



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit Bildung und Erziehung

Studiengang: Soziale Arbeit

# **INKLUSIVE BILDUNG IN EINER DIGITALISIERTEN WELT**

Potenziale und Herausforderungen inklusiver Medienbildung  
im Handlungsfeld Schule

## **Bachelorarbeit**

zur

Erlangung des akademischen Grades

**Bachelor of Arts (B.A.)**

Vorgelegt von: Charlotte Lange

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2022-0495-3](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2022-0495-3)

Erstbetreuer\*in: M.A. Elisa Hofert  
Zweitbetreuer\*in: Prof.in Dr.in Anke S. Kampmeier

Tag der Einreichung: 22.06.2022

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	I
Einleitung.....	1
1 Eine Einführung in die Begriffe inklusiver Medienbildung .....	3
1.1 Eine Annäherung an den Inklusionsbegriff.....	3
1.2 Digitalität und Digitalisierung .....	5
1.3 Medienbegriff.....	5
1.4 Inklusive Medienbildung.....	6
2 Zur Bedeutung inklusiver Medienbildung im Handlungsfeld Schule.....	8
2.1 Schulische Inklusion.....	8
2.2 Gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen .....	9
2.3 Inklusion braucht Digitalität – Revolution in der Schulbildung .....	13
2.4 Teilhabe und Barrierefreiheit.....	17
3 Die Rolle von Schüler*innen für die Umsetzung inklusiver Medienbildung .....	20
3.1 Mediensozialisation und Lebenswelten .....	22
3.2 Medienkompetenz .....	23
3.3. Haltungen von Schüler*innen.....	26
4 Potenziale und Herausforderungen inklusiver Medienbildung aus der Lernendenperspektive.....	27
4.1 Potenziale .....	28
4.2 Herausforderungen.....	31
4.3 Inklusion durch Individualisierung – Wie inklusive Medienbildung auf die Individualität von Lernenden wirkt .....	34
5 Empowerment als wesentliche Perspektive inklusiver Medienbildung.....	37
6 Fazit.....	38
7 Literaturverzeichnis .....	41
8 Anhang.....	50

## Abkürzungsverzeichnis

BGG.....	Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen
DUK.....	Deutsche UNESCO-Kommission
KMK.....	Kultusministerkonferenz
SchulG M-V .....	Schulgesetz für Mecklenburg-Vorpommern
UN.....	United Nations
UN-BRK.....	UN-Behindertenrechtskonvention
UNESCO .....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UN-KRK.....	Konvention über die Rechte der Kinder

## Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 entstand weltweit ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel gegenüber Menschen mit Behinderungen.

„Menschen mit Behinderungen sind Träger\*innen von Menschenrechten und der Staat ist in der Pflicht, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu achten, zu gewährleisten und zu schützen. Behinderung wird in diesem Verständnis als Bereicherung der menschlichen Vielfalt angesehen (DIMR 2022, Internetquelle)“.

Die in Deutschland seit dem 26. März 2009 geltende UN-Behindertenrechtskonvention enthält verschiedene Prinzipien, Verpflichtungen und Einzelrechte, die einen gleichberechtigten Zugang zu Menschenrechten und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen sicherstellen sollen. Ein wesentliches Prinzip dieser Konvention ist die Umsetzung von Inklusion (Vgl. DIMR 2022, Internetquelle).

Inklusion ist ohne Frage ein Begriff, der in den letzten Jahren gesellschaftlich immer mehr an Bedeutung zugenommen hat. Themen wie die Gleichberechtigung am Arbeitsplatz, Inklusionsbegleiter\*innen in Schulen und Kitas, barrierefreie Spielplätze oder gendersensible Sprache, sind nur einige Beispiele, die auf die zunehmende Relevanz von Inklusion verweisen.

Inklusion als gesellschaftlicher Veränderungsprozess ist ein ausschlaggebender Wirkfaktor in der Bildung. Der Leitspruch „Bildung für alle“, als politische Zieldimension, steht häufig im Widerspruch zu auftretenden Bildungsbenachteiligungen (Vgl. Nohl 2018, S. 15). Fehlende finanzielle Mittel, unzureichende Aufklärung oder standortbedingte Einschränkungen sind nur einige Beispiele für die Vielfalt an Benachteiligungsursprüngen. Erst vor kurzem rückte der Begriff der Bildungsbenachteiligung aufgrund der Ausbreitung von Covid-19 und den damit einhergehenden Einschränkungen der Präsenzlehre in den Fokus gesellschaftlicher Diskussionen und politischer Entscheidungen. Plötzlich gab es den Wechsel zu digitalen Lehrangeboten, die eine Bildung auf räumlicher Distanz ermöglichen sollten. Die Digitale Revolution trat aber nicht erst mit Beginn der Coronakrise auf, sondern ist eine seit Jahren stattfindende, weltweite Entwicklung. Dies betrifft auch die Wissensvermittlung in der Schule, welche zunehmend durch digitale Angebote ergänzt wird.

Die Wahrnehmung von Diversität wird in unserer Gesellschaft zu einem großen Teil von Medien bestimmt. Auch in digitalen Lehrräumen spielt Diversität und damit der Umgang mit Inklusion eine wichtige Rolle. Aufgrund der aktuellen und fortlaufend steigenden Relevanz an digitalen Lernmethoden, ist der Erwerb digitaler Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit digital-inkluisiven Lernangeboten im Bildungsbereich unabdingbar (Vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2018, S. 8f.).

In dem Zusammenhang steht der Begriff der inklusiven Medienbildung, welcher die Begrenzung sozialer Ausgrenzungen und Diskriminierung, als wesentliches Ziel umfasst. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit folgender Frage:

**„Welche Potenziale und Herausforderungen ergeben sich aus der inklusiven Medienbildung für das Handlungsfeld Schule?“**

Dabei soll es vor allem um den Zusammenhang von „Inklusion“ und „Medienbildung“ gehen, welche in der Vergangenheit zumeist separiert voneinander betrachtet wurden. Die Analyse bezieht sich auf das Handlungsfeld „Schule“ und nimmt dabei vor allem die Perspektive der Lernenden in den Blick.

Inklusive Medienbildung ist aufgrund der zunehmenden Digitalität ein aktuelles Thema, welches, im Gegensatz zu anderen inklusiven Themen, wie beispielsweise die Wirkung von Inklusion in der Kita oder das Thema Barrierefreiheit, bisher nur ansatzweise erforscht wurde. Neben vielen Forschungen zur schulischen Inklusion und inklusiver Medienpädagogik, gibt es vereinzelt auch Forschungen und Modellprojekte zu digitalen Lehrangeboten und inklusiver Mediennutzung im Unterricht. Hierbei handelt es sich vor allem um unterstützende Literatur für pädagogische Fachkräfte, mit dem Ziel digital-inklusive Kompetenzen auszubauen und didaktisch vielfältig zu arbeiten. Die Forschungen zu inklusiver Medienbildung sind von einer hohen Komplexität, hinsichtlich einer sich fortwährend wandelnden Welt geprägt.

Die vorliegende Arbeit ist Ergebnis einer qualitativen Inhaltsanalyse und bezieht sich auf bereits bestehende Literatur zur Thematik der inklusiven Medienbildung. Der erste Abschnitt der Arbeit umfasst die Definition von Begriffen, die im Zusammenhang mit inklusiver Medienbildung stehen. Nachdem der Inklusionsbegriff näher betrachtet wurde, folgt eine Unterscheidung der Begriffe „Digitalität“ und „Digitalisierung“. Die darauffolgende Eingrenzung des Medienbegriffs ist Grundlage für die nachfolgende Analyse von inklusiver Medienbildung.

Das zweite Kapitel dient der Einordnung des Themas in das Handlungsfeld Schule. Nach einer genaueren Betrachtung des Begriffes „Schulische Inklusion“ folgt eine Auseinandersetzung mit den gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Etablierung inklusiver Medienbildung. Abschließend werden die Faktoren der schulischen Revolution und damit die einhergehende Notwendigkeit von Digitalität für die Inklusion, dargestellt. In dem Zusammenhang werden die Begriffe „Teilhabe“ und „Barrierefreiheit“ näher betrachtet.

Das dritte Kapitel legt den Fokus auf die Perspektive der Lernenden. Nachdem die Relevanz von Mediensozialisation und Lebenswelten dargestellt wurde, widmet sich der nächste Punkt der Einordnung von Medienkompetenz, als eine der wichtigsten

Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Medienbildung. Neben der Aneignung notwendiger Kompetenzen geht es zum Ende des Kapitels um die Haltungen von Schüler\*innen und deren Einfluss auf inklusive Medienstrukturen.

Das vierte Kapitel befasst sich schließlich intensiv mit den Potenzialen und Herausforderungen inklusiver Medienbildung und nimmt dabei insbesondere den Aspekt des individuellen Lernens in den Blick.

Mit einer anschließenden Betrachtung von Empowerment als wesentliche Perspektive inklusiver Medienbildung soll die Arbeit ihren Abschluss finden. Im Fazit werden daraufhin die wichtigsten Erkenntnisse und Bezüge zur anfangs aufgestellten Forschungsfrage dargestellt.

## **1 Eine Einführung in die Begriffe inklusiver Medienbildung**

### **1.1 Eine Annäherung an den Inklusionsbegriff**

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 gilt Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens. Die Funktion von Inklusion in der Bildung ist vor allem die Schaffung eines Werterahmens für Bildungsgerechtigkeit. Um zunächst einmal zu verstehen, was Inklusion in der Bildung genau bedeutet und welche Veränderungen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit notwendig sind, soll das folgende Kapitel eine Annäherung an den Inklusionsbegriff darstellen (Vgl. Sulzer 2017, S. 12).

Eine einheitliche Definition des Begriffes Inklusion gibt es nicht. Der Begriff definiert sich durch verschiedene Auffassungen und zeigt damit eine Vielfalt auf, deren gesellschaftliche Anerkennung, als Ziel von Inklusion verortet werden kann (Vgl. Sulzer 2017, S. 13). Inklusion ist ein Begriff, welcher „immer im Verhältnis zu möglichen Exklusionspraktiken zu bestimmen sein wird“ (Reich 2018, S. 4). Um ein Verständnis für den Inklusionsbegriff zu bekommen, ist somit immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Exklusion notwendig (siehe Abbildung 1). Beide Begriffe stellen eine Kennzeichnung sozialer Zugehörigkeit dar (Vgl. ebd. S. 4).

„Traditionelle Ein- oder Ausschlusskriterien sind zum Beispiel Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsstand und Bildungsherkunft oder auch Hautfarbe, Migrationsstand, Zugehörigkeit zu sozialen oder politischen Richtungen, religiöse Zugehörigkeit, aber auch Behinderung“ (ebd. S. 4).

Auch die Integrationsbewegung ist ein wesentlicher Wegbereiter der inklusiven Idee. Integrative Kompetenzen können als Voraussetzung für die Entwicklung inklusiver Haltungen und den Abbau von Ängsten, in Hinblick auf inklusive Aufgaben, gesehen werden (Vgl. ebd. S. 4).

Inklusion als ein gesellschaftliches und pädagogisches Modell zielt einerseits auf die Anerkennung von Besonderheit und Mehrfachzugehörigkeit von Individuen und auf der anderen Seite auf die Wahrnehmung und Benennung von Teilhabebarrrieren und Diskriminierung ab. Erst die Benennung dieser kann die Entfaltung von Verschiedenheit ermöglichen. Inklusion stellt damit eine Kopplung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik als Grundlage für den Abbau von Barrieren und Diskriminierungen dar (Vgl. Sulzer 2017, S. 20). Hierbei ist wichtig zu unterscheiden, dass auch Diskriminierung nicht einheitlich definiert ist. Zu unterscheiden ist eine objektiv messbare und eine subjektiv erfahrene Diskriminierung. Beide beschreiben Formen sozialen Ausschlusses, die zu Beeinträchtigung von Lebensqualität, -verlauf und -chancen führen. Grundsätzlich ist Diskriminierung nicht etwas, das von außen auferlegt werden kann. Von Diskriminierung ist die Rede, wenn jemand sich diskriminiert fühlt. Wann Diskriminierung beginnt, kann somit von Individuum zu Individuum durchaus sehr unterschiedlich sein (Vgl. Kronauer 2013, S. 19ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Inklusion um eine Analyse, Reflexion und Bearbeitung sozial ausschließender Strukturen handelt, mit dem Ziel gesellschaftliche Verhältnisse zu schaffen, die eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen ermöglicht. Dabei geht es gerade nicht um die Anpassung von Lebensbedingungen einzelner sozialer Gruppen, sondern um eine gesamtgesellschaftliche (Weiter-)Entwicklung (Vgl. ebd. S. 18).

Laut einer Definition der UNESCO-Kommission wird „Inklusion (...) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung“ (DUK 2010, S. 9).

Im Grundgesetz, der Kinderrechtskonvention oder im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz ist festgeschrieben, dass jedes Kind das gleiche Recht auf Bildung, sowie den Schutz vor Diskriminierung hat (vgl. Sulzer 2017, S. 20). „Inklusion stellt demnach eine Aufforderung dar, Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen – in ihrer ganzen Persönlichkeit als mehrfachzugehörig und nicht nur mit Blick auf einen Aspekt ihrer Identität“ (ebd. S. 14). Eine uneingeschränkte Teilhabe für alle setzt also voraus, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer konkreten Lebenslage wahrgenommen und nicht anhand ihrer Unterschiedlichkeit bewertet werden (vgl. ebd. S. 14ff.).

„Als Ausgangspunkt solcher Teilhabe muss eine qualitativ hochwertige Bildung gestaltet werden. Dazu gehört, Benachteiligungen in der Bildung zu überwinden und Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozial-ökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen oder gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im

Vergleich mit anderen chancengerechten Lebensführung gelangen zu lassen“ (Reich 2012, S. 52).

Qualitativ hochwertige Bildung als Ausgangspunkt von Inklusion – darum und im Speziellen um die Etablierung inklusiver Strukturen durch die Nutzung von Medien, soll es im Folgenden gehen. Wir leben in einer digitalisierten Welt, in der Medien ein wesentliches Element von Gesellschaft darstellen und damit für die Bildung und für inklusive Entwicklungen nicht ignoriert werden können (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel, S. 17f.).

Im Anschluss sollen die beiden Begriffe Digitalität und Digitalisierung genauer voneinander abgegrenzt werden, um ein Verständnis für bisherige und noch folgende gesellschaftliche Veränderungen und deren Wirkung auf Inklusion zu bekommen.

## **1.2 Digitalität und Digitalisierung**

Digitale Revolution, digitalisierte Welt, Digitalität, Digitalisierungsprozesse, digitale Medien – all das sind gesellschaftlich verankerte Begriffe, die tagtäglich und in der Regel synonym verwendet werden. Jedoch gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen Digitalisierung und Digitalität, welcher im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

Im Wesentlichen lässt sich Digitalisierung als „technischer Entwicklungsprozess“ und Digitalität als „Kultur der Digitalisierung“ beschreiben. Der technische Entwicklungsprozess beginnt damit, dass sich ein analoges Medium zu einem digitalen Medium weiterentwickelt. Daraus entstehen ganz individuelle Veränderungen bei jedem Einzelnen, die sich wiederum auf die Gesamtgesellschaft übertragen und Einfluss auf diese nehmen. Digitalisierung als Prozess legt somit die Grundlage für neue Handlungsabläufe, Wahrnehmungsformen und Denkstrukturen. Sie ist Vorreiter der Digitalität, von welcher wir etwas seit dem Jahr 2000 sprechen können (Vgl. Stalder 2021, S. 3f.).

Die Digitalisierungsprozesse sind in den letzten Jahren so weit vorangeschritten, dass sie den kulturellen Raum dominieren. Immer wieder entstehen neue Möglichkeitsräume, die durch die Nutzung von digitalen Medien geprägt sind. Somit lässt sich mittlerweile von Digitalität als Kultur der Digitalisierung sprechen. Digitalität ist dabei kein abgeschlossener, sondern ein fortwährend bestehender, sich immer weiter entwickelnder Prozess (Vgl. ebd. S. 3f.).

## **1.3 Medienbegriff**

Medien beeinflussen unser tägliches Sein, sie sind Bestandteil nahezu aller Alltags- und Lebensbereiche, sind Mitgestalter von Strukturen und nehmen Einfluss auf das Denken und Handeln aller Gesellschaftsteilnehmer\*innen. Diese Entwicklung wird auch als „Mediatisierung von Gesellschaft“ bezeichnet. Medien sind somit ein



gesamtgesellschaftliches Thema, weshalb sie in der Diskussion um Inklusion berücksichtigt werden müssen. Denn Medien nehmen bewusst oder unbewusst Einfluss auf inklusive und exklusive Prozesse (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 18f.). Aber was genau umfasst der Medienbegriff eigentlich?

Der Begriff „Medien“ leitet sich vom lateinischen Wort „medium“ ab, was so viel wie „Vermittler“ bedeutet. Über Zeitungen, Fernsehsendungen, Social-Media-Plattformen, Radio oder Bücher, werden Informationen verbreitet, welche für die individuelle Weiterentwicklung genutzt werden können (Vgl. Schneider/ Toyka-Seid 2022, Internetquelle).

