbedarfe von Lernenden und Lehrenden der sprachlichen Kernfächer wurden nach einer Pilotierung 2022 mit Genehmigung der Ethikkommission der ausführenden Universität beiden Zielgruppen parallel zwei Fragebögen zugänglich gemacht. In beiden Fragebögen, d.h. dem für die Studierenden und dem für die Dozierenden, wurde nach anfänglicher datenschutzrechtlicher Aufklärung eine limitierte Anzahl an demografischen Daten aus Gründen der Datensparsamkeit erhoben (Tabelle 1). [17]

Merkmale	Studierende	Lehrende
Fach		
Germanistik	NA	8 (50%)
Anglistik/Amerikanistik	NA	6 (37,5%)
Sonstiges		1 (6,3%)
Studienphase		
BA	149 (76,4%)	NA
MA	43 (22,1%)	
Promotion	1 (0,5%)	
Fehlend	2 (1%)	
Lehramt		NA
Grundschule	51 (26,2%)	
Sonderpädagogik	38 (19,5%)	
Sekundarstufe 1 (Haupt-, Real-, Gesamtschule)	34 (17,4%)	
Sekundarstufe 2 (Gymnasium / Gesamtschule)	53 (27,2%)	
Berufskolleg	16 (8,2%)	
Angewandte Fächer / Sonstiges	1 (0,5%)	

Tabelle 1: Grunddaten der Stichprobenszusammensetzung

In beiden Zielgruppen wurde eine Rücklaufquote von 10% erzielt. Die Beteiligung von den Studierenden mit $n = 194$ Teilnehmenden (nach Ausschluss eines Antwortbogens) ist hinsichtlich des Konfidenzniveaus und der Fehlertoleranz akzeptabel (Bartlett, Kotrlik & Higgins, 2001). Anders sieht es bei den Lehrenden aus, die mit ursprünglich nur $n = 16$ teilgenommen haben (ein Fragebogen wurde aufgrund fehlender Zustimmung der Datenschutzbestimmungen ausgeschlossen). Es werden anhand der kleinen Stichprobe deskriptive Werte berichtet. Diese Zahlen können allenfalls Trends identifizieren. [18]

Die dürftige Beteiligung trotz mehrmaliger Aufforderung zur Partizipation wird als Indiz dafür gelesen, dass das allgemeine Interesse an Themen der inklusiven Medienbildung bei den Lehrenden gering bleibt. Es wird davon ausgegangen, dass nur die Lehrenden teilgenommen haben, die ein genuin professionelles bzw. persönliches Interesse an Digitalisierung und / oder Diversität haben. Nach Tondeur et al. (2019) würden diese Lehrenden vermutlich zur Gruppe des *high (Teacher Educator) ICT profile* gehören, welches in derer Untersuchung mit $n = 284$ Lehrkraftausbildenden fast die Hälfte der Stichprobe (47,2%) bildete. [19]

3.3. Erhebungsinstrumente

Trotz strukturellen und inhaltlichen Gemeinsamkeiten wurden gruppenspezifische Schwerpunkte in den Befragungen gesetzt. Die Fragen für die Studierenden fokussierten sich dementsprechend auf die selbstwahrgenommene Kompetenz und Relevanz von Themen der Medienbildung bzw. Digitalisierung sowie der Diversität. Die Lehrenden hingegen wurden aufgefordert, Aussagen über die Behandlung der gleichen Themen in ihren Lehrveranstaltungen sowie die wahrgenommene Relevanz für die zukünftige Berufsausübung der Studierenden zu tätigen. In allen Fällen wurden zusätzlich zu geschlossenen Items auch offene Fragen gestellt. Diese wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Kuckartz, 2016). [20]

a) Studierende

Selbstwahrgenommene Medienkompetenz und Relevanz von medienpädagogischen Themen. Eine Doppelskala mit 31 unterschiedlichen Items wurde auf Grundlage von DigCompEdu (Redecker, 2017) und dem Medienkompetenzrahmen Nordrhein-Westfalen (Medienberatung NRW, 2019) entwickelt. Studierende schätzten ihre medien(-pädagogische) Kompetenz anhand einer vierstufigen Likertskala ein. Parallel wurden sie ebenfalls gefragt, inwiefern sie ihr Wissen als ausreichend einschätzten, mehr erfahren möchten oder das Thema für irrelevant hielten. Für beide Skalen fielen die Cronbachs Alpha sehr hoch aus; im Bereich der selbstwahrgenommenen Medienkompetenz betrug die Cronbachs Alpha ,929. In Bezug auf die Relevanz von medienpädagogischen Themen betrug die Cronbachs Alpha ,927. [21]

Offene Fragen zur Medien- bzw. digitalen Bildung. Die Studierenden wurden in drei offenen Fragen zu ihren bisherigen akademischen Erfahrungen mit Medien- bzw. digitaler Bildung, nach identifizierten Lernbedarfen sowie weiteren berufsrelevanten Themen im Bereich der Medien- bzw. digitalen Bildung befragt. Die Antworten wurden mit MAXQDA (MAXQDA, 2022) kodiert. Es ergaben sich nach einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung 13 Hauptkategorien. [22]

