

Gudrun Marci-Boehncke

Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung

2018

<https://doi.org/10.25969/mediarep/19861>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Marci-Boehncke, Gudrun: Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In: Theo Hug (Hg.): *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2018, S. 49–64. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/19861>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung

Gudrun Marci-Boehncke

Zusammenfassung

„Integrierte Medienerziehung“ (Wermke 1997) als Konzept eines moderneren, an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierten Deutschunterrichts leitete in den späten 1990er Jahren einen Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik ein. Gemeinsam sollten literarisches und mediales Lernen in der Regelschule ermöglicht werden an Gegenständen, die nicht nur der Hochliteratur entstammten. Das Buch als Leitmedium wurde infrage gestellt, der Textbegriff erweitert. Heute kann auf diesem Prinzip aufgebaut werden bei der Konzeption einer aktuellen Deutschdidaktik – jetzt unter „inkluisiven“ Unterrichtsbedingungen. Der Beitrag zeigt in einem Blick zurück und mit Überlegungen zur aktuellen Medienbildungsforschung, wie die Entwicklungslinien gesellschaftlich und bildungspolitisch zu erklären sind und will deutlich machen, welche Potentiale digitale Medien für ein gemeinsames Lernen – vor allem im Deutschunterricht – bieten und welche Veränderungen in der Lehramtsausbildung nötig sind, um diese Potentiale nutzen zu können.

Deutschdidaktik und Medien – ein Blick zurück auf die „integrierte“ Medienerziehung

Digitale Medien gehören heute zwar selbstverständlich zur jugendlichen Lebenswelt (vgl. für Deutschland die regelmäßigen Studien KIM und JIM vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest), jedoch noch keinesfalls zu ihrer schulischen Alltagswelt (vgl. Schmid et al. 2017a; Thom et al. 2017). Diese Situation ist in Deutschland und in deutschsprachigen Ländern nicht neu. Mit dem *Drucksachen*-Lesebuch ab 1973 war in der BRD von Malte Dahrendorf (vgl. 1973) ein prominenter Versuch unternommen worden, sich an dem zu orientieren, „was Jugendliche tatsächlich lesen: Reportagen, Parodien, Lexikonartikel, Schlager, technische Gebrauchsanweisungen, mal ein Dichterwort, aber auch, wie es einer von ihnen ausdrückte, ‚mal Schmutz und Schund‘“ (Spiegel 1975, S. 51). Nicht unumstritten, wie man noch heute nachlesen kann. Die Germanistin Jutta Wermke war es, die 1997 – vierundzwanzig Jahre nach ihrer Dissertation von 1973, in der sie sich mit der Frage beschäftigt hatte, wozu Comics gut sind – ihr für die Deutschdidaktik vielleicht wichtigstes Buch herausgab: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht – Schwerpunkt: Deutsch* (Wermke 1997). Dieses Buch war nicht nur die theoretische Basis zur Gründung der AG Medien im Berufsverband *Symposium Deutschdidaktik*, es war auch die Grundlage zu fundamentalen curricularen Veränderungen und dem Heranwachsen eines Bewusstseins, was man heute wohl mit Friedrich Krotz als „Mediatisierung“ (Krotz 2001; 2007) bezeichnen würde. Wermke hat bereits vor den 2000er Jahren erkannt, dass es nicht ausreicht, technische Medien in den Unterricht einzubeziehen und zugleich in Auswahl- und Bewertungskriterien sowie den unterrichtlichen Fragestellungen nur am Buch orien-

tiert zu bleiben. Sie forderte eine Auflösung des leitmedialen Diktums, das das Buch immer als Ausgangs- und normatives Orientierungsmedium definierte (vgl. Wermke 1997, S. 53). Schreiben und Lesen könne man in und über andere Medien als das Buch oder Heft, Sprache und Literatur würden auch in anderen Zeichensystemen als Termini anwendbar als nur im Kontext der Schrift. Damit war der Boden offensichtlich endlich bereitet für die Etablierung des sogenannten „erweiterten Textbegriffes“, den Werner Kallmeyer (Kallmeyer et. al. 1974, S. 49) eigentlich bereits 1974 in die Germanistik eingeführt hatte, der jedoch im Fach bis in die 2000er Jahre gebraucht hat, um sich durchzusetzen.