Vielfältige Verständnisse von Inklusion verweisen auch auf eine Diversität des Medienbegriffs. Man spricht von einer sogenannten „Medienvielfalt“, die als Grundlage für die eigene Meinungsbildung hilfreich sein kann. Indem Individuen Zugang zu vielfältigen Medien(-angeboten) haben, ist es ihnen auch möglich verschiedene Perspektiven kennenzulernen und zu reflektieren (Vgl. ebd.). Der Medienwissenschaftler Kübler unterscheidet unter anderem in universale, elementare, technische, kommunikations- und organisationssoziologische, kommunikativ-funktionale, sowie systematische Medienbegriffe. (Vgl. Kübler 2003, S. 102ff.). Die Aufzählung verdeutlicht die Komplexität des Medienbegriffs und macht zugleich sichtbar, dass mit Medien nicht immer das „Digitale“, „Neuartige“ gemeint ist. Medien lassen sich als Elemente gesellschaftlicher Kommunikation beschreiben. Sie haben einen wesentlichen Einfluss auf die Kommunikation von Individuen untereinander und wirken damit auch auf die Entwicklung von Gesellschaft und Kultur. Die Diversität des Begriffs „Medien“ verdeutlicht ihren vielfältigen Einfluss auf Inklusionsprozesse in Organisationen, Pädagogik, Politik und vielen weiteren Ebenen (Vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse 2019, S. 23).

#### **1.4 Inklusive Medienbildung**

Nachdem zuvor eine Annäherung an die Begriffe Inklusion, Digitalisierung und Digitalität, sowie Medien stattgefunden hat, kann im Folgenden der Begriff der inklusiven Medienbildung nähere Betrachtung finden. Dazu sei zunächst einmal Medienbildung im Allgemeinen in den Blick zu nehmen.

Lern- und Bildungsprozesse sind die Grundlage für gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe und stehen dabei immer im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien. Es ist wichtig zu verstehen, dass Bildung ein Prozess des Lernens, Reflektierens und Veränderns ist, der durch Bedingungen einer sich immer wandelnden Welt nie wirklich abgeschlossen sein kann. Aus diesem Grund besteht eine große Notwendigkeit Bildung kontextaktuell, flexibel, dezentriert und vielseitig zu gestalten (Vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse, S. 23f.).

Zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit wird es um die teilweise schon stattfindende oder noch bevorstehende Schulrevolution gehen, welche das System Schule nachhaltig verändert und weiterentwickeln wird. Jener Paradigmenwechsel soll an dieser Stelle also nur kurz angebracht werden. Zum einen entwickelt sich ein neues Rollenverständnis von Pädagog\*innen und Lernenden im Kontext Schule (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 3f.). Lehrende sind nicht mehr hauptsächlich Wissensvermittler\*innen, sondern übernehmen die Aufgabe, Bildungsprozesse zu begleiten, während Schüler\*innen mehr und mehr von passiven Wissensaufnehmenden zu aktiven Bildungsgestalter\*innen werden (vgl. Burow 2019, S. 8ff.).

Die Institution Schule hat damit den Auftrag, der Heterogenität von Schüler\*innen, gerecht zu werden. Damit einher geht die Notwendigkeit der Etablierung neuer, beziehungsweise Intensivierung bereits bestehender Werte, wie Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung, Bewahrung von Gemeinschaften und Achtung der Diversität. Vielfalt soll nicht als Herausforderung sondern als Ressource für die Bildung angesehen werden (Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 3f.).

Medien können hierbei eine Methode für die Sensibilisierung und Förderung von Heterogenität in Schulen sein. Die vielfältige Nutzung dieser, eröffnen vollkommen neue Chancen für die Unterrichtsgestaltung und Themenwahl. Die Möglichkeit, mithilfe von Medien, diverse Zielgruppen aktiv mit einzubeziehen und eine individuelle Förderung ohne Gruppendifferenzierungen vorzunehmen, ist eine wesentliche Ressource. Diese beschriebene, sinnvolle Nutzung von Medien, ist Aufgabe und Ziel von Medienbildung. In den vorherigen Kapitelabschnitten dieser Arbeit wurde bereits der Einfluss von Medien in nahezu allen Lebensbereichen herausgearbeitet. Damit einher geht auch, dass die Lebenswelten von Schüler\*innen durch Medien geprägt sind und die Nutzung dieser, Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung ist. Das Verhältnis von Teilhabe und Medien lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Zum einen gibt es mediale Darstellungsformen, wie das Internet oder Fernsehen. Zum anderen besteht die Möglichkeit der Teilhabe und Bildung durch den Zugang zu Medien und durch die Nutzung von Medien. Jene Teilhabeformen sind eng miteinander verwoben. Zusammenfassend steht der Begriff der inklusiven Medienbildung (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 15f.).

Die hier auftretende inklusive Dimension bedeutet also, dass Medien zu mehr Selbstbestimmung und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben beitragen (vgl. Rölleke/ Schill 2018, S. 8ff.). Damit Medien sinnvoll für die Bildung genutzt werden können, ist die Aneignung von Medienkompetenzen notwendig. Die Vermittlung dieser ist ein weiterer Auftrag an Schulen im Zuge der Bildungsrevolution (Vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse 2019, S. 23f.).

Medienbildung an sich bildet keine Disziplin, sondern benennt viel eher eine Zielrichtung, in der der Bildungsraum durch neue Bildungsmöglichkeiten erweitert wird. Der Begriff „Inklusive Medienbildung“ funktioniert hier als Beförderer von Medienbildung im Allgemeinen und regt zu einer fortlaufenden Reflexion des eigenen Denkens und Handelns an. Daraus ist zu schließen, dass Inklusive Medienbildung, auf Basis der Heterogenität von Schüler\*innen, individuelle und gemeinsame Wege für eine gelingende Bildung entwickelt und ihnen damit zu mehr Emanzipation und Partizipation auf ihren individuellen Bildungsweg und generell beim Leben in einer mediatisierten Welt verhilft. Medien können dabei Gegenstand, Inhalt und Methode von Bildungsprozessen sein (Vgl. Kamin, Schluchter, Zaynel 2018, S. 30).

## **2 Zur Bedeutung inklusiver Medienbildung im Handlungsfeld Schule**

### **2.1 Schulische Inklusion**

„Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schülerinnen und Schülern, sondern an der Institution festgemacht“ (Werning 2014, S. 68).

Inklusion gilt als Menschenrecht und ist mit der Ratifizierung der UN-BRK zentraler Gegenstandsbereich der Schulpädagogik geworden. Hierbei sei insbesondere Artikel 24 der UN-BRK zu betrachten, welcher die Etablierung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen fordert. Inklusive Aspekte wurden daraufhin in die Schulgesetze vieler Länder übernommen (Vgl. Reich 2012, S. 12ff.). Im Kapitel „2.2 Gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen“ wird beispielhaft das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich inklusiver Aspekte betrachtet.

Die Institution Schule steht vor der Entwicklungsaufgabe, Inklusion vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Rahmenbedingungen umzusetzen. Der Begriff der schulischen Inklusion löst dabei den Begriff der Integration ab. Es geht nicht darum, bisher exkludierte Schüler\*innen zu inkludieren. Inklusion zielt darauf, die Ursprünge von Exklusion für einzelne Schüler\*innen oder Schüler\*innengruppen in Lern- und Bildungsprozessen zu finden. Anhand dieser Analyse und Reflexion gilt es, schulische und unterrichtliche Strukturen dahingehend zu verändern, dass eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\*innen möglich wird (Vgl. Sturm 2016, S. 143ff.). Die Umsetzung von Inklusion an Schulen kann derzeit noch nicht als bereits erreichter Status, sondern eher als Prozess und Ziel bezeichnet werden (vgl. Barow/ Persson/ Allan 2016, S. 189ff.). Zwar werden inklusive Strukturen in Bildungssystemen entwickelt, weltweit handelt es sich aber um sehr wenige Schulklassen, bei denen man von gelebter

Inklusion reden kann. Ein Beispiel dafür ist, dass Sonderpädagogische Förderung in Rahmen von Sonderschulen und Sonderklassen seit Jahrzehnten zunimmt. Anstelle von Inklusion handelt es sich hierbei um eine Entwicklung, die Segregation, also räumlich getrennten Unterricht fördert. Nun könnte man zunächst sagen, dass sich Sonderschulen nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen orientieren und so eine individuelle Förderung ermöglichen. Allerdings nimmt eine Segregation in der Form des Schulbesuchs, auch immer Einfluss auf den gesellschaftlichen Stand von Individuen (Vgl. Pfahl 2011, S.20ff.).

Inklusive Bildung als Menschenrecht umfasst ein lebenslanges Bildungsrecht und geht damit über die Schulbildung hinaus. Schulabgänger\*innen die beispielsweise eine Sonderschule besucht haben, werden es aufgrund ihres gesellschaftlich angesehenen niederen Schulabschluss schwieriger haben, weiterführende Bildungsmöglichkeiten zu nutzen (Vgl. ebd. S. 20ff.).

Neben der Segregation seien hier noch weitere sonderpädagogische Organisationsformen, welche den Übergang von Exklusion zu Inklusion kennzeichnen, genannt. Unter Separation ist beispielsweise der Unterricht im selben Gebäude aber in unterschiedlichen Räumen zu verstehen. Integration wiederum umfasst, dass der Unterricht zu Teilen gemeinsam gestaltet wird, während Inklusion das Ziel eines umfassenden gemeinsamen Unterrichts verfolgt. Insbesondere Segregation und Separation behindern den Ausbau inklusiver Strukturen. Und auch wenn Integration im Vergleich dazu, der Inklusion am nächsten zu sein scheint, handelt es sich um zwei unterschiedliche Denkweisen. Während Integration Strukturen für Schüler\*innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen entwickelt, geht es bei Inklusion darum, eben jene Unterscheidungen aufzulösen und eine gemeinsame Lernatmosphäre für alle zu schaffen (Vgl. Powell 2016, S. 15ff.).

Inklusive schulische Bildung lässt sich dabei an Merkmalen wie Zugang, Beteiligung, Anwesenheit, Lern-Leistung oder Teilhabe, welche die Qualität der Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden umfasst, messen. Bildung legt den Grundstein für eine individuelle Entfaltung, Anerkennung, sowie soziale und ökonomische Teilhabe. Die Vielfalt, die Schüler\*innen in die Institution Schule tragen, sollte dabei nicht als Schwierigkeit, sondern vor allem als Chance für eine diversitätsbewusste Unterrichtskultur gesehen werden, in der alle Beteiligten gleichberechtigt lernen können (Vgl. ebd. S. 127f.).

## **2.2 Gesetzliche und strukturelle Rahmenbedingungen**

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 rückte das Thema „Inklusion“ immer weiter in den Aufgabenbereich der Bildungspolitik und Bildungspraxis. Ziel ist die Umsetzung eines Bildungssystems, in dem Kinder und

Jugendliche gemeinsam und gleichberechtigt lernen können. Laut Artikel 24 der UN-BRK ist es staatliche Aufgabe ein integratives (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Die Institution Schule soll dabei einen Raum darstellen, in dem Schüler\*innen Wertschätzung und Anerkennung erfahren, individuelle Potenziale entwickeln können und aktiv an der Gesellschaft teilhaben (Vgl. Aktion Mensch, Internetquelle).

All das sind keine neuen Anforderungen an Bildungseinrichtungen, wie verschiedene Artikel und Gesetze, unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention oder im Schullandgesetz zeigen. Beide Gesetze sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden. Die zunehmende Präsenz inklusiver Gedanken und inklusiver Ziele, sowie insbesondere die rechtlichen Bestimmungen der UN-BRK, rücken die Themen Vielseitigkeit und Gleichberechtigung aktuell stärker denn je in den gesellschaftlichen Vordergrund. (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2018, S. 4). So bezieht sich beispielsweise Artikel 29 der UN-BRK auf das Recht aller Menschen, uneingeschränkt am politischen und öffentlichen Leben teilzuhaben.

Im Artikel 29 Absatz 1a der UN-Kinderrechtskonvention ist festgeschrieben, „dass die Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“ Neben der Nutzung und Förderung individueller Fähigkeiten verweist die UN-Kinderrechtskonvention in Absatz 1d zudem auf den Auftrag an Bildungseinrichtungen,

„das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“ (UN-KRK 1989, Art. 29, Abs. 1d, S. 34).

Der Zugang zu Medien ist dabei essenzieller Bestandteil für schulische, gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe (vgl. UN-KRK 1998, Art. 17, S. 20f.). Jenen Zugang zu Informations- und Kommunikationsmedien, sowie zu Bildung im Allgemeinen werden in §9, 21, 24, und 30 der UN-BRK als zentraler Aspekt von Inklusion angesehen.

Die Kultusministerkonferenz veröffentlichte 2011 den Beitrag „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an Schulen“. Jedoch handelt es sich hierbei lediglich um eine Empfehlung an die schulische Bildung, welche Inklusion eher als Vision und langfristigen Prozess sieht, ohne genaue Angaben, was die zeitliche Umsetzung angeht. Die KMK orientiert sich an den Richtlinien der UN-BRK und fungiert als verbindendes Element der einzelnen Bundesländer (Vgl. KMK 2011, S.1ff.).

„Inklusion in diesem Sinne bedeutet für den Bereich der Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren. Dadurch können sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen“ (KMK 2011, S. 3).

Der Weg zum Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe soll dem Wohlbefinden aller Kinder und Jugendlichen entsprechen. Grundlage dafür ist ein gemeinsames Aufwachsen und ein Lernen in Gemeinschaft. Bildung soll sich dabei am individuellen Kindeswohl orientieren, welches unter anderem die Berücksichtigung individueller Fähigkeiten, die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstbestimmtheit, sowie den Einbezug von Kindern und Jugendlichen in den ihnen betreffenden Entscheidungen beinhaltet (Vgl. ebd. S. 5). „Grundlage dafür sind gegenseitiger Respekt und Rücksichtnahme sowie die dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen aller an Schule Mitwirkenden“ (ebd. S. 7). Die Veröffentlichung der KMK weist auch darauf hin, dass zu einer inklusiven, barrierefreien Schule nicht nur der auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Unterricht zählt, sondern auch der Zugang zu Gebäuden und Lernorten (ebd. S. 8).

So viel zunächst zu den grundlegenden gesetzlichen Anforderungen an das Schulsystem hinsichtlich einer inklusiven Bildung, die die digitale Dimension im Prozess des Lernens berücksichtigt. Um einen Eindruck dafür zu bekommen, wie diese Richtlinien in der Praxis umgesetzt werden seien im Folgenden einige Abschnitte des Schullandesgesetzes Mecklenburg-Vorpommern skizziert.

In § 4 Abs. 2 des Schulgesetzes Mecklenburg-Vorpommerns wird die Notwendigkeit gleicher Bildungschancen, wie auch die Berücksichtigung individueller Lebenslagen und Entwicklungsvoraussetzungen betont. „Dabei ist der Unterricht so zu gestalten, dass das gemeinsame Lernen mögliche Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler ausgleicht und Chancengleichheit herstellt.“ Auffällig hierbei ist, dass eher ein integrativer als ein inklusiver Gedanke vertreten wird.

„Jede Form äußerer Differenzierung dient ausschließlich der Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. (...) Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen oder mit vermuteten oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit Hochbegabung basiert auf einem individuellen Förderplan“ (SchulG M-V 2020, § 4 Abs. 2, S. 15f.).

Das SchulG M-V verdeutlicht hier, dass das Ziel gleicher Bildungschancen für alle auch beinhaltet, dass gewisse Differenzierungen vorgenommen werden müssen um allen Schüler\*innen die bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Während der inklusive Aspekt an dieser Stelle an Bedeutung verliert, wird in Absatz 6 das Ziel eines gemeinsamen Unterrichts betont.

„Schüler\*innen und Schüler werden grundsätzlich gemeinsam unterrichtet. Dabei ist der Unterricht so zu gestalten, dass das gemeinsame Lernen mögliche Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler ausgleicht und Chancengleichheit herstellt“ (SchulG M-V 2020, § 4 Abs. 6, S. 17).

Auch hier lässt das Schulgesetz eine Differenzierungslücke: „Sofern es pädagogisch sinnvoll ist, können sie zeitweise getrennt unterrichtet werden“ (SchulG M-V 2020, § 4

Abs. 6, S. 17). Grundsätzlich spricht sich das SchulG M-V für einen Unterricht aus, in dem gemeinsames Lernen trotz möglicher Beeinträchtigungen für alle Schüler\*innen möglich ist. Deutlich wird aber auch, dass eine Differenzierung von Lerngruppen, sofern diese begründbar ist, legitimiert wird.

Neben einer integrativen und inklusiven Dimension bezieht sich das SchulG M-V in § 3 Absatz 6 auch auf den Umgang mit digitalen Medien als eines der Lernziele von Schule. Ziel ist, dass Schüler\*innen lernen „mit digitalen Medien umzugehen, sich in einer digital geprägten Welt zu orientieren und an deren Gestaltung teilzuhaben“. Ein direkter Bezug zwischen Inklusion und Digitalität wird im SchulG M-V nicht hergestellt, sie werden unabhängig voneinander beleuchtet.

Aus den zuvor vorgestellten gesetzlichen Strukturen wird deutlich, dass Inklusion und Medienbildung immer weiter in den Aufgabenbereich von Schule rücken. Der inklusive Gedanke wird häufig in Ansätzen aufgegriffen, vor allem aber als Prozess beschrieben, welcher bisher noch nicht vollumfänglich ohne Differenzierungen auskommt. Im Folgenden sollen die grundsätzlichen Rahmenbedingungen inklusiver Medienbildung an Schulen zusammenfassend dargestellt werden (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 32ff). Zunächst sei hier die Teilhabe mittels assistiver Technologien und unterstützter Kommunikation genannt. Die Verwendbarkeit, sollte dabei so niedrigschwellig wie möglich sein. Ein wichtiges Stichwort in dem Zusammenhang ist „Barrierefreiheit“. Diese bezieht sich vor allem auf einen barrierefreien Zugang zu Medien aber auch auf eine barrierefreie Bedienbarkeit der Medien. Inklusiver Medienbildung soll den Aspekt der Ressourcenorientierung berücksichtigen und Schüler\*innen in ihrer Individualität anerkennen und würdigen. Schule hat dabei den Auftrag, auf Bedingungen individueller (Weiter-)Entwicklung flexibel zu reagieren und Lernende in ihren Sichtweisen ernst zu nehmen, sowie Möglichkeitsräume zur freien Entdeckung und Entfaltung von Ressourcen zu schaffen (Vgl. ebd. S. 32ff.).