Einzelitems zur Diversität. Die Studierenden wurden in vierstufigen Likertskalen dazu befragt, inwiefern sie sich auf Diversität im künftigen Berufsfeld vorbereitet fühlen ($M = 2,55$; $SD = ,784$). Des Weiteren wurden sie gefragt, inwiefern sie das Thema „Diversität“ in ihrem sprachlichen Fach Deutsch oder Englisch wahrgenommen haben ($M = 2,7$, $SD = ,741$). [23]

Diversitätsdimensionen. Die Studierenden kreuzten aus einer Liste von dreizehn Diversitätsmerkmalen diejenigen an, die in ihren fachlichen bzw. fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert worden sind. Diese werden in den Ergebnissen dargestellt, um die Vergleichbarkeit mit den Angaben der Lehrenden zu ermöglichen. [24]

Offene Fragen zur Diversität. Die Studierenden wurden in zwei offenen Fragen zu ihren akademischen Erfahrungen mit Diversität sowie ihren identifizierten Lernbedarfen diesbezüglich befragt. Die Antworten wurden mit MAXQDA (MAXQDA, 2022) kodiert. Es ergaben sich nach einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung neun Hauptkategorien. [25]

b) Lehrende

Behandlung und Relevanz von Medien- bzw. digitaler Bildung. Analog zu der Befragung der Studierenden wurden die gleichen Items in vierstufigen Likertskalen verwendet, um die Lehrenden zu fragen, inwiefern sie die genannten medien(pädagogischen) Aspekte in ihren Lehrveranstaltungen behandeln und inwiefern sie diese Themen für die perspektivisch angedachte Berufsausübung der Studierenden als wichtig erachten. Auch wenn hier aufgrund der kleinen Stichprobe die Werte mit Vorbehalt interpretiert werden müssen, deuten die Werten nach Cronbach die interne Konsistenz der Skalen an. So misst die Skala zur Behandlung von medienrelevanten Themen eine Cronbachs Alpha von ,862 und die Skala zur wahrgenommenen Relevanz für die zukünftige Berufsausübung der Studierenden eine Cronbachs Alpha von ,948. [26]

Offene Fragen zur Medien- bzw. digitalen Bildung. Die Lehrenden wurden in einer offenen Frage zu den in ihren Lehrveranstaltungen behandelten Themen der Medien- bzw. digitalen Bildung befragt. Weiterhin wurden sie gefragt, welche Themen aus dem Bereich der Medien- bzw. digitalen Bildung ihrer Einschätzung nach für Studierende besonders relevant seien. Die Antworten wurden mit MAXQDA (MAXQDA, 2022) kodiert. Es ergaben sich nach einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung 11 Hauptkategorien. [27]

Einzelitem zur Diversität. Zusätzlich wurden anhand einer vierstufigen Likertskala die Lehrenden gefragt, inwiefern sie sich darauf vorbereitet fühlen, die Diversität ihrer eigenen Studierenden zu berücksichtigen. Hier ergab sich eine hohe Selbstwirksamkeit mit relativ kleiner Standardabweichung ($M=3.14$, $SD=.535$), wobei wieder die Größe der Stichprobe zu berücksichtigen ist. [28]

Diversitätsdimensionen. Analog zu den dreizehn Diversitätsmerkmalen, zu denen die Studierenden Rückmeldungen gaben, wurden die Lehrenden in vierstufigen Likertskalen gefragt, ob sie ebenjene Merkmale in ihren Lehrveranstaltungen thematisieren ($M = 2,40$, $SD = ,525$) oder strukturell berücksichtigen ($M = 2,58$, $SD = ,525$). [29]

Offene Fragen zur Diversität. In zwei offenen Fragen wurden Lehrende gefragt, welche Themen der Diversität sie in ihren Lehrveranstaltungen behandeln sowie nach den von ihnen als wichtig erachteten Kompetenzen bzw. dem Wissen im Bereich der Diversität, das die Studierenden erwerben sollten. Die Antworten wurden mit MAXQDA (MAXQDA, 2022) kodiert. Es ergaben sich nach einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung 16 Kategorien. [30]

3.4. Ergebnisse

Die Forschungsfrage hinsichtlich der *selbstwahrgenommenen (pädagogischen) Medienkompetenz und Relevanz von Medien- bzw. digitaler Bildung* bei Studierenden wurde mithilfe von deskriptiven Werten der durchgeführten Likertskalen sowie in offenen Daten beantwortet. Aufgrund der relativ hohen Werte zur internen Konsistenz in beiden Likertskalen wurde von einer hohen Konstrukt Kohärenz ausgegangen. Es zeigen sich auf der Skala zur selbstwahrgenommenen (pädagogischen) Medienkompetenz moderate Werte bei relativ hohen Standardabweichungen (Abbildung 1). Die Ergebnisse deuten auf eine sehr heterogene Studierendenschaft hinsichtlich der selbstwahrgenommenen (pädagogischen) Medienkompetenz bzw. digitaler Bildung hin. Auf der Skala zur wahrgenommenen Relevanz von Medien- bzw. digitaler Bildung sieht es jedoch anders aus: Hier erkennen die Studierenden durchgängig eine relativ hohe Relevanz und ein Bedürfnis nach weiteren Lerngelegenheiten (Abbildung 2). [31]