Wermke (1997, S. 62-63) begründet ihr Plädoyer mit der Anerkennung einer veränderten medialen Realität als pädagogisch-didaktische Verpflichtung. Vor allem Film und Fernsehen hätten die medialen Nutzungsmuster Jugendlicher verändert, selbst Literatur werde häufig in medialen Adaptionen zugänglich. Das Buch sei erstens nicht länger Leitmedium und zweitens erfordere die gesellschaftliche Rezeption von Literatur und ihre Überführung in audiovisuelle Kontexte – nicht nur als Adaptionen, auch über andere intermediale Verweise (Talk-Shows, Magazine etc.) – eine Auseinandersetzung mit dem Medienmarkt. Darüber hinaus dürfe der Ausgang nicht mehr nur bei der Hochliteratur liegen, sondern auch andere, zunächst als audiovisuelle Texte präsentierte Geschichten würden von den Verlagen in Schrifttexte überführt und vermarktet, als „Buch zum Film“ oder Fanzines und Ähnliches. Wermke fordert einerseits Allgemeinbildung als individuell notwendiges und schulisch zu vermittelndes Hintergrundwissen – Allgemeinbildung, die angesichts zunehmender Menge und Komplexität des aktuell relevanten Wissens nur noch über „schnelle“ Rezeptionsmedien wie den Computer oder eben audiovisuelle Medien für den Einzelnen erwerbbar würde. Andererseits fordert sie Meta-Strategien – wie die der Informationsauswahl und systematischen Erschließung. Der Kompetenz mit Relevanz für die Übertragbarkeit wird der Vorrang vor dem kanonischen Expertenwissen eingeräumt.

Wermke (1997, S. 63) erkannte bereits, dass die Computertechnik das Verhältnis von Produktion und Rezeption verändert hat – was Axel Bruns (2008) dann in den 2000er Jahren mit dem Begriff der *Producersage* bezeichnet hat. Mit der Digitalität im Web 2.0 kann heute jeder flexibel vom Rezipienten zum Produzenten werden. Das Veröffentlichte wird damit gemeinsames Gut. Solche mediale Partizipation entthob die traditionellen Medieninstitutionen ein gutes Stück ihrer Rolle als künstlerische und informationelle Meinungsmacher. Umso wichtiger wurden schon damals und bleiben auch heute zum einen handlungsorientierte Arbeitsformen auch für die Schule und zum anderen medienkritische Kompetenz, um Kriterien gestützt aus der Fülle der Angebote auswählen und beurteilen zu können. *Medienintegration* bedeutete also zum einen Medien zusätzlich zur Literatur, die in Büchern und anderen Schrifttexten weiterhin zentrales Thema bleiben sollte, im Unterricht zu berücksichtigen. Man betrachtete den Film als Thema im Deutschunterricht, nicht nur – aber auch – zu literarischen Texten, das TV-Programm, Hörspiele und Comics. Filmsprache wurde Thema im Deutschunterricht. Es ging Wermke um die Auseinandersetzung mit Formaten, Inhalten und Angeboten aus anderen als schrifttextgebundenen Medien. Und es

ging ihr zum anderen auch um den – heute in erster Line ökonomisch verstandenen – *Medienverbund*, die gegenseitige Stützung von Einzelmedien, die sie in ihrer didaktischen Funktion betrachtet. Sie fokussierte hier besonders auf Synergien aus Hörfunk-Angeboten zur Leseförderung, die sich heute auf die Verbindung von Internet-Angeboten (etwa der Beteiligung an Fanfiction-Foren) und Lektüren erweitern lassen:

„Aus der Sicht der Schüler bedeutet das, daß [sic!] mit der Attraktivität eines neuen Mediums für den Reiz des alten geworben wird. [...] Es gehört zu den Aufgaben der Literaturdidaktik in einer Medienkultur, solche Entwicklungen einerseits im Rahmen der Rezeptionsforschung zu begleiten und andererseits im Rahmen der Ausbildung darauf hinzuwirken, daß [sic!] die Beteiligung an derartigen außerschulischen Aktionen mit Schulklassen als Aufgabe von Deutschlehrern erkannt wird.“ (Wermke 1997, S. 109-110)

Sie hat bereits 1997 die Erweiterung des Deutschunterrichts um mehr technische Medien gefordert, sie hat den Unterricht ebenso um neue Zeichensysteme erweitert wie um neue Formate und Inhalte. Auch die Medieninstitutionen sind mitbedacht worden. Und schließlich weitete Wermke die Perspektive zur *Partizipation* (vgl. ebd., S. 138-145) – noch nicht konsequent konvergent, aber das Web 2.0 gab es damals auch noch nicht. Dennoch hat sie damit die Mediensystematik von Heinz Bonfadelli (2002) bereits angetönt. Ihr Impuls ging in Richtung einer fundamentalen Curriculumsveränderung. Sie kippte damit einen bis dahin vermeintlich absoluten Bildungsnormwert und orientierte sich statt an der Hochliteratur an gesellschaftlicher Medienrealität (vgl. Wermke 1997, S. 111). Sie berücksichtigte nicht nur Medienangebote, sondern auch diejenigen, an die diese Angebote gerichtet waren. Und sie ging nicht von einer medialen Einbahnstraße aus, sondern wollte Schülerinnen und Schüler selbst zu Medienakteuren machen. Ihr Konzept war also in bestem Sinn *integrativ*: in Bezug auf die schulisch thematisierten Formate und Inhalte, in Bezug auf die Handlungspraxen und in Bezug auf die Handlungsrichtung.

Vieles von dem sollte heute im Unterricht selbstverständlich sein – ist es aber noch lange nicht – weder im Hinblick auf das normative Primat geschriebener und gedruckter Texte als vermeintlich qualitativ bessere Medien, noch im Hinblick auf den erweiterten Textbegriff. Aber Jutta Wermke hat Schule „in ihrer Zeit“ gedacht und verändert – und war damit ihrer Zeit weit voraus. Noch heute sind nicht alle ihre Forderungen erfolgreich umgesetzt. Und doch ist es angesichts heutiger gesellschaftlicher Entwicklungen angesagt, dieses Konzept nochmals unter die Lupe zu nehmen und weiter zu denken.

Zum Kontext der Mediatisierung als Metatheorie gesellschaftlichen Handelns und ihrer Bedeutung für den medienpädagogischen Habitus von Lehrkräften

Die Veränderungen der Gesellschaft durch Medien, auf denen schon Wermke ihre Argumentation aufbaut, wurden theoretisch gefasst durch die Mediatisierungsthese des Bremer

Kommunikationswissenschaftlers Friedrich Krotz (Krotz 2001; 2007), den vielen Arbeiten aus seinem Sonderforschungsbereich (z. B. Hepp 2011) und darüber hinaus (vgl. Rath 2014). Die theoretische Konzeptualisierung der *Mediatisierung* als Meta-Prozess ermöglicht ein Bewusstsein davon, dass sich menschliche Beziehungen und Handlungspraxen entsprechend der technisch-medialen Bedingungen ihrer Zeit verändern. Mediatisierung wird beschreibbar – und hier nutzt Krotz das ökosystemische Modell von Uri Bronfenbrenner (1981) – auf den Ebenen der individuellen Kommunikation, der institutionellen und der allgemein-gesellschaftlichen Ebene. Schule selbst ist dabei als Institution auf der Meso-Ebene des Modells zu verorten, die Lehrkräfte können aber im Unterricht alle Ebenen mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren. Hinter konkreten Umsetzungsideen und Überlegungen zur Arbeit mit den verschiedenen Medientexten sollte aber *idealerweise* ein Theoriebewusstsein stehen, was die Vermittlung von Medienkompetenz nicht als exemplarischen Lernbereich versteht, den man abdecken kann oder auch nicht, sondern als eine Rahmung von gegenwärtigem unterrichtlichen Handeln *per se*. Auch wenn Lehrkräfte keine digitale Medienkompetenz vermitteln, handeln sie damit doch *volens nolens* im Kontext der digital-mediatisierten Gesellschaft und ihr Handeln (oder eben ihr Nicht-Handeln) hat Folgen für die gesamtgesellschaftliche, institutionelle und individuelle Orientierung der Schülerinnen und Schüler.