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Schüler\*innen bei der aktiven Auseinandersetzung mit Medien. Dabei spielt der Aspekt der Handlungsorientierung eine Rolle. Schüler\*innen sollen nicht nur lernen, Medien zu konsumieren, sondern sie zudem auch zu nutzen, um selbst Produzent\*innen ihrer eigenen Bildung zu werden. Der Unterricht kann hierbei eine Vielzahl von Themen aufgreifen, wobei darauf geachtet werden sollte, dass diese nicht durch die Fachkraft vorgegeben, sondern in Zusammenarbeit mit den Lernenden ausgewählt werden. Schüler\*innen bekommen so die Möglichkeit sich aktiv einzubringen und eigene Stärken zu entdecken und auszubauen. Inklusiver Medienbildung verhilft somit zu wichtigen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Dabei geht es nicht nur um eine vielfältige Themenwahl, sondern auch um eine Vielfalt an Aufnahme- und Ausdrucksformen. Dazu gehören unter anderem Schrift, Sprache, Audio oder visuelle

Inhalte. Lernende können sich durch die Nutzung dieser Mittel, noch besser entsprechend ihrer eigenen Fähigkeiten einbringen. Neben der Möglichkeit neuer Zugänge und Umgangsweisen ist inklusive Medienbildung dazu angehalten, die Etablierung demokratischer Prozesse im Kontext Schule voranzubringen. Die unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten, die sich durch die Nutzung digitaler Medien ergeben, sollen Selbstwahrnehmung und Gruppenwahrnehmung stärken und damit für die Wichtigkeit jedes\*r Einzelnen sensibilisieren. Im Umgang mit digitalen Medien erhält Schule den Auftrag, eine Balance zwischen Struktur und Offenheit zu finden, um Schüler\*innen den bestmöglichen Lernerfolg zu sichern (Vgl. ebd. S. 32ff.).

Um die Rahmenbedingungen inklusiver Medienbildung an Schulen an dieser Stelle abzuschließen, sei noch gesagt, dass die Umsetzung in jedem Fall mit einer Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte einhergeht. Die Aneignung von Medienkompetenzen für einen gelingenden Unterricht ist sowohl für Lehrende als auch für Lernende essenziell. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass medienpädagogische Ansätze bereits in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte Beachtung finden (Vgl. ebd. S. 36f.).

### **2.3 Inklusion braucht Digitalität – Revolution in der Schulbildung**

Die Institution Schule bildet eines der Systeme, die im Zuge der digitalen Revolution einen strukturellen Wandel erlebt haben. Das System Schule wird durch gesellschaftliche Trends beeinflusst und ist dazu aufgefordert, diese in den Bildungsbereich zu integrieren. Mit der fortlaufend wachsenden Kultur der Digitalität entstand auch eine neue Kultur der Bildung und damit auch neue Chancen für die Etablierung inklusiver Strukturen. Dr. Olaf-Axel Burow, Professor für Allgemeine Pädagogik, spricht hierbei von einer Kreativitätsrevolution, die neue Möglichkeiten für die Bildungsgestaltung bereithält (Vgl. Burow 2019, S. 8f.).

„In einer rasant sich beschleunigenden Welt mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten kann man nicht länger für eine Zukunft ausbilden, die vielleicht gar nicht kommt, sondern muss man die Beteiligten befähigen – in ihren Bereichen und mit ihren begrenzten Möglichkeiten, Zukunft zu gestalten“ (ebd. S. 9).

Das Zitat weist darauf hin, dass Schule, Lernende nicht zu weltverstehenden, sondern zu weltentwerfenden Individuen befähigen soll. Der Schwerpunkt von der reinen Wissensvermittlung verschiebt sich zu einer gemeinsamen Bildungsgestaltung durch die Partizipation aller Akteur\*innen. Die Institution Schule bildet dabei den Rahmen für zukunftsgestaltendes und nachhaltiges Lernen (Vgl. ebd. S. 8ff.).

Neben dem Effizienzgedanken der Schule, rückt das Wohlbefinden der Schüler\*innen immer weiter in den Vordergrund. Burow spricht hierbei von einem „Design of Happiness“ und verwendet im Zuge dessen den Begriff der „Nachhaltigkeitsrevolution“.



Bildung wird zu einer Verbindung aus Engagement von Lehrenden und Lernenden, Wohlbefinden, Leistungen und Nachhaltigkeit. Schüler\*innen und pädagogische Fachkräfte können dabei als „Future-Designer“ angesehen werden, indem sie individuell zur Entwicklung nachhaltiger Lebensstile beitragen. Dazu gehört vor allem die Entwicklung von Handlungskompetenz, sowie problemlösendes Denken, Fühlen und Handeln. Das ist keine Entwicklung die von heute auf morgen umzusetzen ist. Die Vergangenheit und Gegenwart zeigt, dass insbesondere Veränderungen in Bildungssystemen eine zeitintensive Angelegenheit sind. Wesentlich für eine Entwicklung ist die Aneignung neuer Kompetenzen von Bildungsbeteiligten. Hierbei lässt sich insbesondere bei den pädagogischen Fachkräften und bei den Schüler\*innen ansetzen. Burow verweist auf die acht „Cs“ der Schule der Zukunft nach Ken Robinson, welche wesentlich für die Revolutionierung des Bildungswesens stehen (Vgl. ebd. S. 8ff.) (Siehe Abbildung 2).

Die Schule der Zukunft ist und wird durch einen potenzialorientierten und personenzentrierten Unterricht geprägt sein (vgl. ebd. S. 9). Wo lässt sich aber hier die Bedeutung digitaler Medien verorten? Digitale Medienbildung ist ein wesentlicher Bestandteil der derzeitigen Schulrevolution und kann als ein Mittel, bei der Optimierung des traditionellen Schulsystems, gesehen werden. Die Nutzung digitaler Medien im Unterricht schafft einen modernen Schulraum, in dessen Fokus die Flexibilität des Lernens und die Individualität der Lernenden steht. Die Herausforderung ist nunmehr das Lernen und Lehren fächerübergreifend, projektorientiert und problemlösend zu gestalten (Vgl. ebd. S. 20ff.). Nach Muuß-Merholz ist die Schule in der Verantwortung eigenständiges und personalisiertes Lernen zu fördern. Dies beinhaltet auch das Arbeiten in und an Projekten, die Orientierung an „real-world“-Aufgaben und an echten Kompetenzen, die Lernende auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft vorbereiten und zur Teilhabe befähigen (Vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 16).

„Die Schüler können nicht mehr abtauchen“ (ebd. S. 29). Mit dieser Aussage verdeutlicht Muuß-Merholz, dass die Partizipation von Schüler\*innen Voraussetzung nachhaltiger Bildung ist. Er verweist dabei auf die bisherige schulische Entwicklung, bei der von einer „Entmündigung“ der Lernenden aufgrund von Frontalunterricht, als Vermittlungsform, gesprochen wird. Durch neue Bildungsstrukturen und auch durch die Nutzung digitaler Medien und die daraus resultierenden Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts, sind Schüler\*innen immer mehr in der Position, Entscheidungen selbstständig zu treffen und Eigenverantwortung für ihr Tun zu übernehmen (Vgl. ebd. S. 29).

Den angestrebten Wertewandel, durch eine zunehmende Selbstentfaltung, statt dem einfachen Erfüllen der Norm, gehen Schulen bisher nur selten mit. Durch neue Standardisierungen, wie beispielsweise die Einführung des Zentralabiturs, lässt sich sogar eher eine Gegenrichtung verzeichnen. Hier entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen der

gesellschaftlichen Entwicklung, die sich zum Besonderen und Individuellen orientiert und der schulischen Entwicklung, die in vielen Bereichen, mit dieser Entwicklung noch nicht mithalten kann. Jenes Spannungsverhältnis führt nicht selten zu Überforderung bei pädagogischen Fachkräften, die schlussendlich den Anforderungen von Heterogenität, welche an Schule und Bildung gestellt werden, gerecht werden müssen (Vgl. Burow 2019, S. 20ff.).

Die schulischen Veränderungen im Zuge der digitalen Revolution halten auf der anderen Seite jedoch große Potenziale für Inklusion im Bildungswesen bereit. Burow betont hierbei den Begriff der „Onlife-Welt“, welcher den Übergang von der Industriegesellschaft zur Netzwerkgesellschaft ebnet. Inklusiv-digitaler Unterricht schafft neue Möglichkeiten der passgenauen und individuellen Förderung (Vgl. ebd. S. 9). Das Verständnis schulischer Inklusion „beruht auf der Grundidee der gleichberechtigten Partizipation aller [...] Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht im Sinne einer umfassenden Barrierefreiheit“ (Frohn/Moser 2018, S. 64, Internetquelle) und berücksichtigt die Definition der deutschen UNESCO-Kommission, die besagt, dass inklusive Bildung auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingehen müsse. Dies soll unter anderem durch eine verstärkte Partizipation an Lernprozessen erreicht werden (vgl. UNESCO 2014, S. 9, Internetquelle). Im folgenden Kapitel soll es somit nochmal explizit um die Begriffe „Teilhabe“ und „Barrierefreiheit“ als wesentliche Perspektiven inklusiver Medienbildung gehen.

Die derzeitige Entwicklung in den meisten Schulen zeigt, dass Inklusion und Digitalität häufig isoliert voneinander gesehen werden, obwohl mittlerweile eine gegenseitige Abhängigkeit beider Dimensionen besteht und ein gemeinsames Nutzen durchaus Potenziale für Bildungsprozesse bereithält. Die Rede ist von einer sogenannten „Kultur der Disklusivität“ (Vgl. Filk & Schaumburg 2021, S. 1ff.).

„Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem ist also gar nicht ohne die Berücksichtigung von Digitalisierung denkbar und die Forderung nach ‚digitaler Bildung‘ sollte immer von der inklusiven Grundidee einer Bildung für alle ausgehen“ (Schaumburg 2021, Internetquelle).

Die UNESCO beschreibt in dem Zusammenhang verschiedene Funktionen digitaler Medien für inklusive Bildung in der Schule. An erster Stelle stehen dabei die erhöhten Teilhabemöglichkeiten für Lernende am Unterricht und an der Schule im Allgemeinen. Weiterhin bieten digitale Medien differenzierte Formen der Unterstützung für Lehr- und Lernsituationen, sowie bei bildungsadministrativen Prozessen. Digitale Medien können schließlich auch unterstützend für die Kommunikation unter den Lernenden sein, insbesondere bei sprachlichen Barrieren, die bisher eher dazu führten, dass Schüler\*innen in separierten Gruppen beschult wurden (Vgl. UNESCO 2011, S. 13ff.).

In Anlehnung an jene Funktionen digitaler Medien lohnt es sich, einen Blick auf die fünf Formen zum Einsatz digitaler Medien im inklusiven Unterricht nach Dr. Lea Schulz, Sonderpädagogin und Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung für Schulen in Schleswig-Holstein, zu werfen. Auch sie betont die assistive Funktion digitaler Medien für eine erweiterte Teilhabe am Unterricht und für die Kompensierung möglicher Beeinträchtigungen. Beispiele hierfür sollen im Kapitel 2.4 „Teilhabe und Barrierefreiheit“ näher beleuchtet werden. Schulz betont aber auch die Chancen digitaler Medien für individuelles und kollaboratives Lernen. Und damit auch für einen Unterricht, der sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, dadurch nicht vollständig planbar sondern flexibel gestaltet sein muss (Vgl. Schulz 2021, S. 32ff.).

Digitale Medien können aber auch selbst Gegenstand des Unterrichts werden, wobei dies die Aneignung notwendiger Medienkompetenzen zur Reflexion von Gebrauch und Funktion, sowie Nutzen und Gefahren digitaler Medien, beinhaltet. Schulz formuliert die Unterstützungsmöglichkeiten digitaler Medien für bildungsadministrative Prozesse noch weiter aus. Unter anderem benennt sie die vielseitigen Möglichkeiten der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, sowie neue Vernetzungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende untereinander und für die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (Vgl. ebd. S.32ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl der Zugang zu Medien als auch die Vermittlung und Aneignung medienbezogener Kompetenzen, heute und in Zukunft noch viel stärker, wesentliche Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und damit auch am gesellschaftlichen Leben ist (vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse 2019, S. 16ff.). Dabei ist es notwendig und sinnvoll, dass pädagogische Fachkräfte sich mit den Mediennutzungsverhalten von Schüler\*innen auseinandersetzen und jenes Wissen in den Unterricht integrieren. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass somit eine erhöhte Motivation auf Seiten der Lernenden entsteht, wenn die von ihnen verwendeten Medien in den Unterricht einbezogen werden. Die Lernenden erfahren damit eine gewisse Wertschätzung und Anerkennung ihrer Lebenswelten und können möglicherweise einen Einblick dafür bekommen, wie sich ihre „Freizeitmedien“ auch für die schulische Bildung nutzen lassen (Vgl. Berger/ Grubich 2012, S. 10ff.).

Auch für pädagogisches Fachpersonal kann der Einbezug jugendlicher Medienwelten hilfreich sein, wenn Mediennutzungskompetenzen der jungen Menschen anerkannt und genutzt werden. Grundlage für eine sinnvolle Nutzung bereits bestehender Medienkompetenzen, ist die reflektierte Haltung pädagogischer Fachkräfte. Lehrende tragen anschließend die Verantwortung Werte für eine zielführende Nutzung digitaler Medien im Bildungsprozess zu vermitteln (Vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2009, S. 23ff.).

„Die moderne Welt aber belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles – sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können, für unsere Fähigkeit, Wissen kreativ auf neue Situationen zu übertragen“ (Schleicher 2019, Internetquelle).

Schleicher stellt mit dieser Aussage nochmal zusammenfassend dar, was die neuen Anforderungen an das System Schule sind. Dimensionen von Diversität werden durch mediale Dimensionen ergänzt und erweitert. Um Diversität als förderlichen Faktor zu erkennen und zu nutzen darf die digitale Entwicklung nicht vergessen werden. Viel eher geht es darum beide Dimensionen reflektiert aufeinander zu beziehen und für ein zunehmendes Diversitätsbewusstsein zu nutzen (Vgl. Berger/ Grubich 2012, S. 10ff.).

## **2.4 Teilhabe und Barrierefreiheit**

Wenn wir über inklusive Medienbildung sprechen, fallen häufig die Begriffe Teilhabe und Barrierefreiheit als Herausforderung und Chance dieser Entwicklung. Das folgende Kapitel dient der Erklärung beider Begriffe und umreißt die Bedeutung für einen inklusiven, mediengestützten Unterricht.

Inklusive Medienbildung zielt auf die Teilhabe in, an und durch Medien. Die Teilhabe in Medien ermöglicht eine vielfältige Darstellung von Gesellschaft, während die Teilhabe an Medien auf den Begriff der Barrierefreiheit zielt. Diese umfasst unter anderem die „technische Bedienbarkeit“, die „Wahrnehmbarkeit mit unterschiedlichen Sinnen“, die „Verständlichkeit der Sprache und die „Einfachheit der Benutzerführung“ (Vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse 2019, S. 28).

Mit einer Teilhabe durch Medien sind schließlich vielfältige Möglichkeiten von Partizipation für Lernende gemeint (ebd. S. 28). Die Grundlage schulischer Entwicklung ist die Teilhabe aller Beteiligten. Somit ist es von besonderer Wichtigkeit, dass Lernende, Schule zu einem Ort machen, den sie selbst nach ihren eigenen Bedürfnissen gestalten können. Dieser Prozess kann nicht durch Fachkräfte oder Konzepte vorgegeben werden. Weiterhin wird so die Möglichkeit eines generationsübergreifenden Austauschs geboten, der eine Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht. Teilhabe an der Gestaltung des Unterrichts soll vor allem nachhaltig die Motivation von Lernenden stärken und aufrechterhalten. Im Kontext Schule begegnen sich verschiedene Generationen aus vielfältigen Erfahrungswelten (Vgl. Reiter 2021, Internetquelle). Nicht selten sind hier leichte bis starke Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften und Lernenden zu verzeichnen, wie Tom Klöppner, Schüler des Leo-Statz-Berufskolleg Düsseldorf passend zusammenfasst: „Manche Lehrkräfte können die Sicht von uns Lernenden einfach nicht so gut einschätzen“ (ebd.).

An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass Partizipation als Menschenrecht nach der UN-BRK zu verorten ist (vgl. ebd.). Elisabeth Stroetmann, Landeskoordinatorin des Landesprogramm Kinderrechte in Nordrhein-Westfalen trifft für den schulischen Kontext folgende Aussage:

„Schulen entwickeln sich zu transformativen Bildungsinstitutionen, wenn Lehrkräfte und Pädagog:innen das Recht auf Beteiligung und Anhörung von Kindern umsetzen und als normativen Bezugspunkt pädagogischen Handelns anerkennen“ (ebd.).

Jene Haltung ist Ausgangslage für ein gutes Schulklima und selbstbewusste Schüler\*innen, die sich ihren Rechten bewusst sind. Indem ihnen eine Stimme gegeben wird, lernen sie Bedürfnisse und Rechte zu unterscheiden, eigene Meinungen zu bilden und Kritik zur Sprache zu bringen. Hierbei sei wieder der Bezug zur generellen schulischen Revolution gezogen. Lernende verlassen die reine Zuhörer\*innenrolle und werden aktive Initiator\*innen des Unterrichts.