In den offenen Antworten zur (pädagogischen) Medienkompetenz und digitalen Bildung konnten ähnlich divergente Kompetenzeinschätzungen dokumentiert werden. So berichteten einige Studierende davon, dass sie sich lediglich durch die unzureichende mediale Ausstattung an den Praxisschulen in der weiteren Entwicklung ihrer Medienkompetenz gebremst sahen. Andere Studierende dagegen beklagten die in ihren Augen fehlende Thematisierung von medienpädagogischen Themen sowie die limitierten unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Studium. Die offenen Antworten bekräftigen die quantitativen Daten, die die höchst individuellen Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen hinsichtlich der eigenen Kompetenz bei einer durchgängig hohen Erkennung der Relevanz darstellen. [32]

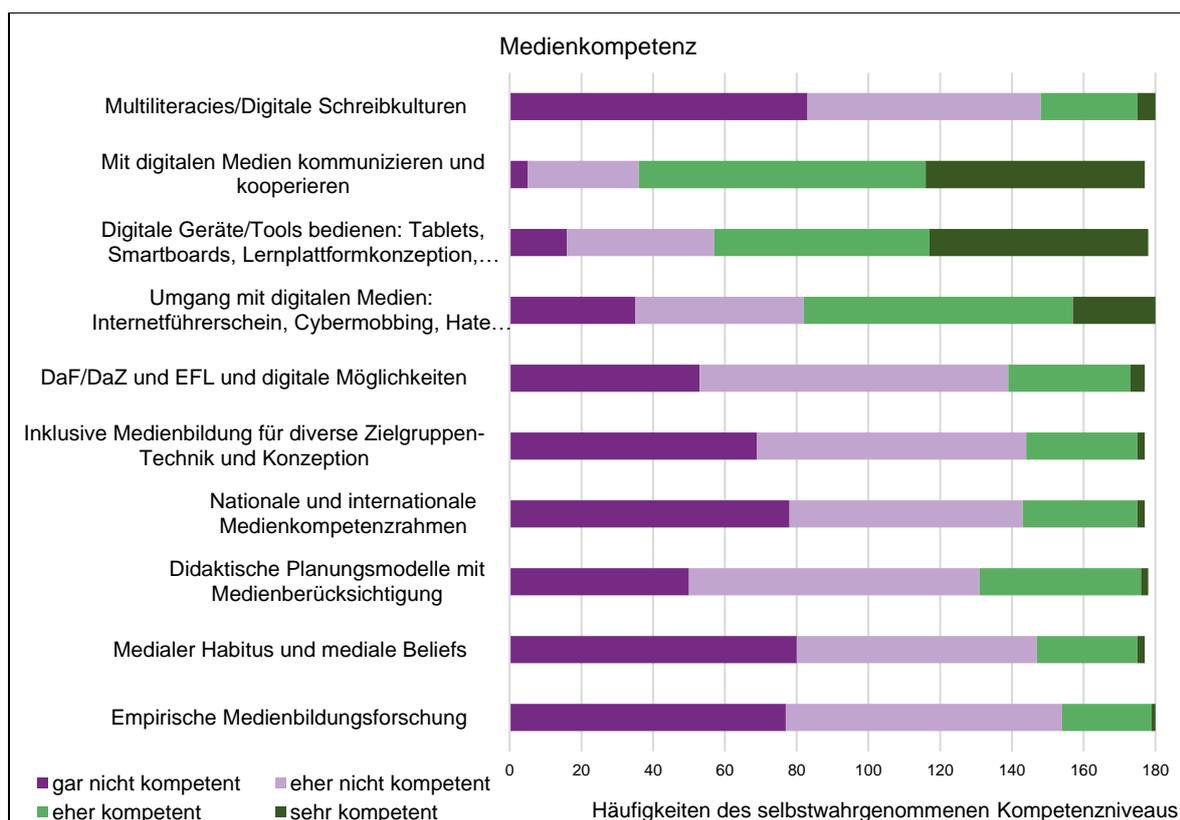


Abbildung 1: Selbstwahrgenommene Medien(pädagogische)kompetenz der Studierenden

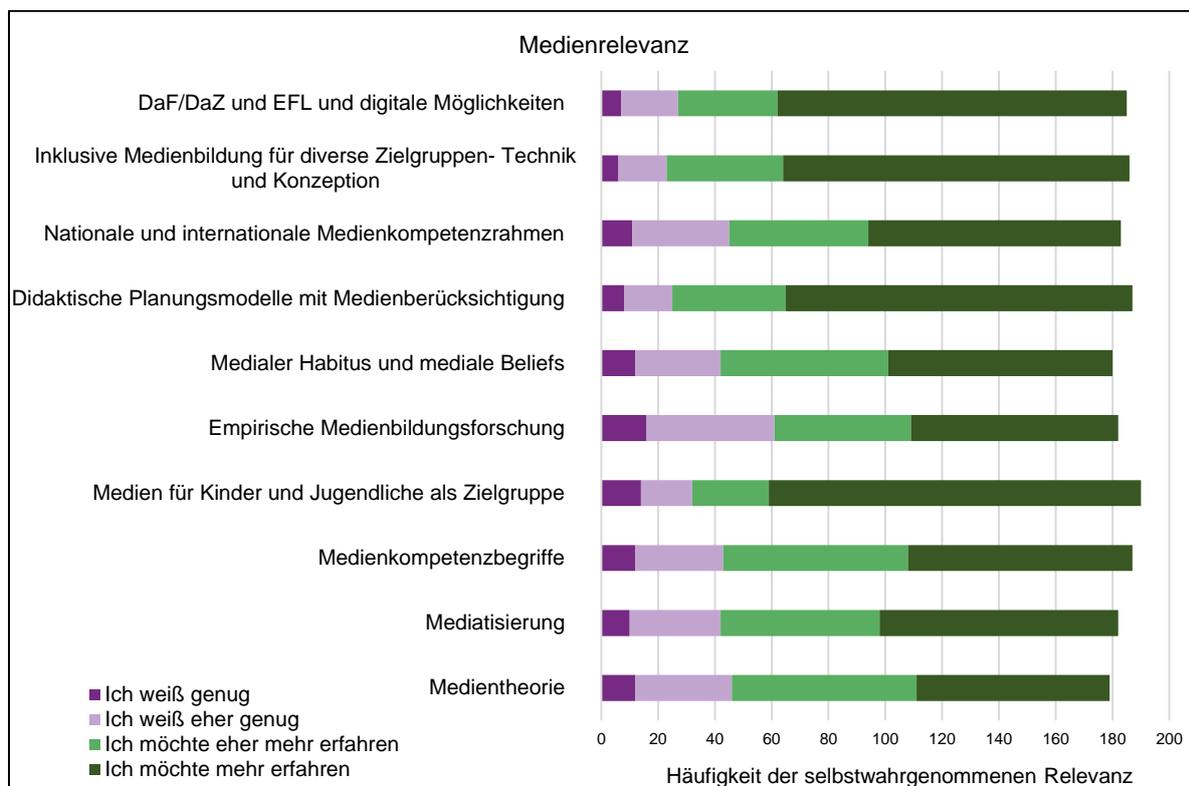


Abbildung 2: Wahrgenommene Relevanz bestimmter Themen zu digitalen Medien bzw. zur Medienpädagogik

In Hinblick auf die *in Lehrveranstaltungen thematisierten Diversitätsdimensionen* zeigen die Antworten von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen, dass einige Diversitätsdimensionen in ihrer Wahrnehmung viel Beachtung finden, während einige Aspekte von Diversität vergleichbar wenig thematische Aufmerksamkeit erfahren (Tabelle 2). Analog zu den