„So wie auch Globalisierung, Ökonomisierung und Individualisierung Folgen haben für unterrichtliche Inhalte und Handlungspraxen, so legt die Berücksichtigung der Mediatisierungsthese eben eine Reflexion gesellschaftlicher Handlungsbedingungen unter den Veränderungen einer digitalen Gesellschaft nahe.“ (Marci-Boehncke & Bosse 2018, S. 225)

Insbesondere manifestiert sich schon in der *Lehramtsausbildung* ein medienpädagogischer Habitus, aufbauend auf den eigenen Mediengewohnheiten und flankierenden epistemologischen Überzeugungen (Shulman 1986) oder Konzeptionen (Baumert & Kunter 2006, S. 497). Verstanden wird dieser Habitus als

„ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren“ (Friedrichs-Liesenkötter 2013, S. 3)

Dieser bleibt prägend für das Professionsverständnis zukünftiger Lehrkräfte und wird ggf. durch verstärkende Praxiserfahrungen manifestiert (vgl. Košinár 2014). Angesichts der für deutschsprachige Länder immer noch sehr konservativen schulischen Mediennutzung (vgl. Eickelmann et al. 2013, S. 9) besteht hier langfristig die Gefahr einer medialen Stagnation. Verstärkt wird ein vorrangig medial-analoges Lehrerverhalten ohne den Einsatz digitaler Technik, v.a. solcher Technik, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst zu Produzierenden werden. Schuld daran sind sowohl infrastrukturelle Probleme mangelnder Ausstattung mit Geräten und WLAN in den Kommunen als auch technische wie didaktische Kompetenzdefizite der Lehrkräfte im unterrichtlichen Umgang. Fehlende Kooperati-

onspraktiken in den Schulen (vgl. Richter & Pant 2016) verhindern den kulturellen Austausch zwischen den Lehrkräften. Mangelnde Teilnahme an Lehrerfortbildungen im digitalen Bereich (vgl. Breiter et al. 2013) vergrößert zum einen die (technische) Wissenskluft zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler, führt aber zum anderen vor allem dazu, dass sich die Lernkultur innerschulisch und außerschulisch so weit voneinander weg bewegt, dass Schule nicht mehr für die Gegenwart ausbildet:

„Skills, practices, and dispositions students are encouraged to develop are filtered through a system designed for an outdated world.“ (Jenkins & Kelley 2013, S. 9)