„Um Partizipation als nachhaltigen Wert in der Schulkultur zu verankern, müssen Lehrkräfte und Schüler:innen zuallererst Instrumente der Teilhabe kennenlernen, die sie dazu befähigen, miteinander auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen“ (ebd.).

Beispielhaft sei hier das Pilotprojekt der Pacemaker Initiative genannt. 15 weiterführende Schulen im Raum Düsseldorf werden bei ihrer digitalen Transformation und beim Prozess einer nachhaltigen Schulentwicklung begleitet. Das Projekt soll allen Beteiligten eine Stimme verleihen und einen Austausch auf verschiedenen Ebenen schaffen. So entstehen Schüler\*innenworkshops, in denen gemeinsame Ideen entworfen werden. Die Erarbeitung verschiedener Ideen basiert auf der Heterogenität aller Teilnehmenden. Der Austausch über verschiedene Sichtweisen und Vorschläge führt dazu, dass die Ideen vielfältig anwendbar sind und damit am ehesten den Anspruch von Heterogenität entsprechen. Das Projekt „Schüler\*innen als Expert\*innen“ ist ein Angebot von Schüler\*innen an pädagogische Fachkräfte, indem sie ihr technisches Wissen für die Klärung von Fragen und Problemen unterstützend zur Verfügung stellen. Das Projekt macht darauf aufmerksam, dass alle Beteiligten für gemeinsame Bildungserfolge wichtig sind und durchaus ein wechselseitiger Nutzen bestehen kann (Vgl. ebd.).

Eine Sensibilisierung hinsichtlich der Partizipation von Lernenden umfasst außerdem die Auseinandersetzung mit deren Lebenswelten außerhalb des Schulgebäudes. Digitale Tools können Erleichterer und Beschleuniger partizipativer Prozesse sein. Auch hier zeigt die Praxis, dass das reine Vorhandensein dieser Tools nicht ausreichend für Teilhabe und Barrierefreiheit ist. Ein wesentlicher Faktor ist auch hier die Haltung aller an Bildung beteiligten Parteien. Vom pädagogischen Fachpersonal aber auch von den Eltern wird ein Perspektivwechsel erwartet, indem sie akzeptieren, dass Lernende möglicherweise einen Wissensvorsprung auf verschiedenen Gebieten haben und

grundsätzlich in ihren Meinungen ernst genommen werden sollten. Von Schüler\*innen wird hingegen erwartet, dass sie eine „aktive Haltung des Gestaltens und Kreativwerdens einnehmen, statt sich passiv beschulen zu lassen“ (ebd.).

Die Bedeutung von Teilhabe für die inklusive Medienbildung lässt sich kaum bestreiten. Im direkten Zusammenhang dazu steht auch die Barrierefreiheit. Barrierefreiheit bedeutet nicht „behindertengerecht“. „Barrierefreiheit bedeutet, dass niemand durch Barrieren ausgeschlossen wird“ (Berger/Grubich 2012, S. 1). Wenn sich die Textfarbe nicht deutlich vom Hintergrund abhebt, entstehen eventuell Barrieren für Menschen mit einer Sehbehinderung. Videos ohne Untertitel sind für gehörlose und schwerhörige Mensch nicht umfassend zugänglich und Abbildungen, Buttons oder Formulare ohne entsprechende textliche Vertonung verhindern die Teilhabe blinder Menschen. Das sollen nur einige Beispiel für mögliche Barrieren im Internet sein (Vgl. Aktion Mensch, Internetquelle).

Im Wesentlichen umfasst Barrierefreiheit Medienangebote und Inhalte sowie barrierefreie Veranstaltungen im Kontext von Medienbildung (vgl. mekonet-Medienkompetenz-Netzwerk NRW 2011, Internetquelle). Das BGG definiert in dem Zusammenhang das Recht auf Chancengleichheit und diskriminierungsfreie Teilhabe und bezieht sich dabei auf physische Barrieren und Barrieren im direkten Umgang mit Medien (§4 BGG). Ziel ist ein niedrighschwelliges Erreichen von Personen, Kommunikationssysteme die eine Partizipation für jeden ermöglichen, sowie die Möglichkeit einer selbstständigen Informationsrecherche. Ein wichtiges Schlagwort hierbei ist die Nutzung leichter Sprache im Internet (Vgl. mekonet-Medienkompetenz-Netzwerk NRW 2011, Internetquelle).

Die SINUS-Studie von 2020 fasst die Bedingungen von Barrierefreiheit wie folgt zusammen:

„Teilhabe an digitalen Technologien und Medien meint den einfachen und sicheren Zugang zu digitalen Technologien und Medien. Hier geht es um den Zugang zu Hardware wie Computer oder Smartphone, Infrastruktur wie WLAN oder auch den Erwerb von Medienkompetenz. Das Ziel ist die Möglichkeit einer souveränen Nutzung von digitalen Technologien“ (Aktion Mensch e.V./ SINUS-Institut 2020, S. 5).

Ein Vorteil digitaler Medien ist dabei, dass sie anders als Tafeln und Arbeitsblätter individuell eingestellt werden können. Voraussetzung dafür ist, dass technische Bedingungen erfüllt sind und über ausreichend Medienkompetenz verfügt wird (Vgl. Hartmann 2019, Internetquelle). Das Fehlen dieser Kompetenzen, aber auch die hohen Anschaffungskosten lassen auf die bisher unzureichende Barrierefreiheit im medialen Raum schließen. Hierbei entsteht die Gefahr, dass Lernende aufgrund von Barrieren zurückgelassen werden und die Digitalisierung von Schule Ausgangspunkt für eine ungleiche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wird (Vgl. Gesellschaft für digitale Bildung 2021, Internetquelle). „Inklusion und digitale Teilhabe müssen in allen Prozessen gleichberechtigt mitgedacht werden, um eine vielfältige und zukunftsfähige Gesellschaft zu

schaffen“ (Gesellschaft für digitale Bildung 2021 (Internetquelle)). Dafür braucht es ein Umdenken in der Gesellschaft und ein Bewusstsein für den Einfluss verschiedener Ebenen, wie Wirtschaft, Politik und Bildung. Nur so kann Barrierefreiheit als Chance für mehr Autonomie, Teilhabe und Vernetzung funktionieren (Vgl. ebd.).

Um die Komplexität dieses Begriffs an dieser Stelle zu vereinfachen, werden im Folgenden einige Beispiele zur Erleichterung von Barrierefreiheit mittels digitaler Tools vorgestellt. Mit dem Vergrößerungstool ist es unter anderem möglich, Bildschirmhalte individuellen Bedürfnissen anzupassen. Die Bildschirmlesefunktion, sowie die Anwendung von Braille-Tastaturen, erleichtert Menschen mit Sehbehinderungen das Erfassen von Texten im Netz. Mithilfe von Diktierfunktionen ist eine Digitalisierung von Texten möglich und Sprachassistenzen machen digitale Medien für Menschen mit motorischen Schwierigkeiten nutzbar. Zu guter Letzt seien noch Text-Messenger-Funktionen und Videochat-Apps als Tools für Menschen mit Sprachbarrieren oder Hörbehinderungen genannt. Sie ermöglichen alternative Kommunikationswege und damit beispielsweise auch die Kommunikation mittels Gebärdensprache. Im Kontext von Schule sind außerdem verschiedenste Apps für die individuelle Lernförderung denkbar (Vgl. Hartmann 2019, Internetquelle).

### **3 Die Rolle von Schüler\*innen für die Umsetzung inklusiver Medienbildung**

In den vorherigen Kapiteln wurden Begriffe inklusiver Medienbildung näher vorgestellt und die Notwendigkeit, Digitalität und Inklusion als zwei sich ergänzende Prozesse zu sehen, beschrieben. Wie aus Erneuerungen rechtlicher Rahmenbedingungen hervorgeht, ändert sich der Auftrag an Schulen hinsichtlich einer inklusiven Bildungslandschaft, die gleiche Bildungschancen für alle bereitstellen soll. Zu dieser zeitgemäßen Entwicklung gehört auch die Nutzung digitaler Medien, um Schüler\*innen individuell zu fördern, an Bildung teilhaben zu lassen, sowie auf ein Leben in der digitalen Gesellschaft vorzubereiten und dahingehend handlungsfähig zu machen (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 32ff.). Das folgende Kapitel dient der Analyse von Faktoren für die Umsetzung inklusiver Medienbildung und nimmt dabei vor allem die Rolle der Lernenden in den Blick. Zuvor lohnt es sich aber, auf alle beteiligten Ebenen im Prozess inklusiver Medienbildung zu schauen (siehe Abbildung 3).

Die Abbildung zeigt vier Gruppen, die in der Praxis der Medienarbeit bedeutsam sind, jedoch durch weitere Ebenen und Faktoren ergänzt werden können. Alle Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und sind essenziell für die Umsetzung inklusiver Medienbildung. An erster Stelle sei hier auf die Rolle pädagogischer Fachkräfte zu blicken,

insbesondere deren Bereitschaft, medienpädagogische Ansätze in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Die ethische Haltung pädagogischer Fachkräfte sollte somit von einer Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen und einem Engagement zur Aneignung methodisch-didaktischem Wissen, geprägt sein (Vgl. Kammerl 2014 S. 4). Ihre Rolle wandelt sich dabei von reinen Unterrichtenden zu Lernumgebungsdesigner\*innen. Ihre Aufgabe, im Prozess inklusiver Medienbildung, ist die Gestaltung von Bildungsstrukturen unter Einbezug individueller Stärken und Potenziale der Lernenden. Insgesamt bilden pädagogische Fachkräfte für die Etablierung inklusiver Medienstrukturen im Unterricht eine wesentliche Schlüsselfunktion. Ihnen kann aber nicht gänzlich die Verantwortung übertragen werden (vgl. Burow 2019, S. 32).

Eine zentrale Grundvoraussetzung bilden die strukturellen Rahmenbedingungen, welche in der Abbildung durch die Systeme „Schule“ und „Gesellschaft“ gekennzeichnet werden. Hierzu gehören auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, welche zuvor bereits erläutert wurden. Die Frage ist wie eine Grundausstattung an Bildungsmedien möglich gemacht wird. Strukturelle Rahmenbedingungen umfassen also die Ausstattung an Medien und Angeboten und deren Zugänglichkeit für verschiedene Zielgruppen. Aber auch generelle gesellschaftliche Entwicklungen und Institutionen im Kontext Schule bilden einen Einflussfaktor bei der Verwirklichung inklusiver Medienbildung. Um hier zu passgenauen Bedingungen für Schule und Bildung zu kommen, ist zunächst eine Analyse von Bedingungen sozialer Ungleichheit notwendig (Vgl. ebd. S. 4).

Zu guter Letzt betrachten wir die Ebene der Schüler\*innen, welche im Fokus dieser Arbeit stehen soll. Der\*die Schüler\*in als lernende Person fungiert als Ausgangspunkt und Wirkfaktor in Bildungsprozessen. Für diese ist es notwendig lebensbiografische Faktoren zu berücksichtigen. Potenziale und Grenzen individueller Lebenslagen, bisherige Bildungserfahrungen, sowie subjektive Handlungsmöglichkeiten lenken den Prozess des Lernens und müssen daher im Unterricht Beachtung finden. Wesentlich für das Gelingen inklusiver Medienpädagogik ist aber auch die Haltung und Motivation von Lernenden, weshalb diese im weiteren Verlauf des Kapitels nochmals gesondert betrachtet werden. Prozesse inklusiver Medienbildung haben die Aufgabe, differenzierte Kriterien für gemeinsames Lernen zu entwickeln und dabei Alter- und Entwicklungsstand, sowie individuelle Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (Vgl. Sonnenberg 2017, S. 58f.). In den nachfolgenden Unterpunkten soll es insbesondere um die Mediensozialisation und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gehen. Welche Relevanz nehmen diese für eine inklusive Medienpädagogik ein? Warum ist es wichtig, die Lebenswelten der Schüler\*innen in Unterscheidung zu den Lebenswelten pädagogischer Fachkräfte als Unterrichtsgegenstand zu integrieren? In diesem Zusammenhang wird auch das Erfordernis der Aneignung medienbezogener Kompetenzen in den Blick genommen und



die notwendige Haltung von Schüler\*innen bei der Umsetzung inklusiver Medienbildung reflektiert.

### **3.1 Mediensozialisation und Lebenswelten**

Digitale Medien sind ein gesamtgesellschaftliches Thema und damit schon lange Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017, Internetquelle). Sie gelten als wesentliche Begleiter im Subjektivierungsprozess und in der ganz individuellen Identitätsfindung. Schon jetzt wird deutlich, dass das Fehlen medialer Zugänge und Kompetenzen die Bildungschancen einschränkt und damit auf lange Sicht zu Bildungsbenachteiligungen führen kann (Vgl. Eickelmann 2015, Internetquelle). Das Internet gilt als „Entwicklungsbeschleuniger“ und „Verhaltensmodifizierer“ und nimmt dabei Einfluss auf fast alle Lebensbereiche (vgl. Burow 2019, S. 13). Der Soziologe Floridi spricht hierbei von dem Begriff „Onlife“. Gemeint ist damit, dass das Leben von Heranwachsenden aber auch von allen weiteren gesellschaftlichen Mitglieder\*innen, zunehmend mediengetrieben ist und das Zusammenleben in der Gesellschaft beeinflusst (Vgl. Floridi 2015, S. 87ff.). Daraus entstehen neue Verhaltensweisen und Bedürfnisse, die nachhaltig auf Schule und Unterricht wirken. Jene Entwicklung hält Potenziale und Risiken für die Bildung und für Bildungsteilnehmende bereit, die im späteren Verlauf dieser Arbeit nähere Betrachtung finden (Vgl. Burow 2019, S. 13f.).

Medienwelten von Schüler\*innen haben also einen wesentlichen Einfluss auf Bildungsprozesse. Dazu gehören auch soziale Netzwerke, die nicht nur zum Vergnügen in der Freizeit genutzt werden müssen, sondern auch für einen lebensnahen Unterricht vielfältige Anwendung finden können. Mit „Twitter“ lassen sich politische Diskussionen nachvollziehen und diskutieren. „Instagram“ ermöglicht eine zusammenfassende und anschauliche Darstellung von Nachrichten. Und warum „Facebook“ und „TikTok“ nicht einmal für die Darstellung der letzten Kunstergebnisse nutzen und so den Schüler\*innen eine Plattform zum eigenen Ausdruck geben. Für eine Integrierung medialer Welten von Schüler\*innen ist es unabdingbar, dass diese von Lehrer\*innen wahrgenommen und verstanden werden. Jene Akzeptanz ist Grundlage „medialer Mehrsprachigkeit“, welche die schulische Entwicklung und ein Lernen auf Augenhöhe fördert (Vgl. Krommer/ Dreier 2010, S. 672).

Entgegen der zunehmenden Modernisierungsentwicklung auf gesellschaftlicher Ebene, verfolgt das System Schule häufig noch dem traditionellen Wissensvermittlungskonzept (vgl. Burow 2019, S. 24).

„Heute müssen Schulen die Schüler:innen auf einen rascheren Wandel vorbereiten als je zuvor, sie befähigen, für Arbeitsplätze zu lernen, die es noch gar nicht gibt, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, die wir uns derzeit noch nicht vorstellen können, und Technologien einsetzen, die noch nicht erfunden wurden“ (Schleicher 2019, Internetquelle).

Das Zitat von Schleicher macht darauf aufmerksam, dass es für ein Leben in einer globalisierten, sich fortlaufend wandelnden Welt, nicht von Bedeutung ist, dass die Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt den gleichen Wissensstand haben. Viel eher geht es um die Nutzung und Förderung individueller Potenziale. Schule hat dabei den Auftrag, Lernende in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und Fähigkeiten für ein gemeinsames voneinander profitierendes Lernen auszubauen. Dabei ist die reine Wissensvermittlung nicht ausreichend, insbesondere wenn beachtet wird, dass Wissen universell in der Welt zur Verfügung steht. Beim Kompetenzausbau geht es vor allem um Zukunftskompetenzen, die Schüler\*innen in ihrer Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit stärken und sie zu einer kollaborativen Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens ermutigen. Mögliche neue Formate können unter anderen „Kritisches Denken und Problemlösen“, „Kommunikation und Kollaboration“, „Kreativität und Innovation“ oder „Metalernten“ sein (Vgl. Fadel/ Bialik/ Trilling 2017, S. 46ff.).

Zusammenfassend stellen die Wahrnehmung und Nutzung jugendlicher Lebenswelten eine Voraussetzung und gleichzeitig auch eine Chance für die Bildung dar. Der inklusive Gedanke lässt sich hierbei insbesondere in der individuellen Förderung von Fähigkeiten und Bedürfnissen jedes Einzelnen sehen. Kollaboratives Lernen rückt verstärkt in den Vordergrund von Bildungsprozessen und legt den Fokus auf gleichberechtigte Bildungschancen und der Überwindung von Teilhabebarrrieren (ebd. S. 46ff.)

### **3.2 Medienkompetenz**

Für das Gelingen inklusiver Medienbildung wird schnell klar, welche essenzielle Bedeutung eine hinreichende Medienkompetenz einnimmt. Der Begriff weist eine Vielfalt an Definitionsdimensionen auf. Einige Beispiele seien im Folgenden genannt. (Vgl. Schell, Stolzenburg, Theunert 1999, S. 25ff.).