Erfahrungen hinsichtlich medien(pädagogischer) und digitaler Bildung ist auch hier von divergenten Erfahrungen auszugehen. Diese Ergebnisse spiegeln sich in den Einzelitems zur Einschätzung der *wahrgenommenen Kompetenz hinsichtlich Diversität* wider. Hiernach fühlen sich 46,7% der Studierenden „sehr schlecht“ (7,7%) oder „eher schlecht“ (39%) auf die Diversität in ihrem zukünftigen Berufsfeld vorbereitet, wohingegen 51,8% der Studierenden sich „eher gut“ (41,5%) oder „sehr gut“ (10,3%) auf die Diversität in den Schulen vorbereitet fühlen. [33]

Der Vergleich zwischen Studierenden und Lehrenden deutet ebenfalls auf heterogene Erfahrungen hin. So kann unter Vorbehalt aufgrund der kleinen Anzahl der Informant*innen gezeigt werden, dass die Wahrnehmung der Studierenden nur teilweise mit der Wahrnehmung der Lehrenden übereinstimmt (Tabelle 2). [34]

Diversitätsdimension -- wird inhaltlich thematisiert	Prozent Studierende	Prozent Lehrende
Mehrsprachigkeit	92.8	53.3
Physische Beeinträchtigungen	36.9	26.7
Sensorische Beeinträchtigungen	25.6	33.3
Psychische/emotionale/soziale Beeinträchtigungen	41.5	40
Hochbegabung	43.6	13.3
Lernschwierigkeiten	70.3	26.7
Alter	39.5	33.3
Geschlecht/Gender	66.7	80
Soziale Herkunft	79	73.3
Familienstand	38.5	26.7
Nationalität	64.1	53.3
Religion	39.5	33.3
Anderes	5.6	50

Tabelle 2: Vergleich der Studierenden und Lehrenden, die angeben, bestimmte Diversitätsdimensionen in Lehrveranstaltungen behandelt zu haben

Diese Abweichungen in der thematischen Behandlung liegen bei den beteiligten Lehrenden keineswegs an mangelnder *selbsteingeschätzter Kompetenz hinsichtlich Diversität*; sie geben überwiegend an, die Diversität der Studierenden „eher gut“ (71%) oder „sehr gut“ (21,4%) strukturell berücksichtigen zu können. Solche hohen Werte in Zusammenhang mit der kleinen Stichprobe deuten darauf hin, dass es zu Verzerrungen der Aussagekraft gekommen sein mag. [35]