Zeigen aktuelle Daten von Kindern (KIM 2016, S. 50-51) und Jugendlichen (JIM 2017, S. 52-58) eine hohe Internetnutzung zur Informationsgewinnung für die Schule, ist der schulische Einsatz von digitalen Medien im internationalen Vergleich immer noch mehr als zurückhaltend (vgl. Schmid et al., 2017a; Thom et al. 2017). Lehramtsstudierende zeigen sich außerdem im Vergleich mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen anderer Fächer als wenig medienaffin (Schmid et al. 2017b). Eher einfache präsentative (*Word, Powerpoint*) Funktionen werden genutzt, selten medienproduktive, die den aktuellen Gewohnheiten und Präferenzen Jugendlicher aber eher entsprechen würden. Die Video-Produktion und die Nutzung sozialer Medien werden schulisch besonders sparsam eingesetzt, obwohl gerade sie die hauptsächlichen jugendkulturellen Nutzungsmuster darstellen. Die digitale Recherche ist zu Hause bei Schülerinnen und Schüler gängige Praxis, allerdings eher über *Wikipedia* und globale Suchmaschinen wie *Google* oder *Yahoo* als über digitale Bibliothekssuchmaschinen oder -kataloge (*DigiBib, Katalog Plus* etc.). Wie die ICILS-Studie zeigt, sehen sich Lehrkräfte selten in der Lage, die digitale Katalogsuche selbst kompetent zu vermitteln (Eickelmann 2014, S. 208-209). Hier sind Kooperationen mit dem Bildungspartner Bibliothek sicher für beide Seiten hilfreich (vgl. Marci-Boehncke 2017, S. 22-23), wobei diese Kooperationen, wie aus den Aussagen zur Planung von Lehrkräften zu schließen ist, immer noch mehr Zeit für eine fachliche Implementierung und Planung bedürften (Richter & Pant 2016, S. 17). Insgesamt sind es nicht die technischen Rahmenbedingungen, die eine Orientierung der Lehrkräfte an der gegenwärtigen Mediatisierung verhindern, sondern eher ein „bürgerlicher“ oder bestenfalls „hedonistisch-pragmatischer“ Medienhabitus von Lehrkräften (Biermann & Krommer 2012, S. 91). Medienkompetenz, vor allem die Vermittlung digitaler Medienkompetenz als curriculare Anforderung, scheint zwar Lehrkräften bewusst, ist aber in der konkreten Ausgestaltung immer noch nur ein „nice-to-have“, was abhängig ist von den jeweiligen technischen Rahmenbedingungen. Dass man Kontexte zu digitaler Medienkompetenz zu weiten Teilen auch vermitteln kann, ohne dass man in der Schule online arbeitet, scheint nicht überall selbstverständlich.

„For us, teaching the new media literacies involves more than simply teaching kids how to use or even to program digital technologies. The new media landscape has as much to do with new social structures and cultural practices

as it does with new tools and technologies. And as a consequence, we may be able to teach participatory mindsets and skills even in the absence of rich technological environments. Teaching new media literacies means helping young people to acquire the habits of mind required to fully engage within a networked public.“ (Jenkins & Kelley 2013, S. 10)

Besonders fatal wirkt sich aus, dass die Mediatisierung im Bildungskontext immer noch vorrangig als ein technisches Problem behandelt wird und dabei ignoriert wird, dass es vielmehr um Handlungspraxen geht, über die sich für Schulen eine institutionell wahrnehmbare „digitale Spaltung“ – verglichen mit den Praxen ihres Schülerklientels – ausbreitet. Was sich für Schülerinnen und Schüler als relevante Gründe erkennen lässt, warum sie Medienkompetenz besitzen sollten, korrespondiert nicht mit der Wahrnehmung der Bildungspolitik. Für Kinder und Jugendliche ist es momentan v.a. die permanente zeitunabhängige weltweite Kommunikation und Informationsmöglichkeit – v.a. zu Unterhaltungszwecken, einer Teilhabe an jugendkulturellen Communities zur Identitätsbildung und immer häufiger selbstreflexive Speicher und Auswertungsangebote für eigene Identitäts-, Persönlichkeits- oder Körperwerte. Der Blick für die junge Generation richtet sich damit vorrangig auf die eigene mögliche Entwicklung, der Blick der Bildungspolitik geht zunächst zurück auf bereits gesichertes Wissen und kulturell als relevant erkannte Bedeutung. Bildungspolitik reagiert damit immer erst dann, wenn die eigentlichen Interessen ihres Bildungsklientels sich schon wieder entdeckend neuen Entwicklungen zugewandt haben. Andererseits soll aber Schule gerade eine Generation ausbilden, deren Stärke in der Kreativität und Weiterentwicklung liegt. Krotz beschreibt v.a. die Bedingungen der digitalen Mediatisierung unserer Gegenwart als einen unabgeschlossenen Prozess:

„Innovationen besitzen mindestens im Fall der digitalen Medien keine technisch definierbaren, absoluten Vorteile. Stattdessen ist es eher plausibel zu sagen, dass es für jedes Individuum und jede Gruppe zu jedem Zeitpunkt kulturell, sozial und medial definierte Pfade gibt, auf denen eine Ingebrauchnahme eines bestimmten Mediums zu einem bestimmten Zeitpunkt für bestimmte Zwecke sinnvoll sein mag oder nicht. Denn die Bedeutung, die eine Innovation für eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt hat oder haben kann, kann nicht generell definiert werden.“ (Krotz 2007, S. 288)