Dieter Baacke gilt als einer der Vorreiter bei der Definierung von Medienkompetenz. Viele nachfolgende Erklärungen bauen auf seine Aussagen zu diesem Thema auf. Nach Baacke handelt es sich bei Medienkompetenz um die „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 4). Er unterteilt dabei vier Vermittlungs- und Zieldimensionen. Medienkritik meint die kritische Auseinandersetzung mit medialen Inhalten, aber auch mit der eigenen Mediennutzung. Unter Medienkunde versteht er die unterschiedlichen Medienangebote- und formen. Daran anschließend

formuliert er die Mediennutzung als weitere Dimension, welche umfasst, dass eben jene Medienangebote- und -formen nach individuellen Bedürfnissen genutzt werden können. Abschließend verweist er auf die Mediengestaltung, welche auf die Erstellung eigener Produkte mittels Medien aufmerksam macht und zudem verdeutlicht, dass Medien veränderbar sind und für individuelle Bedürfnisse angepasst werden. Medienkritik und Medienkunde sind ausschlaggebend für die Vermittlung von Medienkompetenz, während Mediengestaltung und Mediennutzung als Ziel im Prozess der Aneignung von Medienkompetenz, gesehen werden können (Vgl. Baacke 1996, S. 4ff.).

Meister und Sander formulieren daran anschließend folgende Definition von Medienkompetenz:

„die ansozialisierte bzw. in pädagogisch angeleiteten Zusammenhängen erlernte Fähigkeit, mit technischen Medien umzugehen, sie ‚bedienen‘ zu können, und zwar nicht nur technisch, sondern auch im Sinne von ‚sich ihrer Zwecke bedienen können‘, ihre ‚Sprache‘ verstehen und dekodieren zu können und über Hintergrundwissen zu verfügen, wie mediale Botschaften entstehen, welche gesellschaftlichen Interessen damit verbunden sind und in welchem Verhältnis die mediale Wiedergabe von Wirklichkeit (berichtete Ereignisse) zur gesellschaftlichen Realität (die Ereignisse selbst) steht“ (Meister/ Sander 1999, S. 46).

Die Definition verdeutlicht, dass die Nutzung digitaler Medien nicht der reinen Wissensvermittlung dienen soll. Viel eher geht es darum, dass Schüler\*innen mit der Aneignung von Medienkompetenzen lernen, praxisnahe Bezüge herzustellen und ihr erlangtes Wissen handlungsorientiert anzuwenden. Aufenanger versteht Medienkompetenz als eine Fähigkeit „in einer durch Medien geprägten Welt sich zurechtzufinden und zu handeln“ (Aufenanger 2001, S. 119). Er formuliert in dem Zusammenhang sechs Dimensionen. Die kognitive Dimension zielt auf das Wissen, Verstehen und die Analyse von Medienzusammenhängen. Eine ethische Betrachtung und Beurteilung von Medien artikuliert er als moralische Dimension. Mit der sozialen Dimension macht er darauf aufmerksam, dass die Umsetzung der moralischen und kognitiven Dimensionen in Abhängigkeit zu sozialen und politischen Dimensionen stehen. Die Affektive Dimension bezeichnet allgemein die Unterhaltungs- und Genussfunktion digitaler Medien. Das Medien Mittel von Ausdruck und Information hinsichtlich ästhetischer Möglichkeiten sein können, zeigt die Ästhetische Dimension. Zu guter Letzt steht die Handlungsdimension, welche an die vierte Dimension „Mediengestaltung“ nach Baacke anschließt. Auch hierbei handelt es sich um die Selbstgestaltung von Medien, welche die Möglichkeit beinhalten Medien für individuelle Zwecke auszuprobieren (Vgl. Aufenanger 2001, S. 119 f.).

Groebe öffnet eine weitere Dimension von Medienkompetenz. Medien können als „technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden werden, ohne zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“ (Groebe 2002, S. 160). Unter diesem Aspekt

beinhaltet Medienkompetenz das Ziel Schüler\*innen gesellschaftlich handlungsfähig zu machen (ebd. S. 184). Groebens Prozessdimensionen orientieren sich an denen von Baacke. Jedoch schließt er Partizipationsaspekte und die anschließende Kommunikation, während der Nutzung von Medien, als Ziel von Medienkompetenz mit ein (ebd. S. 165ff.). Im Kontext von Schule haben wir es mit verschiedenen Lebenswelten zu tun, die auf eine Vielfalt von Medienerfahrungen schließen lassen. Medienkompetenz meint in dem Zusammenhang auch, dass jene unterschiedlichen Erfahrungen in geeigneter Art und Weise für die Gestaltung sozialer Beziehungen und individueller Erlebnisräume, sowie für die Verständigung über Informationen, angewendet werden (Spanhel 2006, S. 196).

Wagner ergänzt die Funktion von Medien, indem er sie als „Werkzeuge der Weltaneignung“ versteht „weil sie unseren Erfahrungs- und Kommunikationshorizont erweitern und weil sie unverzichtbare Werkzeuge der Produktion, Darstellung und Verbreitung von Wissen sind“ (Wagner 2013, S. 55). Damit nehmen sie eine große Bedeutung für die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung ein (vgl. ebd. S. 44ff.). Die Entwicklung und Umsetzung von Medienkompetenz sind dabei immer im sozialen Kontext zu sehen. Medienkompetenz „als Vermögen und Bereitschaft, in Medienzusammenhängen zu handeln“ (Weinert 2001, S. 27f.) schließt Potenziale und Vulnerabilitäten, sowie Motivation mit ein (ebd. S. 27f.). Handeln bezeichnet in dem Fall den aktiven Menschen „(...) der sein Leben gestalten und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann“ (Theunert 1999, S. 55).

Medienkompetenz ist die Grundvoraussetzung für medienpädagogische Aktivitäten (vgl. Tulodziecki 1998, S. 697).

„Versucht man, Medienkompetenz im Sinne einer allgemeinen medienpädagogischen Zielvorstellung auszuformulieren, kann sie als Bereitschaft und Fähigkeit beschrieben werden, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (ebd. S. 697).

Jene Fähigkeiten sind Voraussetzungen für eine freie Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Wichtig hierbei ist der Einbezug von Schüler\*innen. Die Aneignung von Medienkompetenzen kann ihnen zu mehr Autonomie verhelfen und unterstützend für die Balance zwischen individueller Entfaltung und gesellschaftlicher Anforderungen, für das Zusammenleben wirken (Vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 68ff.).

Abschließend lässt sich noch sagen, dass die Entwicklung von Medienkompetenz immer in Zusammenhang mit den Lebenswelten von Schüler\*innen steht und nur durch ihre Mitarbeit erreicht werden kann. Der partizipative Aspekt sollte an dieser Stelle also keinesfalls fehlen (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 15ff.).

Die Aneignung von Medienkompetenz erfordert, wie nahezu alle Bereiche des Lernens, eine gewisse Offenheit der Beteiligten und die Bereitschaft sich auf neue Situationen

einzulassen (vgl. Pietraß 2005, S.44f.). Es geht also um die richtige oder besser gesagt geeignete Haltung für die Aneignung medialer Kompetenzen. Diese soll im folgenden Kapitel beispielhaft für die Perspektive der Lernenden betrachtet werden.

### **3.3. Haltungen von Schüler\*innen**

Die inklusive Medienbildung hält viele Potenziale und Herausforderungen für die Schule bereit. Dabei ist es aber nicht allein damit getan, dass Schulen Medien zur Verfügung stellen und auch die reine Aneignung von Medienkompetenz ist nicht hinreichend für eine gelingende Verwendung digitaler Medien im Unterricht, mit dem Ziel Schüler\*innen gleichberechtigt an Bildung teilhaben zu lassen. Eine Schlüsselposition geht von den Haltungen aller beteiligten Akteur\*inne im Bereich Bildung aus. An dieser Stelle soll genauer darauf eingegangen werden, welche Haltungen von Schüler\*innen für die inklusive Medienbildung förderlich sind.

Mediengestütztes Lernen ist in der Regel deutlich zeitintensiver und erfordert damit ein Engagement zum Lernen von den Schüler\*innen und eine hohe Selbstdisziplin. Gemeint ist, dass Lernende durch die Heranziehung digitaler Medien mehr Freiheiten haben hinsichtlich der Nutzung von Angeboten und dem individuellen Zeitmanagement. Sie müssen aber auch dazu bereit sein, diese Zeit für ihre eigene Bildung zu investieren (Vgl. Berger/ Grubich 2012, S. 10ff.).

Weiterhin ist bei der Art der Mediengestaltung darauf zu achten, welche Lerntypen angesprochen werden sollen. Auch Medien sind nicht alle gleich. Während einigen Schüler\*innen den digitalen Austausch über Live-Formate benötigen, reicht anderen Schüler\*innen auch schon das Lernen durch Hören eines Podcasts oder Schauen eines Videos. Die Vielfalt an Lerntypen kann hierbei mit einer Kopplung digitaler und analoger Formate begegnet werden, um alle Lernende einzubeziehen und ihr individuelles Wohlbefinden zu berücksichtigen (Vgl. ebd. S. 10ff.).

Mediengestütztes Lernen baut auf einen sozialen Austausch, der weniger strukturiert ist und somit von der Interaktion der Lernenden abhängt (ebd. S. 10ff.). Die Tatsache, dass Schüler\*innen selbst Wegbegleitende ihrer Bildung sind, erfordert eine hohe Lernbereitschaft und Flexibilität (vgl. Kamin/ Meister 2012, S. 16ff.).

Schon jetzt wird ersichtlich, dass der reine Zugang und das alleinige Vorhandensein digitaler Medien nicht ausreichend für die Eröffnung von Bildungschancen sind. Möglicherweise entfachen Medien zunächst die Verlockung, diese nur zu Unterhaltungszwecken zu nutzen. Eventuell fehlt Schüler\*innen auch die Fähigkeit, eine Steigerungsperspektive für ihre eigene Bildung zu gewinnen, oder sie sind vom Überangebot überfordert und schaffen es nicht selbstständig geeignete Angebote für sich zu wählen und eigene Blickwinkel mit einzubringen. In diesem Fall läuft die Bildungsdimension Gefahr verloren zu

gehen oder durch andere Relevanzen, aus Sicht der Lernenden in den Hintergrund zu rücken. Und auch, wenn junge Menschen in unserer heutigen Gesellschaft häufig mit der Nutzung digitaler Medien in Verbindung gebracht werden, können fehlende Kenntnisse über Hard- und Software im Unterricht dazu führen, dass Lernende im Umgang mit diesen Unsicherheit verspüren. Auch eine Verunsicherung hinsichtlich von Netzsicherheit und Bewegung im digitalen Raum kann eine generelle Orientierungslosigkeit, wenn nicht sogar Ablehnung auf Seiten der Lernenden zur Konsequenz haben (Vgl. ebd. S. 16ff.)

Meister und Kamin verweisen in diesem Zusammenhang auf eine weitere Konsequenz für gleichberechtigte Bildungschancen. „Da den eher gebildeten und netzversierten Bevölkerungsgruppen die Bewältigung der Anforderungen hingegen besser gelingt, vergrößert sich die Kluft durch digitale Medien“ (Meister/ Kamin 2008, S. 67).

Um dieser Entwicklung vorausschauend begegnen zu können, ist eine allgemeine Offenheit gegenüber Veränderungen auf Seiten der Schüler\*innen notwendig (vgl. Mihajlovic 2019, S. 78). Vom pädagogischen Personal in Schulen wird eine reflektierte Mediennutzung sowie eine entsprechende Werthaltung erwartet. Jene Anforderungen betreffen auch die Haltungen von Lernenden, welche durch das eigene Mediennutzungsverhalten einen großen Einfluss auf Schule und damit auch auf die Umsetzung einer inklusiven Medienbildung haben (vgl. Berger/ Grubich 2012, S. 10ff.).

#### **4 Potenziale und Herausforderungen inklusiver Medienbildung aus der Lernendenperspektive**

Das Konzept inklusiver Medienbildung hält eine Reihe von Potenzialen und Herausforderungen für Schule bereit. Einige allgemeine Punkte wurden im Laufe dieser Arbeit bereits deutlich. Die folgenden Seiten widmen sich insbesondere der Perspektive von Schüler\*innen und sollen die Wirkung von gleichberechtigter Bildung mithilfe digitaler Medien im Unterricht für diese Zielgruppe erläutern. Nach der Betrachtung von Vorteilen und Nachteilen inklusiver Medienbildung soll der Aspekt der Individualität des Lernens, dahingehend nähere Betrachtung finden. Fördert mediengestütztes Lernen die Individualität von Lernenden oder führt sie nicht eher zu einer Vereinheitlichung von Schüler\*innen? Und inwiefern haben diese Faktoren Auswirkung auf inklusive Strukturen im Unterricht?

## 4.1 Potenziale

Digitale Medien im Unterricht öffnen das Tor zur Welt, in dem sie Vielfalt im Unterricht ermöglichen und die Kollektivität des Lernens unterstützen (vgl. Burow 2019, S. 32f.). Auch über die Grenzen des Schulgebäudes hinaus sind digitale Medien eine Möglichkeit sich zu vernetzen und neue Blickwinkel für Bildung zu erlangen (vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 15f.). Medien bieten die Plattform für unterschiedliche Austauschmöglichkeiten und erleichtern den Aufbau globaler Beziehungen, die für einen vielfältigen Unterricht genutzt werden können (vgl. Echterhoff 2012, S. 1ff.). Schüler\*innen lernen somit, dass sie im gemeinsamen Lernen und durch das Kennenlernen verschiedener Positionen für ihre eigene Bildung profitieren können (vgl. Schleicher 2019, Internetquelle). Inklusive Medienbildung setzt dabei insbesondere auf Teamarbeit, Kommunikation und Kooperation (Vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 15f.).

Schüler\*innen bringen ganz verschiedene Ressourcen in den Bildungsprozess mit ein. Diese mithilfe von Medien sinnvoll zu nutzen, kann Ausgangslage für eine individuelle, attraktive und vor allem lebensnahe Unterrichtsgestaltung sein (Vgl. Burow 2019, S. 32f.). Letzteres benennt eine wesentliche Chance inklusiver Medienbildung, nämlich die Sammlung von „Wirklichkeitserfahrungen“ und ein Unterricht, der sich an aktuellen Themen der Gesellschaft orientiert (Vgl. Echterhoff 2012, S. 1ff.).

Dabei können Medien verschiedenste Funktionen übernehmen. Ob nun telefonieren, recherchieren, fotografieren, rechnen oder Mitschriften verfassen – all dies kann mittels digitaler Medien erfolgen und Unterricht erleichtern. Medien können hierbei als „Kulturzugangsgesamt“ beschrieben werden, indem sie Lernenden auf vielfältige Weise, Möglichkeiten der Partizipation geben (Vgl. Mihajlović 2019, S. 77). Für den Bildungskontext bedeutet das, dass neben Lesen, Schreiben und Rechnen, die Vermittlung von Medienkompetenz als „vierte Kulturtechnik“, Aufgabe von Schule wird (vgl. Kutscher u.a. 2009, S.1 2).

Zu beachten sei hierbei, dass „Lernen über Medien, im Sinne reflexiver Medienkompetenz [...] zum schulischen Bildungskanon gehört und dass Medienbildung als weitere Möglichkeit des Lernens bei heterogenen Ausgangslagen dazu beitragen kann, Inklusionsprozesse zu gestalten“ (Bosse 2016, S. 197).

Lernwelten von Schüler\*innen werden durch digitale Medien erweitert, somit entstehen ganz neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Diese Entwicklung setzte einen Rollenwandel von Lernenden und pädagogischen Fachkräften und einen Wandel in der Lernkultur voraus. Gemeint ist, dass pädagogische Fachkräfte nicht nur Wissensvermittler\*innen, sondern auch Lerncoach und Lernberater\*innen sind. Lernende hingegen legen die Rolle des\*r passiven Empfängers\*in ab und werden zu aktiv Lernenden. Daraus resultiert die Chance Lebenswelten, Interessen, Fähigkeiten und Begabungen in den

Unterricht zu integrieren (Vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 10f.). Die veränderte Pädagog\*innenrolle unterstützt zudem eine vielfältige Wissensvermittlung, indem nicht nur die Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte als Norm angesehen werden, sondern Schüler\*innen selbst zu Expert\*innen werden und ihr Wissen in den Unterricht aktiv einbringen (ebd. S. 113). Die Erarbeitung und Vermittlung von Wissen wird somit sowohl von pädagogischen Fachkräften, als auch von den Lernenden möglich gemacht.

Jene Wissensumverteilung, sowie die generellen Potenziale für die Nutzung digitaler Tools können entlastend auf die Arbeit pädagogischer Fachkräfte wirken. Medien haben durchaus die Möglichkeit Unterrichtsvorbereitung, -durchführung- und -nachbereitung zu erleichtern, sodass Fachkräfte sich den individuellen Bedürfnissen von Lernenden eher zuwenden können (Vgl. Burow 2019, S. 32f.).

Mediengestütztes Lernen hat auch einen Effizienzfaktor. Ob Bildungsprozesse durch digitale Medien tatsächlich beschleunigt werden können, kann bisher noch nicht eindeutig gesagt werden (Vgl. Schüller/ Bulizek, Fiedler 2021, S. 22f.). Durch kleine Anpassungen ist es aber möglich, dass Unterrichtsstrukturen verändert werden. Beispielsweise kommen Lernende schneller an Informationen und haben zudem die Möglichkeit ihre Lernmaterialien an einem Ort zu sammeln. Vergessene Hausaufgabenhefte, Federtaschen oder Bücher sind damit Geschichte (Vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 11). Der Umstand, dass digitale Lernmaterialien weder zeit- noch ortsabhängig sind, macht einen flexiblen Umgang im Kontext von Schule möglich. Wenn Schüler\*innen beispielsweise aufgrund von Krankheit längere Zeit ausfallen, können sie von zuhause auf die Schulmaterialien zugreifen. Und auch die außerschulische Kommunikation zwischen den Lernenden kann durch die Bereitstellung digitaler Tools entsprechend gefördert werden, sodass der schulische Austausch nicht mit dem Verlassen des Schulgebäudes enden muss (Vgl. Schüller/ Bulizek, Fiedler 2021, S. 22f.).