Um die *Beziehung zwischen der selbstwahrgenommenen Kompetenz bzw. der erkannten Relevanz in Bezug auf Medien bzw. digitaler Bildung auf der einen Seite und Diversität auf der anderen Seite* zu untersuchen, wurden zwei Skalen gebildet, die die Medienaffinität und die Diversitätssensibilität bzw. -kompetenz abbilden. Es ergab sich bei den Studierenden keine signifikante Korrelation zwischen der Medienaffinität und der Diversitätssensibilität (Spearman's $\rho = ,051$, $p = ,482$). Dennoch zeigen einige Antworten aus den offenen Fragen, dass vereinzelt eine wechselseitige Beziehung erkannt wurde. Diese Kommentare wurden mehrheitlich nicht den fachspezifischen bzw. -didaktischen Kursen zugeschrieben. So schreibt eine Studierende im Zuge des Lehramtsstudiums in der Sonderpädagogik über inklusive Medienbildung aufgeklärt worden zu sein: [36]

In dem Studium habe ich bereits in Rehabilitationswissenschaften schon einiges darüber gehört, wie digitale Medien Menschen mit spezifischen Förderschwerpunkten

helfen können, den Alltag besser zu bewältigen. Somit ist der Einsatz der Medien eine Möglichkeit, um Inklusion in vielen Bereichen voran zu bringen (SBog65, Pos. 1) [37]

Die Liste von wahrgenommenen Entwicklungsbedarfen ist ausführlich: Studierende nannten als erwünschte Themen, über die sie im Studium mehr erfahren wollten, sowohl eher technische als auch eher konzeptionelle Aspekte hinsichtlich der inklusiven Medienbildung, wobei erstere zahlenmäßig überwiegen. So schrieben Studierende z.B. hinsichtlich Bedienkompetenzen, dass sie „mehr zu digitaler Barrierefreiheit“ (SBog4, Pos. 2) bzw. zur „Differenzierung durch digitale Medien“ (SBog200, Pos. 2) erfahren möchten. Nur einmal wurden „Konzepte zur Inklusion im Online-Unterricht“ (SBog44, Pos. 2) als Entwicklungsbedarf genannt. Ausführlich schrieb eine studierende Person über ihr Interesse, mehr über Digitalisierung als Weg zur Teilhabe zu erfahren: [38]

Vor allem den verantwortungsvollen Umgang mit Medien in Bezug auf Kinder und Jugendliche, aber auch die Ausschöpfung des Potentials für die Schüler. Zum Beispiel im Kontext von Behinderung, wie MmB [Menschen mit Behinderungen, Anm. der Autor*innen] Medien als Vorteil für sich nutzen und als weiteren Weg zur Inklusion [...] (SBog69, Pos. 2) [39]

Bei den Lehrenden wurde eine positive Korrelation zwischen dem Medienhabitus und der Diversitätssensibilität identifiziert (Spearman's $\rho = ,648$, $p = ,009$). Bei der kleinen Stichprobe ist dieses Ergebnis allerdings vermutlich ein Indiz für eine inhaltliche Verzerrung der Gesamtgruppe von Lehrenden in den Fächern Deutsch und Englisch. Offene Antworten bestätigen die Einstellung der teilnehmenden Lehrenden, dass sie ein Bewusstsein für die inklusive Medienbildung haben, wobei der Fokus ein anderer zu sein scheint als bei den Studierenden. So rückt bei den beteiligten Lehrenden die Darstellung von marginalisierten Menschen in den Fokus; thematisiert werden „Diversität als Thema in Medienprodukten/Texten“ (LBog1, Pos.6) und „Fragen der Repräsentationen von Minderheiten in Medien“ (LBog6, Pos. 3). In einem Kommentar wurde auf die unterrichtliche Relevanz von *Universal Design for Learning* (vgl. Leiß, 2022) in Verbindung mit den Möglichkeiten zur Realisierung durch digitale Medien eingegangen. [40]

4. Diskussion

Es zeigen sich v.a. bei den Studierenden sowohl hinsichtlich der selbstwahrgenommenen Medienkompetenz als auch der Diversitätskompetenz ein heterogenes Bild. Hier wird deutlich, dass eine verkürzte Darstellung von Studierenden durch die Angabe von Mittelwerten die Heterogenität der Gruppe unterschlägt. Mit Blick auf hohe Standardabweichungen auf einzelne Items in Bezug auf die selbstwahrgenommene Medienkompetenz sticht hervor, dass die Studierenden höchst unterschiedliche Kompetenzwahrnehmungen haben. Diese Ergebnisse spiegeln die Befunde vieler fachunabhängiger Untersuchungen zur Medienkompetenz von Studierenden wider (vgl. Porsch, Reintjes, Görlich & Paulus, 2021; Rubach & Lazarides, 2020; Senkbeil, Ihme & Schöber, 2020). [41]

Keine signifikanten Unterschiede wurden aufgrund des studierten Faches (Englisch oder Deutsch), des Lehramts (Sonderpädagogik, Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule und Berufskolleg) oder der Studienphase (BA oder MA) festgestellt, so dass andere Faktoren hierfür ursächlich sein müssen. Es wird vermutet, dass der familiäre Habitus vor Aufnahme des Studiums nach wie vor einen maßgeblichen Einfluss hat (Kommer & Biermann, 2012). Die Vermutung liegt nah, dass sich dieser Einfluss unter den Bedingungen der Pandemiesemester sogar verstärkt haben könnte, da v.a. jüngere Studierende keine Gelegenheiten hatten, sich anhand des universitären Habitus umzuorientieren. So führte die Corona-Distanzlerphase möglicherweise nicht nur für benachteiligte Schüler*innen zur Erweiterung der Bildungs- und Teilhabeschere, sondern auch bei Studierenden. [42]