Krotz weist darauf hin, dass die digitale Entwicklung im Wechselspiel zwischen den – marktorientierten – Interessen der Unternehmen und den eben zum Teil noch nicht voraussehbaren individuellen und gruppenspezifischen Interessen der Nutzenden stattfindet und digitale Spaltungen nicht ausschließlich ein Bildungsphänomen darstellen, sondern auch durch ökonomische Interessen bedingt sind. Deshalb betont Krotz im Kontext der Medienkompetenzdiskussion in Bildungsinstitutionen auch nachhaltig den Aspekt des Marktverständnisses, der in kleinschrittigen Zergliederungen und Operationalisierungen des Begriffs für Bildungskontexte oft eher verloren geht. Hier kann es dann nicht nur um eine

Kapitalismuskritik gehen, sondern auch um eine ethisch verantwortliche und gleichzeitig fortschrittskreative Technikfolgenabschätzung (vgl. Rath 2003).

Als Organisationskultur zeigt sich Schule bisher in Deutschland eher veränderungsträge. Solange systemimmanent die vorhandene Medienkommunikation Vorteile bringt und das System stabilisiert, vor allem in Bezug auf neue Investitionen von Zeit, Geld und kulturellem Kapital (Stichwort: Fortbildungen), und solange keine expliziten und unausweichlichen Anweisungen der Schulbehörden vorliegen (z. B. Prüfungsordnungen), operiert Schule als non-profit Institution ressourcenschonend (vgl. Breiter et al. 2012, S. 130-131). In ihrer Orientierung ist sie eher hierarchisch nach oben ausgerichtet, versteht sich als Behörde, die Anweisungen ausführt, und nicht als eigenständig entwicklungsorientiert. Das gesamte System der Lehrkräfteausbildung in den Universitäten und Zentren für schulpraktische Ausbildung an der Schnittstelle zur „Zweiten Phase“ des Referendariats stabilisiert diese Ausrichtung. Nur einzelne, meist privat finanzierte Schulen können modellhaft neue Formen ausprobieren, sofern sie dazu den Konsens bei Lehrkräften, Sponsoren, Trägern und Eltern erreichen. Im Endeffekt ist die Frage der angepassten Mediensituation an Schulen eine der *Educational Governance* (vgl. Kruip 2011, S.18). Und diese orientiert sich argumentativ vorrangig im bekannten Dreieck zwischen Stoff mit Bildungsziel (*output*), Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern. Sofern der Medienumgang als abgeleitetes Interesse verstanden wird, kann die Planung scheinbar unter Ausblendung der aktuell kontextualisierenden Mediatisierung erfolgen.

Genau dieses Missverständnis gilt es aber auszuräumen: Denn Medienbildung ist – ausgehend vom „erweiterten Textbegriff“ – nicht nur deshalb der Arbeit im Deutschunterricht inhärent, weil man dort ja konkret mit „Mediengeräten oder -texten“ arbeitet (das wäre ja schon die Argumentation der „integrierten Medienerziehung“ Jutta Wermkes gewesen), sondern weil die Mediatisierung der *Handlungskontext* ist, der bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Lehrkräften und der Institution Schule immer gegeben ist. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kontextualisieren schulisches Handeln in einem Raum, in dem Medien „inklusiv“ sind. Weil das so ist, sollte dies auch bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern reflexiv eingeholt werden. Schule ist ein institutioneller Handlungsraum innerhalb der digital-mediatisierten Gesellschaft, in dem Individuen auf den Ebenen Mensch-zu-Mensch, Mensch-zu-Maschine und heute auch bereits Maschine-zu-Mensch agieren. Erfolgt keine proaktive Auseinandersetzung mit der Medienumgebung bzw. wird der Medienumgang aktiv verhindert, bleibt dies eine Leerstelle, die jedoch gleichermaßen wirksam ist und einen Teil der Mediatisierung darstellt. So erklären sich dann die Daten der ICILS 2013-Studie für Deutschland (Bos et al. 2014) im internationalen Vergleich. Von „inklusive Medienbildung“ zu sprechen, meint also zunächst, Medienbildung in der Schule vor dem Theoriehintergrund der Meta-Theorie der Mediatisierung wahrzunehmen, einen epistemischen Hintergrund für den Einsatz und die Thematisierung und Reflexion von Medien(-angeboten) und Medienhandlungen zu besitzen und einzubringen, der über die konkrete technische, handlungsdidaktische Gebotenheit im Sinn einer „Mediendidak-