Damit einher geht die Schaffung einer zeitgemäßen Lernumgebung (vgl. Schleicher 2019, Internetquelle).

„Heute sind Schulen technische Inseln. Der Einsatz von Technologien beschränkt sich häufig auf bereits bekannte Praxis. In Zukunft müssen die Schule das Potenzial neuer Technologien kreativ nutzen, um das Lernen von überkommenen Konventionen zu befreien und die Lernenden auf neue und dynamische Weise zu verbinden“ (Schleicher 2019, Internetquelle).

Mithilfe digitaler Medien können Schüler\*innen die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und somit ihre eigenen Sichtweisen reflektieren, neue Entfaltungsräume entdecken und Entscheidungsfähigkeiten ausbauen (vgl. ebd.).

„Wir haben eine gemeinsame Ausgangsbasis und ein gemeinsames Ziel – aber die Wege zum Ziel sollen die Schüler individuell gestalten“ (Muuß-Merholz 2019, S. 111). Diese Aussage eröffnet eine weitere Dimension inklusiver Medienbildung, nämlich die



Ausweitung von Grenzen individuellen Lernens durch neue und verstärkte Partizipationsmöglichkeiten (vgl. ebd. S. 111). Im Kontext von Schule handelt es sich meist um eine „verordnete Partizipation“ (vgl. Mayrberger/ Linke 2014, S. 84). Von Schüler\*innen wird erwartet, dass sie am Unterricht aktiv teilnehmen. Diese Erwartung wird verstärkt durch die Gabe von Mitarbeitsnoten, die dem Ganzen eher einen Zwangscharakter verleihen. Die neuen Anforderungen an Schule verweisen hingegen eher auf die Notwendigkeit einer interaktionalen Ebene, welche sich durch eine Prozesshaftigkeit, den Einbezug von Lebenswelten und der Orientierung an Bedürfnissen von Einzelnen und Gruppen auszeichnet (Vgl. Sonnenberg 2017, S. 62ff.).

Voraussetzung für eine Partizipationskultur in der Schule ist die partizipative Haltung pädagogischer Fachkräfte (vgl. Sonnenberg 2017, S. 62ff.). Indem Lernende ihren eigenen Bildungsprozess aktiv mitgestalten, kann eher davon ausgegangen werden, dass sie eine verstärkte intrinsische Motivation, sowie eine höhere Kreativität entwickeln (vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 113). Dies fördert wiederum die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Schüler\*innen lernen die Medien für ihre eigenen und für gruppenbezogene Interessen zu nutzen (Vgl. Thiele 1999, S. 63f.). Die Entwicklung partizipativer Fähigkeiten ist dabei auch für die Zukunft von Lernenden wichtig. Egal ob Ausbildung, Studium oder Job, eine eigene Meinung zu haben, ist in jedem Bereich notwendig und verhilft zur Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen Leben. Die Möglichkeit an der Themenauswahl teilzuhaben und vielfältige Fokusse zu setzen, gibt Schüler\*innen das Gefühl sich selbst nach ihren eigenen Vorstellungen darzustellen zu können (Vgl. Echterhoff 2012, S. 1ff.).

Alles in allem regt mediengestütztes Lernen zur Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme an. Beides sind bedeutende Faktoren im Identitätsbildungsprozess von Lernenden. Indem sie mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung ihrer Bildung haben, entwickeln sie Selbstkompetenzen und selbstregulative Fähigkeiten. Zudem erproben sie sich in der Reflexion des ihnen auf vielfältige Art und Weise vermittelten Wissens. Die Nutzung digitaler Medien macht eine Verständigung auf vielfältigen Ebenen möglich. Somit kann sich am Wohlbefinden von Lernenden orientiert werden (Vgl. ebd. S. 1ff.). Als Beispiel sei hier folgende Aussage einer Schülerin genannt.

„Ich glaube, dass introvertierten Menschen das Engagement im digitalen Raum leichter fällt. Hier werden ihnen neue Türen geöffnet, um sich zu beteiligen und ihre Ziele zu erreichen“ [Samira Ghandour, stellvertretende Schüler\*innensprecherin an der Hagenbeck-Schule in Berlin-Pankow] (Reiter 2021, Internetquelle).

Durch die Nutzung digitaler Medien wird der Abbau von Hemmschwellen möglich gemacht, welcher Lernenden eine Teilhabe an Bildung ermöglicht, ohne dass ihr individuelles Wohlbefinden ignoriert wird (vgl. Echterhoff 2012, S. 1ff.).

Ob inklusive Medienbildung als Potenzial oder Herausforderung für den Schulkontext gesehen wird, hängt immer davon ab, wie Bildungssysteme auf Digitalisierung reagieren (vgl. Schleicher 2019, Internetquelle).

„Digitale Medien sind große Verstärker. Mit digitalen Medien lässt sich eine progressive Pädagogik stärken und ausbauen, wenn man eine progressive Pädagogik stärken und ausbauen möchte. Und mit digitalen Medien lässt sich eine Drill-and-Practice-Pädagogik mit starker Steuerung und intensiver Kontrolle verstärken, wenn man Drill-and-Practice mit starker Steuerung und intensiver Kontrolle will“ (Muuß-Merholz 2019, S. 16).

Von entscheidender Bedeutung ist die Haltung von Fachkräften, Schulen und Lernenden. Entwicklungen wie die der inklusiven Medienbildung können immer in beide Richtungen ausschlagen. Wichtig ist eine weitgehende Auseinandersetzung mit den Potenzialen neuer Entwicklungen, sowie eine Reflexion hinsichtlich des Umgangs mit Herausforderungen (Vgl. ebd. S. 16).

## **4.2 Herausforderungen**

Die Anforderung an Schulen, inklusive Medienbildung als essenziellen Bestandteil zu integrieren, birgt einige Herausforderungen, die es in den nächsten Jahren zu überwinden gilt. An erster Stelle sei auf die Gefahr hingewiesen, dass mit einer zunehmenden Digitalisierung von Bildung, Benachteiligungen verstärkt werden (vgl. Kamin/ Meister 2012, S. 1). Grund dafür können Milieubildungen in medialen Räumen sein. Medienumgangsformen hängen von sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen ab. Jene Formen können zu ungleichen Beteiligungen führen (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 19). Im Kontext von Schule gilt es, die familiären Bedingungen hinsichtlich der Medienausstattung und Medienrezeption einzelner Schüler\*innen zu beachten. Laut KIM-, JIM- und FIM-Studie „existieren in den Familien hinsichtlich der Verfügbarkeit von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien keine bildungsbezogenen Unterschiede mehr“ (MPFS 2011, S. 6). Die Ausstattung mit einem Computer oder Laptop liegt in deutschen Haushalten bei 100%. Ein Problem, das häufig auftritt ist aber, dass Kinder und Jugendliche nicht über ein eigenes Gerät verfügen. Dies betrifft in etwa 77% der Mädchen und 80% der Jungen (Vgl. ebd. S. 7). Die Kontaktbeschränkungen im Zuge der Covid-19-Pandemie und damit einhergehende Beschränkungen der Präsenzlehre, haben gezeigt, dass der Mangel an medialen Ressourcen für einen Großteil der Lernenden durchaus problematisch zu sehen ist. Wenn sich mehrere Geschwister einen Laptop teilen, ist es ihnen kaum möglich kontinuierlich am Unterricht teilzunehmen. Und wenn Medienkompetenzen für die Nutzung digitaler Formate fehlen und diese auch nicht von den Eltern gefördert werden können, ist auch eine gute technische Unterstützung nicht

ausreichend. Die Folge ist eine entstehende Bildungsbenachteiligung. Diese in ein Gleichgewicht zu bringen, stellt einen langwierigen Prozess dar, der die Bemühungen aller Beteiligten erfordert.

Des Weiteren führt die Nutzung von Medien automatisch zu der Entwicklung und Reproduktion von individuellen und sozialen Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen. Dabei prägen Darstellungen im Internet wesentlich die Wahrnehmung bestimmter Gruppen. Es gilt hier also, eine geeignete Differenzierung und Reflexion der Inhalte in Medien vorzunehmen und sich von stereotypen Darstellungen zu distanzieren. Dass das für Schüler\*innen im Identitätsprozess gewisse Risiken und Schwierigkeiten mit sich bringt, ist nachvollziehbar und erfordert die Vermittlung notwendiger Medienkompetenzen. Diese Aufgabe tragen unter anderem pädagogische Fachkräfte an Schulen, als wichtige Wegbegleiter\*innen in der Entwicklung junger Menschen (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 19f.). Mit dem richtigen Umgang und den notwendigen Kompetenzen ist es einerseits möglich digitale Medien als Wissensquelle zu nutzen und so die eigene Bildung zu erweitern und immer wieder neue Impulse zu setzen. Der Mangel an Medienkompetenz für einen reflektierten Umgang mit digitalen Angeboten, sowie das Fehlen von Ressourcen, führt andererseits dazu, dass bestimmte Gruppen von der modernen Gesellschaft ausgegrenzt werden. Dies hat Folgen für die Zukunftsgestaltung von Lernenden und macht ein barrierefreies, lebenslanges Lernen unmöglich (Vgl. Kade/ Seitter 1998, S. 103ff.). Kamin und Meister bezeichnen diese Entwicklung als „Digitale Kluft“ (vgl. Kamin/ Meister 2012, S. 2).

Hier wird bereits eine weitere Herausforderung angesprochen. Sowohl Lehrenden als auch Lernenden fehlt es häufig noch an medien- und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen (vgl. Schüller/ Bulizek, Fiedler 2021, S. 19).

„Inklusives Denken der Lehr- und Lernprozesse ist noch lange keine Selbstverständlichkeit. Medienkompetenz wird zumeist in Richtung Mediennutzungskompetenz, eingeschränkt auf die Bedienung der Medientechnologie, seitens der Pädagogen/ -innen vermittelt“ (Berger/ Grubich 2012, S. 1).

Um diese Problematik zu überwinden, ist zunächst einmal die Aneignung erforderlicher Werthaltungen notwendig. Es reicht nicht, die notwendigen technischen Ressourcen zu haben, wovon aber meist ausgegangen wird. Viel eher ist es notwendig, Kompetenzen auszubauen und bereits bestehende Kompetenzen zu nutzen, auch wenn das bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte auf das Wissen von Schüler\*innen zurückgreifen und dadurch ihre Rolle als Wissensvermittler\*innen zeitweise verlassen (Vgl. ebd. S. 1ff.). Zwangsläufig ist es deswegen auch wichtig, dass medienbezogene Kompetenzen in die Aus-, Fort- und Weiterbildung einbezogen werden und so Professionsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit, Diskursfähigkeit und Differenzierungsfähigkeit pädagogischen Personals geschult wird (vgl. Schratz u.a. 2008, S. 123ff.).

Um an dieser Stelle die Schüler\*innen wieder mehr in den Blick zu nehmen, ist es von Bedeutung die „medienerzieherische Praxis in den Familien“ zu betrachten (vgl. Kamin/Meister 2012, S. 5). Die Herausforderung dabei ist, dass Schulen auf diese zunächst überhaupt keinen Einfluss haben, aber einen Umgang mit unterschiedlichen Startvoraussetzungen von Lernenden finden müssen. Eine Idee, um diese Problematik anzugehen, wäre die Schaffung von Fortbildungsangeboten für Sorgeberechtigte, um Schulen zu entlasten. Auch Fortbildungsangebote für pädagogisches Personal eignen sich für den Ausgleich generationsbedingter Differenzen (Vgl. ebd. S. 5).

Aussagen wie „digitale Medien sind Teil der Antwort, nicht Teil der Frage“ oder „Das Digitale ist kein Selbstzweck (Muuß-Merholz 2019, S. 10), verweisen darauf, dass das bloße Vorhandensein digitaler Medien noch keinen guten Unterricht verspricht. Sogar das Gegenteil kann der Fall sein und zur Überforderung von Lehrenden und Lernenden führen (Vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 117). Das Auftreten von Überforderungen im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht ist eine wesentliche Herausforderung, die es bei der Diskussion über inklusive Medienbildung zu berücksichtigen gilt. Auch Schüler\*innen können von der verlangten Selbstständigkeit, die die Nutzung digitaler Medien für die Bildung mit sich bringt, überfordert sein. An sich hat dies selten tatsächlich mit den Medien zu tun, sondern eher mit der Art und Weise wie der Unterricht durch pädagogisches Personal gestaltet wird. Es ist somit erforderlich, dass beide Zielgruppen sich dem Thema öffnen und für die Aneignung neuer Kompetenzen bereit sind (Vgl. ebd. S. 117). Dabei besteht auch die Herausforderung, dass Medien nicht nur zur Ablenkung und Unterhaltung genutzt werden. Lempke und Leipner sprechen hierbei von der Vorsicht vor dem „falschen Spaß-Begriff“ beim Lernen. Auch sollte sich die Frage gestellt werden, was von den Inhalten bei den Schüler\*innen hängen bleibt, wenn so viele Dinge gleichzeitig wirken (Vgl. Lembke, Leipner 2015, S. 124ff.). Um die Potenziale offenen Lernens mittels digitaler Medien sinnvoll zu nutzen ist es also notwendig, feste Strukturen zu schaffen, die gleichzeitig Freiräume für individuelle Lernwege lassen (vgl. Muuß-Merholz 2019, S. 117). Derzeit erweist es sich als sinnvoll keine 100%-Lösung anzustreben, sondern sowohl analoge als auch digitale Angebote in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd. S. 27).

In vielen gesellschaftlichen Debatten um Digitalisierung nimmt das Thema Datenschutz eine große Rolle ein. Jene Debatte kann auch für den Schulkontext geführt werden. Die Herausforderung hierbei besteht vor allem darin, pädagogische Fachkräfte entsprechend zu schulen und ihre persönliche Absicherung zu gewährleisten. Häufig ist es so, dass die Verantwortung durch die Schule und damit vom pädagogischen Fachpersonal getragen werden muss. Bisher gibt es nur vereinzelte Initiativen, die sich darum

bemühen einen geschützten Raum für die Nutzung digitaler Medien zu schaffen und damit Fachkräfte zu entlasten (Vgl. ebd. S. 14).

Eine erfolgreiche Integration medienpädagogischer Aspekte in den Unterricht erfordert zunächst einen größeren Zeitaufwand und damit mehr Vorbereitungszeit. Auch für Schüler\*innen spielt der zeitliche Aspekt eine Rolle, denn Lernerfolge mithilfe inklusiver Medienbildung können sich nicht von heute auf morgen einstellen, sondern bedürfen die Mitarbeit aller Beteiligten. Es handelt sich dabei um einen Prozess für den ausreichend Zeit eingeplant werden muss und der von Akteur\*innen auch erfordert mehr Zeit zu investieren. Dies kann bei den verschiedenen Beteiligten zu anfänglicher Überforderung und schließlich auch zu Frustration führen (Vgl. Berger/ Grubich 2012, S. 5ff.).

Forscher\*innen vermuten im mediengestützten Lernen eine Überreizung des Gehirns durch die gleichzeitige Nutzung verschiedener Elemente, wie Text, Bild, Film oder Ton (vgl. Lembke/ Leipner 2015, S. 125).

„So werden Menschen an das ‚Lernen mit der Maschine‘ gewöhnt, von Maschinen und Programmen gesteuert. So wird aus dem ‚Lernen als individuellem, ergebnisoffenem Prozess‘ ein automatisiertes und vollständig protokolliertes Lernverhalten samt personalisiertem Lernprofil. Die Maschine ist Lehrer und Lernbegleiter, Taktgeber, Trainer, Coach und Motivator. So verlernen schon Kinder das Lernen aus eigenen inneren Antrieb (intrinsische Motivation), verlernen das selbstbestimmte, eigenständige Handeln“ (Lembke/ Leipner 2015, S. 110).

Die hier angesprochene Kritik beschreibt einen Kreativitätsverlust, der durch die vielfältigen, bereits vorhandenen Vorgaben im Internet entsteht. Lembke und Leipner sprechen in dem Zusammenhang von einer „selbst gewählten Unselbstständigkeit“ (ebd. S. 126). Dies steht im Widerspruch zu den zuvor beschriebenen Potenzialen inklusiver Medienbildung, die die Zunahme einer intrinsischen Motivation bei Schüler\*innen durch die Nutzung digitaler Medien als wesentlichen Gewinn sahen. Auch hier ist das Fazit, dieser Auseinandersetzung mit den Herausforderungen inklusiver Medienbildung, dass mediengestütztes Lernen im Kontext von Schule zum Positiven, wie auch zum Negativen ausgelegt werden kann. Ausschlaggebend dafür, welche Richtung eingeschlagen wird, ist die Haltung aller an Bildung Beteiligten.

### **4.3 Inklusion durch Individualisierung – Wie inklusive Medienbildung auf die Individualität von Lernenden wirkt**

Die Individualisierung des Lernens kann als wesentliches Merkmal inklusiver Medienbildung gesehen werden. Mediengestütztes Lernen schafft vielfältige Erfahrungs- und Erprobungsräume, Wege und Methoden und damit Potenziale für eine stärkere Selbstbestimmung der Lernenden. Auch vielfältige Zugänge und Umgangsweisen sind förderlich für einen inklusiven Unterricht. Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht beinhaltet die

Chance individuelle Voraussetzungen, wie beispielsweise Interessen, Entwicklungsstände oder die soziale, sowie kulturelle Herkunft zu berücksichtigen. Pädagogische Medienarbeit zielt dabei auf die Förderung individueller Lebenswege, indem sie selbstgesteuerte Arbeitsphasen schafft und bereits vorhandene Erfahrungen mit einbezieht (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 31f.). Individuelle Formen von Medienpädagogik müssen also zielgruppensensibel angesetzt werden, um der Heterogenität im Kontext von Schule gerecht zu werden. Der Einbezug von Alltags- und Lebenswelten hat dabei eine besondere Bedeutung und führt auch dazu, dass Lernende sich in ihren Bedürfnissen ernst genommen fühlen (Vgl. ebd. S. 20).