Anhand der vorliegenden Daten konnte keine Korrelation zwischen dem Medienhabitus und der Diversitätssensibilität der Studierenden identifiziert werden. Auf Basis der offenen Antworten ergeben sich Indizien dafür, dass einige Studierende die Bedeutung der Digitalisierung für die

Inklusion von Schüler*innen im zukünftigen Berufsfeld haben. Wie Trapp (2019, S. 243) feststellt, sind diese Konzeptualisierungen, wenn vorhanden, eher funktional zu bezeichnen; der Fokus liegt demnach auf dem Einsatz digitaler Medien zur Überwindung sensorischer Barrieren. [43]

Bei den Lehrenden sind aufgrund der geringen Teilnehmendenzahlen nur erste Indizien zu entnehmen. Dies attestiert, im Gegensatz zu anderen Erhebungen im deutschsprachigen Raum (vgl. Eichert, Schabmann & Ramacher-Faasen, 2016; Hoos et al., 2019), eine eher hohe Diversitätskompetenz. Unklar bleibt zusätzlich zur Validität der Stichprobe die Frage, ob diese Selbstwahrnehmung die Wahrnehmung der Studierenden widerspiegelt. Eine Möglichkeit zur Erklärung der Diskrepanzen hinsichtlich einzelner Diversitätsdimensionen könnte die jeweilige subjektive Einschätzung der Behandlung bestimmter Themen sein. Es ist zu vermuten, dass gerade bei den Lehrenden, die sich nicht beteiligt haben, andere Themen vorherrschen und sie die Relevanz von Medienbildung und Diversität anders einschätzen. So kann resümiert werden, dass die Heterogenität, die bei den Studierenden zutage tritt, bei den Lehrenden zunächst eher im Verborgenen bleibt. [44]

5. Zusammenfassung und Ausblick

Auch wenn im Zuge der Pandemie vermehrt Medienkompetenzen, -einstellungen, und -habitus von Studierenden in den Fokus gerückt sind, fokussieren diese Analysen mehrheitlich die abrupten Veränderungen der letzten drei Jahre. Studien, die die selbstwahrgenommene (pädagogische) Medienkompetenz und Bedarfe von Studierenden erheben, liegen kaum vor (vgl. Pensel, Hofhues & Schiller, 2020). Diese Erhebung trägt dazu bei, diese Forschungslücken zu adressieren. Sie zeigt eine Heterogenität von Studierenden der sprachlichen Schulfächer Deutsch und Englisch in Hinblick auf ihre (pädagogischen) Medienkompetenz. Eine ähnliche Heterogenität zeichnet sich mit Blick auf die inklusiven Kompetenzen der Lehramtsstudierenden ab. Trotz der geringen Rücklaufquoten zeigen die triangulierten Daten der Studierenden niedrige selbstwahrgenommene Kompetenzen bzw. limitiertes Wissen über die verschiedenen Facetten der inklusiven Medienbildung. Es kann gleichwohl positiv festgehalten werden, dass die wahrgenommene Relevanz des Themas erkannt wird. So ist es die Aufgabe der Lehrenden, diesem Bedarf mit für die Heterogenität der Kohorte angemessenen Lerngelegenheiten nachzukommen. [45]

Demgegenüber zeigen die Daten der Lehrenden trotz der eingeschränkten Stichprobengröße eine Korrelation zwischen Medienaffinität und Diversität. Außerdem lässt die hohe selbstwahrgenommene Kompetenz hinsichtlich der Diversität vermuten, dass die beteiligten Lehrenden die Zentralität der inklusiven Medienbildung wahrnehmen. Diese Wahrnehmung wird allerdings anscheinend nicht von allen Lehrenden geteilt, so dass das Kohärenzerleben für Studierende infrage gestellt werden muss (Schwichow, Zaki, Hellmann & Kreutz, 2019). Nur so sind zum Beispiel die abweichenden Werte der Studierenden hinsichtlich der Behandlung von Themen der Diversität in den Lehrveranstaltungen nachvollziehbar. Es drängt sich die Frage auf, wie die Hochschullehre angesichts der divergenten Interessen der Lehrenden die vielgepriesene Kollaboration von Lehrkräften (Bloh & Bloh, 2016; Richter & Pant, 2016) in den eigenen Reihen modellieren kann, um die notwendigen Kompetenzen zur Digitalisierung (nicht nur) im Dienst der Inklusion bei allen Studierenden zu fördern. [46]