tik“, die sich mit dem praktischen Medieneinsatz beschäftigt, weit hinaus geht. Es ist damit auch mehr als der argumentative Dreischritt, den Mitzlaff (2016, S. 19-20) für den Sachunterricht begründend anführt, obwohl diese Aspekte alle dazu gehören:

„(1) die Inklusion der Medien und Medienerfahrungen der Grundschülerinnen und -schüler in den alltäglichen Sachunterricht; (2) die Inklusion der Mediendidaktik auf der Planungs- und Gestaltungsebene in die [Sachunterrichts-, GMB] Didaktik und (3) die Inklusion der Aufgabe der Medienerziehung bzw. der Medienpädagogik“

in diese Fachdidaktik. Neben diesem Verständnis einer Deutschdidaktik als inklusiv, die auf ihrer epistemologischen Reflexionsebene auf der Meta-Theorie der Mediatisierung aufbaut und Unterricht plant, bietet sich ein weiteres Verständnis von „inklusive Medienbildung“ an. Es ist, wie im Folgenden zu zeigen ist, mehr als eine zufällige Homonymie.

Inklusion und Menschenrecht als Handlungsprinzipien demokratischer Gesellschaften

Mit der *UN-Behindertenrechtskonvention* (2006) ist die Teilhabe, Selbstbestimmung und Gleichstellung für Menschen mit Behinderungen als fester Bestandteil der Menschenrechte in den besonderen Fokus der Öffentlichkeit geraten. *Behinderung* wird ab sofort auch passivisch verstanden und damit in die Verantwortung der Gesellschaft gestellt: Menschen *sind* nicht behindert, sie *werden* behindert. Teilhabe und Gleichstellung gelten auch in Bildungsinstitutionen (Kruip 2011, S. 11). Sie zu ermöglichen ist Aufgabe der Gesellschaft. „Barrierefreiheit – im analogen wie im digitalen Raum – ist deshalb grundlegende Forderung inklusiver Bildung.“ (Marci-Boehncke & Bosse 2018, S. 226)

Dies gilt zum einen, weil auch die Medienwelt von Jugendlichen mit Behinderungen digital orientiert ist – als Kennzeichen und Ausdruck von heutiger Jugendkultur *per se*. Erste Untersuchungen zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen (Bosse & Hasebrink 2016) machen deutlich, dass v.a. Menschen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders benachteiligt werden, obwohl – und hier kommt ein weiteres Argument für die Realisierung inklusiver digitaler Medienbildung – gerade sie von den technischen Möglichkeiten der Digitalgeräte besonders profitieren würden. Schluchter (2015, S. 13-14) verweist in diesem Zusammenhang auf die Funktion aktiver Medienarbeit als *Empowerment*: Medien ermöglichen kulturellen Selbstausdruck, soziale Kommunikation und damit Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen. Dazu sind auch technische-mediale Funktionen hilfreich: Sprachausgabe für Schrifttexte, Wandler für gesprochene Texte in Schriftsprache, (Internet-)Assistenzprogramme wie etwa *Siri* könnten in vielen Lebenslagen erleichternd wirken und die Zugänge technisch ermöglichen. Von einer solchen Flexibilität würden jedoch nicht nur Menschen mit Lernbehinderung profitieren, sondern alle. Auch im Kontext der Fremd- und Mehrsprachigkeit können Digitalgeräte mit Netzzugang schnelle Hilfe leisten. Digitalgeräte können verschiedene Sprachen vorlesen, verfügen über Schriftsysteme auch seltener Herkunftssprachen. Übersetzungsprogramme werden