Ausschlaggebend für individualisiertes Lernen ist die Perspektive der Schüler\*innen, die den Unterricht durch ihre Individualität selbstverantwortlich gestalten können. Hierbei ist es wichtig zu unterscheiden, zwischen dem kollaborativen Nutzen, der im schulischen Kontext durchaus eine wichtige Rolle einnimmt und dem individuellen Nutzen, der einzelnen Lernenden (Vgl. Nölte 2019, Internetquelle). „Der Fokus verschiebt sich vom Lehren in Richtung Lernen, denn Lernfortschritt ist immer ein individueller und kann nicht für eine gesamte Lerngruppe ‚abgerechnet‘ werden“ (Nölte 2019, Internetquelle). Individuell ist dabei nicht mit Einzelarbeit gleichzusetzen. Es bedeutet viel eher, dass Lernende selbst darüber entscheiden können, ob sie lieber allein oder in der Gruppe lernen können und dementsprechend die Wahl über den Lernweg haben, der für sie am besten geeignet ist. Unterricht im Kontext inklusiver Medienbildung sollte also Möglichkeiten zur Distanzierung von der festen Lerngruppe bieten und neue Möglichkeiten, wie beispielsweise fächer- und klassenübergreifenden Unterricht oder auch die Nutzung nationaler und internationaler Kooperationen mit Schulen, schaffen.

Diese Argumentation ist besonders wichtig zu beachten, wenn die Frage im Raum steht, ob zunehmende Individualisierung auch negativ für die Bildung und für einzelne Schüler\*innen sein kann. Vielleicht weil so neue Differenzierungen eröffnet werden, die der inklusiven Idee widersprechen. Und auch wenn digitale Medien die Organisation von Unterrichtsgestaltung unterstützen können, bringt der Anspruch einer individuellen Förderung im Unterricht zunächst Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte mit sich. Diese sind in der Verantwortung die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu erkennen und die entsprechende Förderung für eine gleichermaßen gute Bildung zu finden. Der Umgang mit diesen Herausforderungen bedarf zunächst einer genauen Reflexion der Schwierigkeiten, um einer möglichen Überforderung entgegenzuwirken (Vgl. ebd.). Es ist wichtig, dass die Sichtweisen aller Beteiligten in der Diskussion um inklusive Medienbildung einbezogen werden. Denn bereits an dieser Stelle beginnt der Inklusionsgedanke, welcher für die weitere Etablierung inklusiver Strukturen in Schulen Voraussetzung ist (Vgl. ebd.).

Wenn wir über Individualität des Lernens als Potenzial inklusiver Medienbildung sprechen ist vor allem gemeint, dass Lernende die Wahl über Lernwege haben und die für sich selbst funktionierende Art des Lernens finden. (Vgl. ebd.). „Viel zu oft herrscht in unseren Klassenzimmern noch eine Vorstellung von Unterricht im Sinne einer To-do-Liste“ (ebd.). Der Auftrag an Schulleitungen, im Sinne einer inklusiven, mediengestützten Bildung, besteht also darin, eine Balance zwischen den individuellen Interessen und den Gesamtinteressen der Einrichtung zu finden. Anstatt den Fokus auf Möglichkeiten der Kontrolle zu legen, soll der Eigenverantwortung von Lernenden besondere Bedeutung zugesprochen werden (Vgl. ebd.).

Inklusive Medienbildung strebt eine Art und Weise des Lernens an, die von Entscheidungsfreiheit geprägt ist und sich am Entwicklungsstand der Lernenden orientiert. Aus diesem Grund ist der Einbezug von Kompetenzen der Schüler\*innen besonders wichtig, woraus sich eine veränderte Hierarchiestruktur an Schulen ergibt. Dabei legen nicht die pädagogischen Fachkräfte, sondern die Lernenden selbst, ihren individuellen Lernweg fest. Mithilfe selbstreflexiver Fähigkeiten ist es ihnen möglich den eigenen Lernfortschritt wahrzunehmen, zu beurteilen und gegebenenfalls anzupassen. Daraus ergibt sich ein neues Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, welches zur Steigerung der Eigenmotivation von Schüler\*innen beiträgt. Unterricht kann so gestaltet werden, dass er sich an den Potenzialen von Lernenden ausrichtet und damit bereits vorhandene Ressourcen erkennt und ausbaut (Vgl. ebd.).

Die Nutzung digitaler Medien kann zu einem vielfältigeren Arbeiten und Kommunizieren beitragen. Neben lernunterstützenden Hilfen sei hier auch die Möglichkeit von „Peer-Feedback“ genannt. Digitalität ermöglicht generell vielfältige Möglichkeiten des Feedbacks, beispielsweise über Kommentarfunktionen, Audio oder Video. Daraus entsteht ein produktiver Austausch, der die schulische Entwicklung voranbringt und den Einbezug vielfältiger Perspektiven berücksichtigt. Für individualisiertes Lernen eignet sich das „Formative Assessment“ als Form des Feedbacks. Rückmeldungen passieren bereits während des Lernprozesses und sollen nicht als Urteil oder Leistungsbewertung angesehen werden. Damit ändert sich die Rolle von pädagogischen Fachkräften hin zu einer unterstützenden Funktion, so dass Schüler\*innen schon während des Lernprozesses die Möglichkeit haben etwas zu verändern und das Erreichen zukünftiger Lernerfolge sicherzustellen. Der aktive Einbezug von Lernenden kann eine gute Möglichkeit für einen nachhaltigen Bildungserfolg darstellen. „Digitale Mündigkeit“ ist dabei ebenso Gegenstand wie Methode“. Die Methode der digitalen Mündigkeit muss im Kontext von Schule durch pädagogisches Fachpersonal gefördert werden, damit Lernende sich zu kritischen Denker\*innen entwickeln und Fähigkeiten zur Problemorientierung und Urteilsfindung ausbauen. Damit ist auch gemeint, dass Lernende sich mit ihren eigenen Grenzen und der

Grenzen, die von außen auferlegt werden (z.B. Politik, Wirtschaft), auseinandersetzen, sowie ihre Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme reflektieren (Vgl. ebd. (Internetquelle)).

„Wenn dieses anspruchsvolle Setting von den Beteiligten mit einem sogenannten *Growth Mindset* mit Leben erfüllt wird, bedeutet individuelles Lernen nicht mehr so etwas wie verschiedenfarbige Arbeitsblätter, sondern das In-die-Hand-nehmen der eigenen Entwicklung“ (Nölte 2019, Internetquelle).

## **5 Empowerment als wesentliche Perspektive inklusiver Medienbildung**

Aus den bisherigen Erläuterungen sind bereits verschiedene Perspektiven inklusiver Medienbildung hervorgegangen. Dieses Kapitel widmet sich dem Empowerment als eine der wesentlichen Perspektive für Medienbildung im inklusiven Kontext.

Empowerment meint die (Wieder-) Aneignung sozialer Handlungsfähigkeit und setzt dabei an Formen sozialer Benachteiligung an. Das können Prozesse ungleich verteilter Macht, Gestaltungsmöglichkeiten von Gesellschaft und insbesondere auch ungleiche Prozesse der Individualisierung von Gesellschaft sein. Der Empowerment-Ansatz nimmt die Folgen dieser Ungleichverteilung in den Blick und sucht nach Interventionsmöglichkeiten und -bedarfen, Ausgrenzungsursachen zu bearbeiten (Vgl. Kamin/ Schluchter/ Zaynel 2018, S. 21ff.).

Empowerment als Gestaltungs- und Bewältigungsstrategie umfasst dabei verschiedene Ebenen. Die individuelle Ebene bezeichnet die Entdeckung, Erweiterung und Nutzung eigener Fähigkeiten, sowie den Ausbau handlungsorientierter Kompetenzen in Bezug auf individuelle Alltags- und Lebensbedingungen. Die soziale und politische Ebene hingegen bezieht sich auf die Schaffung gesellschaftlicher Verhältnisse, für die Umsetzung von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit, die sich ebenfalls auf Bedingungen von Alltags- und Lebenswelten beziehen (Vgl. ebd. S. 21ff.).

Individuelle und gesellschaftliche Teilhabe ist eng an die Nutzung von Medien gebunden. Medienbildung kann somit ein Bestandteil für die Selbstbestimmung von Lernenden sein. Ziel aktiver Medienarbeit ist die Förderung eines selbstbestimmten, kritischen und reflexiven Umgangs mit Medien. Medien können unter anderem in ihrer Funktion als öffentliche Kommunikationsräume, den Schüler\*innen die Möglichkeit des Selbstaustdrucks geben. Im Austausch mit anderen bauen sie ihre gemeinsame Handlungs- und Erfahrungspraxis aus und lernen neue Perspektiven auf sich und die Welt kennenlernen. Dieser Prozess kann langfristig dazu führen, dass Fähigkeiten und Ressourcen zur persönlichen Identitätsbildung und Weiterentwicklung genutzt werden können (Vgl. ebd. S. 21ff.)



Empowerment als wesentliche Perspektive inklusiver Medienbildung setzt zunächst einmal bei der sozialen Interaktion und Kommunikation an. Lernende bekommen die Möglichkeit der individuellen Auseinandersetzung mit Themen, nach ihren eigenen Bedürfnissen. Sie können somit Wege finden, andere für ihre eigenen Interessen zu sensibilisieren. Schüler\*innen machen zudem die Erfahrung, aktiv Einfluss auf bestimmte Entscheidungen nehmen zu können. Diese Erkenntnis führt dazu, dass sie im Lernen einen Sinn sehen und sich somit eher von selbst für die Aneignung von Wissen motivieren können. Dies macht die nachhaltige Nutzung von Wissen möglich, indem Schüler\*innen nicht nur für eine bestimmte Note oder für positives Feedback lernen (Vgl. ebd. S. 21ff.). Als weitere Ebene seien die sozialen Beziehungen genannt. Mediengestütztes Lernen hält Chancen für die Gestaltung einer gemeinsamen Handlungspraxis bereit. Indem Schüler\*innen ihre Selbstwirksamkeit kennenlernen, ist es ihnen möglich sich unabhängig von sozialen oder kulturellen Kategorien, wie Geschlecht oder Behinderung, anzunähern. Sie machen die Erfahrung, gemeinsame (Sozial-)Räume und Netzwerke aufzubauen und vielfältige Erfahrungen zu teilen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer verstärkten Selbstentdeckung- und Erlebung. Die Wahrnehmung von neuen Sichtweisen über sich selbst und andere kann für die Gestaltung eigener Lebenszusammenhänge genutzt und ausgebaut werden (Vgl. ebd. S. 21ff.).

Zusammenfassend sei nochmal dargestellt, dass Empowerment durch die Nutzung von Medien, Bildungs- und Veränderungspotenziale auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. Individuell ergeben sich vor allem Potenziale für die Persönlichkeitsentwicklung, indem Lernende die eigene Selbstwirksamkeit kennenlernen und sich mit vielfältigen Kommunikations-, Handlungs- und Erfahrungsräumen auseinandersetzen. Gruppenbezogene Potenziale ergeben sich vor allem aus den Möglichkeiten kooperativer Medienarbeit. Neue Möglichkeiten von Partizipation ermöglichen eine vielfältige und interaktive Kommunikation, die die Potenziale aller Beteiligten berücksichtigt. Empowerment kann somit auch eine Wirkung auf Sozialstrukturen haben. Hierbei ist aber zu berücksichtigen, dass die individuelle Handlungsfähigkeit vom Spannungsfeld Individuum und Gesellschaft abhängt. Beide beeinflussen sich gegenseitig und können damit nicht separiert voneinander gesehen werden (Vgl. Schluchter 2012, S. 1ff.).

## **6 Fazit**

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass die Anforderungen an Inklusion im Bildungskontext nicht länger ignoriert werden können, sondern hier und jetzt Bestandteil von Gesellschaft sind. Ein weiteres gesellschaftliches Thema, von ebenso großer Relevanz, ist die zunehmende Digitalität, welche Mediengestütztes

Lernen als einen neuen Auftrag an Schulen notwendig macht. Für eine zeitgemäße Unterrichtskultur ist es notwendig Inklusion und Digitalität im Zusammenhang zu sehen und die daraus entstehenden Potenziale für die individuelle Förderung von Lernen zu nutzen. Ein wichtiges Analyseergebnis dieser Arbeit ist die Feststellung, dass Inklusion, Digitalität braucht. Dies verdeutlicht die bereits stattfindende Revolutionierung des Bildungssystems. Die schulische Revolution beinhaltet zum einen, dass pädagogische Fachkräfte ihre Rolle als Wissensvermittler\*innen erweitern, indem sie Schüler\*innen als Unterstützer\*innen im Lernprozess zur Seite stehen und dabei auf bereits vorhandene Kompetenzen von Lernenden zurückgreifen. Schüler\*innen werden im Rahmen dieser Entwicklung von passiven Wissensaufnehmenden zu aktiven Bildungsgestalter\*innen, indem sie eigene Ideen, Vorstellungen und Fähigkeiten in den Bildungsprozess einbringen. Die Veränderungen im Schulkontext aufgrund von digitalen Weiterentwicklungen, halten große Potenziale, aber auch Herausforderungen für die Etablierung inklusiver Strukturen in Schulen bereit. An erster Stelle seien hier die neuen Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden genannt, die Grundlage für eine Heterogenität an Schulen darstellen, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird ihre individuelle Persönlichkeit in den Lernprozess einfließen zu lassen. Alles in allem umfasst die schulische Revolution den Einbezug aller Bildungsbeteiligten und macht Schule damit zu einem vielfältigen und akzeptierenden Ort des Lernens für alle. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass die Ideen dieser schulischen Revolution in Ansätzen umgesetzt und bedacht werden. Häufig folgt der Unterricht an Schulen aber noch dem traditionellen Bildungssystem, welches vor allem vom Frontalunterricht als Vermittlungsmethode geprägt ist und die Partizipation von Lernenden hinten anstellt, sowie eine klare Hierarchiestruktur der Bildungsbeteiligten offenbart.

Die zunehmende Digitalität und eine sich fortlaufend wandelnde Welt, eröffnet neue Anforderungen an das Bildungssystem. Schule hat den Auftrag, Lernende auf ein Leben in und eine aktive Teilhabe an Gesellschaft vorzubereiten. Digitale Medien sind wesentlicher Bestandteil von Gesellschaft und dürfen dabei in der Bildung nicht vergessen werden. Die Integration von Medien in den Unterricht ist eine gute Möglichkeit um die Aneignung von Medienkompetenzen für einen geeigneten Umgang mit digitalen Angeboten zu fördern. Eben jene Aneignung medialer Kompetenzen kann als Grundlage für ein Gelingen oder Misslingen von inklusiver Medienbildung gesehen werden. Das Vorhandensein der notwendigen digitalen Mittel ersetzt nicht die Fähigkeiten für einen geeigneten Umgang mit diesen.

Neben dem pädagogischen Personal, nehmen Lernende selbst eine wichtige Funktion bei der Etablierung inklusiver Medienbildung ein. Für eine Unterrichtskultur, die sich an den Bedürfnissen von Schüler\*innen orientiert, ist es notwendig, dass die individuelle

Mediensozialisation, sowie die Lebenswelten von Lernenden Bestandteil der Lehre werden. Den Schüler\*innen wird somit eine Wertschätzung entgegengebracht, die wesentlich für die intrinsische Motivation zum Lernen ist und eine Begegnung auf Augenhöhe fördert. Indem Zusammenhang können alle Bildungsbeteiligten voneinander profitieren und eine Lernkultur schaffen, die verschiedenste Perspektiven integriert und der inklusiven Idee damit näher kommt.

Die Rechercheergebnisse dieser Arbeit verweisen auf eine Vielfalt an Potenzialen und Herausforderungen, die im Kontext von inklusiver Medienbildung entstehen. Für die Perspektive der Schüler\*innen sei hier nochmal der Aspekt des individuellen Lernens mithilfe digitaler Medien genannt. Die Förderung von Individualität soll dabei keine Separierung vornehmen, sondern ermöglichen, dass alle gleichermaßen am Bildungsprozess teilhaben und individuelle Potenziale für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden. Ein wichtiges Stichwort hierbei ist die digitale Barrierefreiheit, welche gleichermaßen Chance, als auch Herausforderung von Medienbildung ist. Die bisherige Entwicklung zeigt, dass die Zugänglichkeit zu digitalen Medien noch ausbaufähig ist. Zum einen fehlt es Schulen häufig an der geeigneten Ausstattung. Zum Anderen bedarf es einer Intensivierung medialer Kompetenzen aller an Bildung Beteiligten. Damit inklusive Medienbildung an Schulen gelingen kann, braucht es eine Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen und ein Engagement für die Aneignung neuer Kompetenzen. Die Entwicklung ist dabei immer unter Berücksichtigung gesetzlicher und struktureller Rahmenbedingungen zu sehen.

Inklusive Medienbildung eröffnet die Perspektive, dass Lernende zu gestaltenden und handlungsfähigen Gesellschaftsmitglieder\*innen werden. Die Nutzung von Medien dient ihnen vor allem zur kritischen Reflexion vielfältiger Informationen und schafft gleichzeitig neue Begegnungsräume, die Partizipation und einen nachhaltigen Lernprozess fördern. Abschließend lässt sich sagen, dass inklusive Medienbildung durchaus funktionieren kann, wenn die Haltung Bildungsbeteiligter von einer gewissen Offenheit und Zielstrebigkeit geprägt ist und Herausforderungen auf reflektierte Art und Weise für die Weiterentwicklung genutzt werden.