Literatur

- Allert, H. & Richter, C. (2017). Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. *Pädagogische Rundschau*, 71(1), 19–32.
- Baggs, A. (2007). *In my language*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=JnylM1hI2jc>
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W. & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43–50.
- Bauer, J. F. (2021). Nachteilsausgleich? Dazu wurde ich nicht informiert! Wissen, Erfahrungen und Informationsbedarfe von Hochschullehrenden zum Thema Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (S. 187–197). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-32272-4_14
- Bloh, T. & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online*, 8(3), 207–230. doi: 10.25656/01:12833
- Blume, C. (2020). German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 879–905. doi: 10.1007/s42438-020-00174-9
- Blume, C. (2021). Inclusive digital games in the transcultural communicative classroom. *ELT Journal*, 75(2), 181–192. doi: 10.1093/elt/ccaa084
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). The ABCs of inclusive English teacher education: Attitudes, beliefs, and (reflective) competence. *TESL-EJ*, 22(4). Verfügbar unter: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume22/ej88/ej88a6/>
- Blume, C. & Schmidt, T. (2020). Pädagogischer Doppeldecker – Blended Learning als Methode für die Entwicklung von inklusiven Einstellungen und fachdidaktischem Wissen in der Lehrkräfteausbildung im Fach Englisch als Fremdsprache. In H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 73–95). Tübingen: Narr.
- Bock, B. M. & Lange, D. (2017). Empirische Untersuchungen zu Satz- und Textverstehen bei Menschen mit geistiger Behinderung und funktionalen Analphabeten. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung (Kommunikation - Partizipation - Inklusion)* (S. 253–274). Berlin: Frank & Timme Verlag für Wissenschaftliche Literatur.
- Breidbach, S., Medina, J. & Mihan, A. (2014). Critical literacies, multiliteracies and foreign language education. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(2), 91–106.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 33–42. doi: 10.3224/ezw.v26i2.21068
- Chilla, S. & Filk, C. (2021). Inklusiv-digitale Sprachenbildung. *Medienimpulse; Beiträge zur Medienpädagogik*, 59(4). doi: 10.21243/MI-04-21-09
- Clemons, A. (2019). Enabling/disabling: Fanfiction and disability discourse. *Canadian Journal of Disability Studies*, 8(2), 247–278. doi: 10.15353/cjds.v8i2.500
- Drossel, K. & Eickelmann, B. (2019). Die Implementation digitaler Medien gestalten. Zur Bedeutung der Einstellungen von Fremdsprachenlehrkräften. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 97–109). Weinheim: Beltz.
- Eichert, H. C., Schabmann, A. & Ramacher-Faasen, N. (2016). Studieren mit LRS; Ergebnisse einer Lehrenden- und Studierendenbefragung. *Heilpädagogische Forschung*, 42(4), 174–184.

- Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733–761. doi: [10.1177/1474904117725899](https://doi.org/10.1177/1474904117725899)
- Gerlach, D. (2018). „... und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders“ – Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrpersonen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (Klinkhardt Forschung / Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)* (S. 258–272). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hammerich, H. & Krämer, O. (2021). «Online ist besser als Ausfall, Präsenz ist das Beste». Einstellungen von Lehrenden und Studierenden an Musikhochschulen zur Online-Lehre in der Corona-Krise. *Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 305–325. doi: [10.21240/mpaed/40/2021.11.21.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.21.X)
- Herz, C. (2021). *Ziele des Literaturunterrichts*. Heidelberg: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-662-63859-0](https://doi.org/10.1007/978-3-662-63859-0)
- Hoos, O., Loose, J. & Bünner, L. (2019). *Zentrale Gelingensbedingungen inklusiver Hochschulbildung für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung. Forschungsbericht des Teilprojektes „ZeGiHoS-Bay“ der Julius-Maximilians-Universität Würzburg*. Würzburg: Würzburg University Press. doi: [10.25972/WUP-978-3-95826-125-9](https://doi.org/10.25972/WUP-978-3-95826-125-9)
- Hummelink, H. (2019). *Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion Eine soziolinguistische Studie*. Verfügbar unter: <https://theses.uibn.ru.nl/handle/123456789/8956>
- Hüttmann, J., Fujii, M. S. & Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. *Medienimpulse; Beiträge zur Medienpädagogik*, 58(2). doi: [10.21243/mi-02-20-17](https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17)
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Band 31)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. doi: [10.3726/978-3-653-05999-1](https://doi.org/10.3726/978-3-653-05999-1)
- Jarke, J. (2018). Digitalisierung und Gesellschaft. *Soziologische Revue*, 41(1), 3–20. doi: [10.1515/srsr-2018-0002](https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0002)
- Kaiser, N. & Nonnenkamp, D. (2021). Digitale Lehre und Zufriedenheit von Hochschullehrenden. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 21, 1–14. doi: [10.21240/lbzm/21/13](https://doi.org/10.21240/lbzm/21/13)
- Karber, A., Sevdiren, G., Heberle, K., Schröter, A., Bartz, J. & Zimenkova, T. (2020). Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer innenbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen* (S. 567–580). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-94219-3_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5)
- Kötter, M. & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht* (S. 139–160). Münster: Waxmann.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19021-1_45](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19021-1_45)
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leiß, J. (2022). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung Zum Potenzial von Universal Design for Learning für und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für*