## 7 Literaturverzeichnis

- Allan, Julie / Sturm, Tanja (2018): Schulische Bildungsorganisation und Inklusion. Schulentwicklung und Inklusion. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: UTB, S. 175-191.
- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch* 20 (78), S. 4-10
- Barow, Thomas/ Persson, Bengt/ Allan, Julie (2016): Inklusive Bildung in Großbritannien und Skandinavien. In: Hedderich, Prof. Dr. Ingeborg/ Biewer, Prof. Dr. Gottfried/ Hollenweger, Prof. Dr. Judith/ Markowetz, Prof. Dr. Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 189–193.
- Berger, Christian/ Grubich, Rainer (2012): Vielfalt in der Einheit oder sozialer Gap. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 15, S. 1-7.
- Borgstedt, Dr. Silke/ Möller-Slawinski, Heide (2020): Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie. Aktion Mensch e.V., Bonn./ SINUS-Institut, Heidelberg/ Berlin.
- Bosse, Ingo (2016): Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden inklusiven (Literatur-) Didaktik – eine Standortbestimmung. In: Daniela A. Frickel/ Kagelmann, André (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 195–211.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2018): *Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte*. Köln: GMK.
- Burow, Olaf Axel (2019): Einführung: Einblicke in die Schule der Zukunft. In: Burow, Olaf Axel(Hrsg.): *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim Basel: Beltz, S. 7-12.
- Burow, Olaf Axel (2019): *Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung*. In: Burow, Olaf

- Axel(Hrsg.): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim Basel. Beltz, S. 12-61.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage, Bonn: DUK.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Auflage, Bonn: DUK.
- Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Köln: UNICEF.
- Ebert, Lena/ Feierabend, Sabine/ Karg, Ulrike/ Rathgeb, Thomas (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).
- Echterhoff, Charlotte (2012): Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 15, S. 1-8.
- Eickelmann, Birgit/ Bos, Wilfried (2011): Messung computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert. Medienimpulse, 49 (4), S. 1-16.
- Fadel, Charles/ Bialik, Maya/ Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: ZLL21 e.V.
- Feierabend, Sabine/ Plankenhorn, Theresa/ Rathgeb, Thomas (2017): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).
- Feierabend, Sabine/ Plankenhorn, Theresa/ Rathgeb, Thomas (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).
- Filk, Christian/ Schaumburg, Heike (2021): Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 41, S. 1-8.

- Floridi, Luciano (2015): Die vierte Revolution. Wie die Infosphäre unser Leben verändert. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Frohn, Julia/ Moser, Vera (2018): Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung . In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Bielefeld: BMBF, S. 61-73.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 160-197.
- Kade, Jochen/ Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Kamin, Anna-Maria/ Meister, Dorothee M. (2012): Bildungschancen eröffnen durch inklusive Medienbildung – das Paderborner Recycling-Projekt (pb.re.pc). Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 15, S.1-7.
- Kamin, Anna-Maria/ Schluchter, Jan-René/ Zaynel, Nadja (2018). Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis. In: Schill, Dr. Wolfgang/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für Lehr- und pädagogische Fachkräfte. Düsseldorf: BZgA, S.15-43.
- Kammerl, Rudolf (2014): Bildung mit und über Medien – Perspektiven von Bildungsforschung und Medienpädagogik. Merz-Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft: Bildung mit und über Medien. Perspektiven von Bildungsforschung und Medienpädagogik. München: kopaed, S.3-7.
- Kübler, Hans-Dieter (2003): Kommunikation und Medien. Eine Einführung. 2. Auflage, Münster: Lit-Verl.
- Kutscher, Nadia/ Klein, Alexandra/ Lojewski, Johanna/ Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Düsseldorf: LFM.

- Krommer, Axel/Dreier, Ricarda (2010): Medienkompetenz im symmedialen Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl., S.669–690.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, Reinhard/ Ditschek, Eduard/ Ackermann, Karl-Ernst/ Kil, Monika/ Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-25.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lembke, Gerald/ Leipner, Ingo (2015): Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. München: Redline Wirtschaft.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim: Beltz.
- Meister, Dorothee M./ Kamin, Anna-Maria (2008): Vom E-Learning zu Lernräumen im Web 2.0. In: Pöttinger, Ida/ Ganguin, Sonja (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. 41, Bielefeld: GMK, S. 62–70
- Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe (1999): Multimedia und Kompetenz. In: Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe (Hrsg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied: Luchterhand, S.35-53.
- Mihajlović, Dejan (2019): Nicht Digitalisierung, sondern Digitale Transformation – Kultureller Wandel als Orientierung für zeitgemäße Bildung. In: Krommer, Axel u.a. (Hrsg.): #Digitale Bildung.Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: ZLL21 e.V., S. 75-81.
- Muuß-Merholz, Jöran (2019): Der große Verstärker. Digitale Medien als Trojaner, Katalysator oder Kontrollmaschine. In: Krommer, Axel u.a. (Hrsg.): #Digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: ZLL21 e.V., S. 57-67.
- Muuß-Merholz, Jöran (2019): Digitale Schule. Was heute schon im Unterricht geht. Das Praxisbuch zum individualisierten Lernen mit digitalen Medien. Hamburg: ZLL21 e.V.

- Nohl, Arnd-Michael (2018): Einführung und Grundlagen: zentrale Diskurse, Begriffe und theoretische Zugänge zum Thema. Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 15-31.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pietraß, Manuela (2005): Für alle alles Wissen jederzeit... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: Kopaed, S. 39-50.
- Powell, Justin J. W. (2016): Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. Abingdon: Routledge.
- Powell, Justin J. W. (2018): Schulische Bildungsorganisationen und Inklusion. Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 127-143.
- Reich, Professor Dr. Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Professor Dr. Kersten (2018): Inklusiv Bildung in Deutschland umsetzen. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Blickwinkel. Inklusiv Bildung in Deutschland umsetzen. Bonn: DUK, S. 2-15.
- Robinson, Ken/ Aronica, Lou (2015): Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin UK.
- Rölleke, Renate / Schil, Wolfgang (2008): Einführung. Zur Bedeutung inklusiver Medienbildung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Inklusiv Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte. Köln: KMK, S. 4-15.
- Schell, Fred/ Stolzenburg, Elke/ Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verlag.
- Schluchter, Jan-René (2012): Editorial. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 15, S. 1-3.



- Schüller, Liane/ Bulizek, Björn/ Fiedler, Manuel (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Münster: UTB.
- Schulz, Lea (2021): Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 41, S. 32-54.
- Schratz, Michael/ Schritteser, Ilse/ Forthuber, Peter/ Pahr, Gerhard/ Paseka, Angelika/ Seel, Andrea (2008): Domänen der Lehrer/innen/ professionalität : Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian/ Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster u.a.: Waxmann, S.123-138.
- Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft (2014): Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Berlin: be Berlin, S. 3f.
- Sonnenberg, Kristin (2017): Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität?. In: Hauck-Thum, Uta/ Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin u.a.: Springer, S. 3-9.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.
- Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (2018): Einleitung. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 7-11.
- Sulzer, Annika (2017): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. Was ist das: Inklusion?. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 12-20.

- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz – Entwicklung und Anforderungen im Prozess des Heranwachsens. Medienkompetenz: Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/ Stolzenburg, Elke/ Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl., S. 50-60.
- Thiele, Günter A. (1999): Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Mikos, Lothar/ Thiele, Günter A. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. [Handbuch Medien III.] Brühl: Konkordia, S. 62–69.
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Pädagogische Rundschau, 52 (6), S. 693-709.
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Utb.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (2013): Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivenwechsel in der Medienbildung. München: kopaed.
- Watkins, Amanda/ Tokareva, Natalia/ Turner, Marcella. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2011): ICTs in Education for People with Disabilities. Review of innovative practice. Moscow: Russian Federation.
- Weinert, Franz Emmanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emmanuel (Hrsg.): Leistungsmessungen in den Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 601–623.
- Zorn, Isabel/ Schluchter, Jan-René/ Bosse, Ingo (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. Medienbegriff. In: Bosse, Ingo/ Schluchter, Jan-René/ Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch. Inklusion und Medienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16-34.

## Internetquellen:

- Aktion Mensch: Barrierefreie Websites. URL: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/barrierefreiheit/barrierefreie-website> [Stand 13.06.2022].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2022): Die UN-Behindertenrechtskonvention. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk> [Stand 07.04.2022]
- Eickelmann, Birgit (2015): Bildungsgerechtigkeit. URL: <https://www.boell.de/de/2015/04/27/bildungsgerechtigkeit> [Stand 12.06.2022].
- Gerd Schneider / Christiane Toyka-Seid (2022): Das junge Politik-Lexikon, Medien. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320773/medien/>  
Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gesellschaft für digitale Bildung (2021): Digitale Teilhabe – Mehr Barrierefreiheit. Barrierefreie Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. URL: <https://www.gfdb.de/digitale-inklusion> [Stand 05.06.2022].
- Hartmann, Marie (2019): Digitale Barrierefreiheit in der Schule – so fördern Sie alle Schüler. URL: <https://www.gfdb.de/digitale-barrierefreiheit-schueler-foerdern> [Stand 05.06.2022].
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [Stand 05.06.2022].
- Mayrberger, Kerstin/ Linke, Franziska (2014): Partizipationserleben mit Social Software. Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalem Medien. In: Schorb, Bernd/ Theunert, Helga (Hrsg.): merz, Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft: Bildung mit und über Medien. Perspektiven von Bildungsforschung und Medienpädagogik. S. 83-92.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi-)Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger. URL: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf). [Stand 12.06.2022].

mekonet-Medienkompetenz-Netzwerk NRW (2011): Inklusive Medienbildung auf einen Blick. In: Grimme-Institut. Gesellschaft für Medien, Bildung und Kultur mbH. URL: [https://www.grimme-institut.de/handreichungen/pdf/mekonet\\_kompakt\\_medienbildung.pdf](https://www.grimme-institut.de/handreichungen/pdf/mekonet_kompakt_medienbildung.pdf) [Stand 13.06.2022].

Nölte, Björn (2019): Individualisiertes Lernen in der digitalen Gesellschaft. URL: <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/individualisiertes-lernen-in-der-digitalen-gesellschaft/> [Stand 05.06.2022].

Reiter, Anja (2021): Partizipation von Schüler:innen: Wie digitale Tools Teilhabe stärken. URL: <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/partizipation-von-schuelerinnen-wie-digitale-tools-teilhabe-staerken/> [Stand 04.06.2022].

Schaumburg, Heike (2021): Schulentwicklung – inklusiv und digital?. URL: <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/schulentwicklung-inklusive-und-digital/> [Stand 04.06.2022].

Schleicher, Andreas (2019): Chancen der Digitalisierung für Schule. URL: <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/chancen-der-digitalisierung-fuer-schule/> [Stand 05.06.2022].

## **Rechtliche Quellen:**

BGG (2002): Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf> [Stand 21.06.2022].

UN-BRK (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.

UN-KRK (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [Stand 21.06.2022]

SchulG M-V (2020): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Überarbeitete Fassung. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

## 8 Anhang

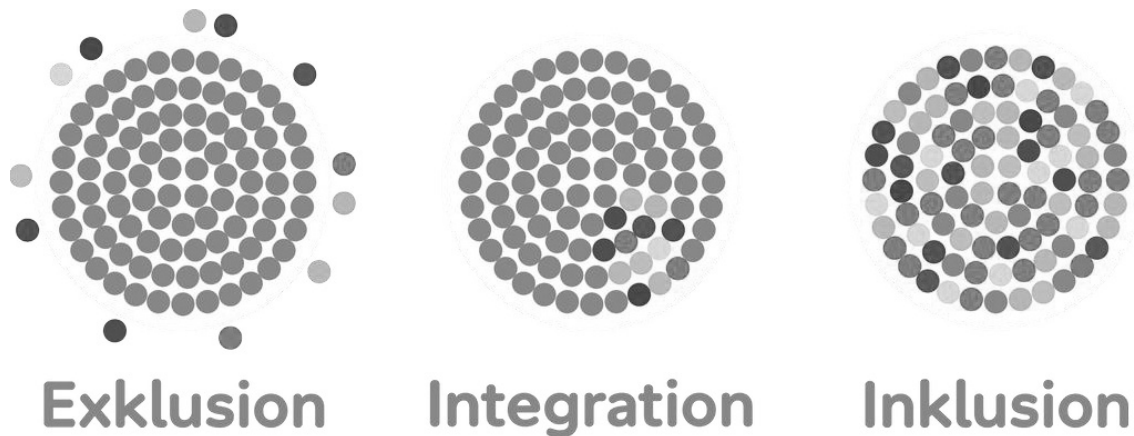


Abbildung 1: Kennzeichnungen sozialer Zugehörigkeit

Quelle: Aktion Mensch. URL: [https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/grafik-was-ist-inklusion\\_1024x389.png?v=20e402a5](https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/grafik-was-ist-inklusion_1024x389.png?v=20e402a5) [Stand 15.06.2022]

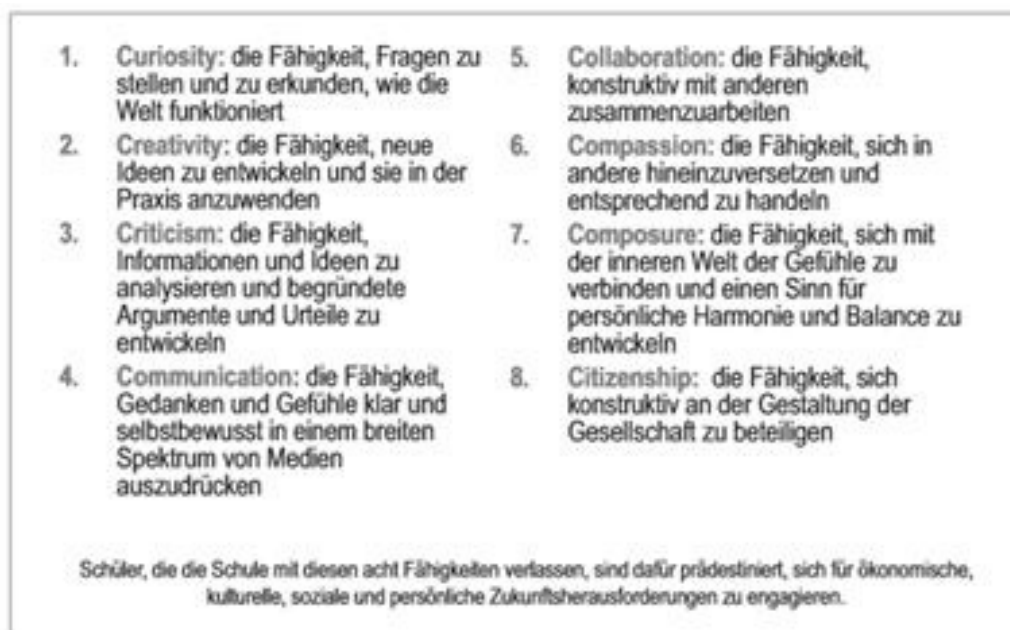


Abbildung 2: Die acht "Cs" der Schule der Zukunft

Quelle: Robinson 2015, S.54ff.

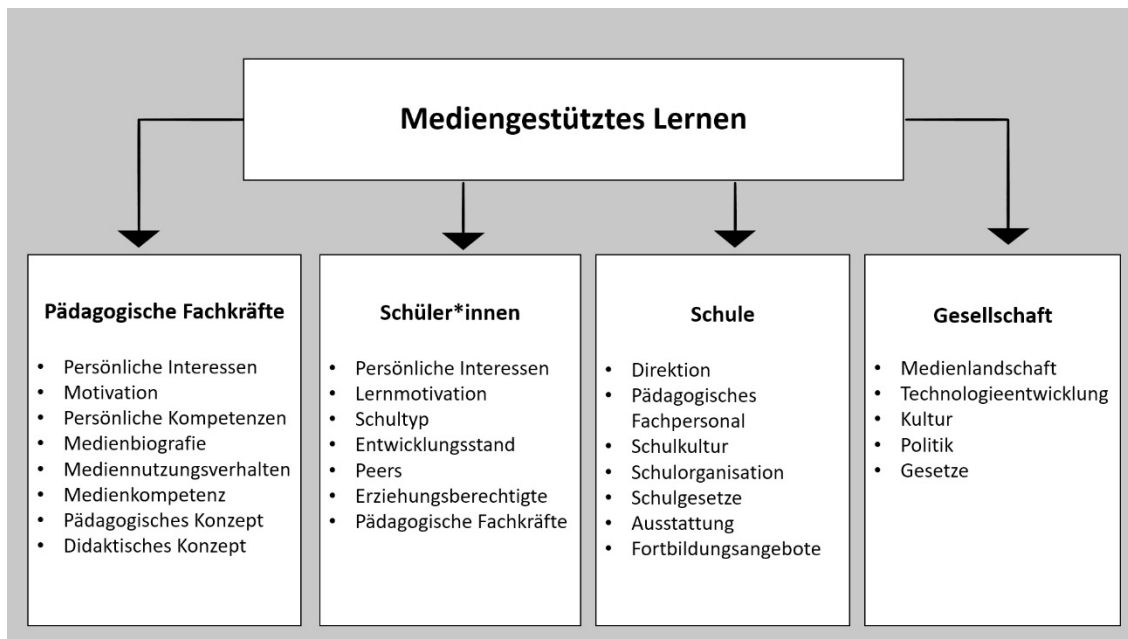


Abbildung 3: Faktoren mediengestützten Lernens

Quelle: Eigene Darstellung nach Berger zit. nach Berger/ Grubich 2012, S.4.