- empirisches Arbeiten* (S. 18–34). Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. doi: [10.46586/SLLD.223](https://doi.org/10.46586/SLLD.223)
- Marci-Boehncke, G. (2018a). Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als »neuer« Kompetenz und anderen notwendigen Lehr- / Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 225–250). Baden-Baden: Nomos. doi: [10.5771/9783845292588-225](https://doi.org/10.5771/9783845292588-225)
- Marci-Boehncke, G. (2018b). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. Eigereicht für: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik - Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck University Press. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 49–64). Innsbruck: innsbruck university press. doi: [10.13140/RG.2.2.32062.59207](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32062.59207)
- Marci-Boehncke, G. & Bosse, I. (2018). Inklusive digitale Medienbildung im (Deutsch-)Unterricht: Ein kooperatives Lehrkonzept von Rehabilitationswissenschaften und Literaturdidaktik. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 223–236). Münster: Waxmann.
- MAXQDA. (2022). *Version 20.4.1, Computer software*. Verfügbar unter: www.maxqda.com
- Medienberatung NRW. (2019). *Medienkompetenzrahmen NRW. Münster / Düsseldorf*. Verfügbar unter: https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_2019_06_Final.pdf
- Monitor Lehrerbildung. (2022). *Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden. Policy Brief. Monitor Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Inklusion_Policy-Brief-2022.pdf
- Neuber, K. & Göbel, K. (2021). Zuhause statt Hörsaal. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 56–76. doi: [10.21240/mpaed/40/2021.11.10.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.10.X)
- Nieswand, B. (2021). Die Diversität der Diversitätsdiskussion. In A. Röder & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-20773-1_17-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_17-1)
- Nightingale, R. & Safont, P. (2019). Pragmatic translanguaging: Multilingual practice in adolescent online discourse. In P. Salazar-Campillo & V. Codina-Espurz (Hrsg.), *Investigating the learning of pragmatics across ages and contexts* (S. 167–195). Leiden: Brill Rodopi. doi: [10.11163/9789004409699_009](https://doi.org/10.11163/9789004409699_009)
- Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020). „Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen“. Rekonstruktion der studentischen Sicht auf digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 41–64). Münster: Waxmann. doi: [10.25656/01:20504](https://doi.org/10.25656/01:20504)
- Porsch, R., Reintjes, C., Görich, K. & Paulus, D. (2021). Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 187–203). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Ruberg, C. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. doi: [10.25656/01:18583](https://doi.org/10.25656/01:18583)
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715–742. doi: [10.1007/s42438-021-00249-1](https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1)
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu (EUR, Scientific and technical research series, Bd. 28775)*. Luxembourg: Publications Office. doi: [10.2760/159770](https://doi.org/10.2760/159770)
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–280). Wiesbaden: Springer.

- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland>
- Rollett, W., Leitgeb, T. & Scharenberg, K. (2022). Die COVID-19-Pandemie im Schuljahr 2020/21: Wie haben sich die kognitiven Grundfähigkeiten von Schulkindern der Primarstufe entwickelt? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 353–368. doi: 10.1007/s35834-022-00358-2
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2020). Digitale Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden fördern. *Journal für LehrerInnenbildung jlb 01-2020 Digitalisierung*, 20(1), 88–97. doi: 10.35468/jlb-01-2020_07
- Sarafian, G. (2020). *Deficit*. Verfügbar unter: <https://astralditz.itch.io/deficit>
- Schwichow, M., Zaki, K., Hellmann, K. & Kreutz, J. (2019). Quo vadis? Kohärenz in der Lehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 331–350). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-23940-4_21
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2020). Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 4–22. doi: 10.2378/peu2020.art12d
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189–1209. doi: 10.1111/bjet.12748
- Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Tucker, O. (2021). *TikTok creators like Paige Layle are redefining narratives about Autism*. Verfügbar unter: <https://www.teenvogue.com/story/tiktok-creators-paige-layle-autism>
- Turner, G. (2014). *Interview: Indie game developer Nicky Case discusses "Coming Out Simulator" and the LGBTQ community's relationship with gaming*. Verfügbar unter: <https://www.complex.com/pop-culture/2014/07/indie-game-developer-nicky-case-discusses-coming-out-simulator-lgbtq-gaming-and-the-walking-dead>
- Veale, K. (2020). *Gaming the dynamics of online harassment*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-60410-3
- Warschauer, M., Jacob, S. & Maamujav, U. (2021). Online Englishes. In A. Kirkpatrick (Hrsg.), *The Routledge handbook of world Englishes* (2. Aufl., S. 479–493). Abingdon Oxon: Routledge. doi: 10.4324/9781003128755
- Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F. & Bühler, C. R. (2021). Digital teaching, inclusion and students' needs: Student perspectives on participation and access in higher education. *Social Inclusion*, 9(3), 117–129. doi: 10.17645/si.v9i3.4125
- Zorn, I., Schluchter, J. R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Weinheim: Beltz Juventa.

Kontakt

Carolyn Blume, Technische Universität Dortmund, Dortmunder Kompetenzzentrum für
Lehrer*innenbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL), Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
E-Mail: carolyn.blume@tu-dortmund.de

Zitation

Blume, C. & Marci-Boehncke, G. (2023). Digitalisierung (nicht nur) im Dienst der Inklusion in der
Lehramtsausbildung der sprachlichen Kernfächer. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi:
[10.21248/Qfl.116](https://doi.org/10.21248/Qfl.116)

Eingereicht: 28. Oktober 2022

Veröffentlicht: 30. März 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.