zunehmend besser und erleichtern die Kommunikation in alle Richtungen. Auch können Menschen mit auditiven Beeinträchtigungen besser teilhaben, weil die sozialen Voraussetzungen einer kommunikativen Wertschätzung etwa durch Gebärdensprache-Apps für alle Gruppen leichter ermöglicht werden. Es reicht oft schon, zunächst diese grundsätzliche Berücksichtigung deutlich zu machen, indem man zeigt, dass man sich auf die sprachlichen Möglichkeiten und Schwierigkeiten einlässt, um Vertrauen zu erwerben. In den USA ist man da schon seit Jahrzehnten weiter – Gebärdensprache wird dort bereits in der Frühen Bildung spielerisch vermittelt. Menschen mit schweren körperlich-motorischen Einschränkungen erfahren durch verschiedenste digitale technische Anwendungen Partizipationshilfe. Viele Steuerungsfunktionen können heute individuell angepasst werden, etwa sind Tastenbefehle über individualisierte „Mouse“-Geräte zu erteilen. Mit 3D-Druckern können Halterungen angefertigt werden, die Geräte an die persönliche Lebens- und Bewegungssituation anpassen. Mit eingebauten Kameras kann über die Augenbewegung Kommunikation vermittelt werden.¹ Auch die inhaltliche Komplexität von Internettexten soll in Zukunft individualisiert reduziert werden können (vgl. Projekt EASY READING o.J.).

Inklusion ist – wie auch die Mediatisierung – ein gesellschaftlicher Anspruch und Kontext. Dahinter steht nicht nur eine „Verordnung“, sondern ein auch theoretisch, ethisch und juristisch begründbares Konzept. Inklusion basiert auf der Menschenwürde – in Deutschland Artikel 1 des *Grundgesetzes* – und der Individualisierung moderner Gesellschaften im Nachgang zur Aufklärung. Sicher kann man auch die Individualisierung als Machttechnik verstehen, wie Foucault dies tut – und hier ergeben sich Bezüge zur Kapitalismuskritik, wie sie im Kontext der Mediatisierungsthese anfangs kurz angerissen wurden –, aber diese dilemmatische Situation gilt für viele Entwicklungen, etwa die Ökonomisierung und Globalisierung. Was hier an dieser Stelle interessiert, ist der Anspruch hinter diesen Begriffen. Sie basieren auf *epistemologischen* Diskursen, sind Ergebnis und Gegenstand erkenntnistheoretischer Überlegungen.

Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung: Ein vorläufiges Fazit

Wenn wir heute im Bildungswesen für eine „inklusive Medienbildung“ werben und ausbilden, versteht sich dieser Begriff also auf mehreren Ebenen, er tangiert mehrere Theoriekontexte. Zum einen geht es um die *Mediatisierung* als Meta-Theorie der Gesellschaft. Aus der Betrachtung sozialer Handlungs- und Erfahrungsräume von Heranwachsenden bietet sie Erklärungen und Begründungen für eine Berücksichtigung auch aktueller Medienumgebungen. Dabei umfasst der *Medienbegriff* die technische, semiotische und institutionelle Ebene ebenso wie produktive, distributive und rezepptive *Handlungsformen*. Mediatisierung ist mit anderen Meta-Theorien wie der Ökonomisierung, Individualisierung und Globalisierung verbunden, wie am Beispiel der Inklusion (als Teil der *Individualisierungs-*

¹ Ein eindrucksvolles Beispiel ist „Louisa, die mit den Augen redet“: <https://www.youtube.com/watch?v=dborleSy9Y4> (Stand vom 24-05-2018) von Louisa Székely.

these) oben ansatzweise gezeigt wurde. Inklusives Medienbildung fordert und fördert damit den Bezug zur mediatisiert zu verstehenden Welt auf der Ebene der *Motivation* (alle Medien und alle Menschen sollen einbezogen und berücksichtigt werden), auf der Ebene des *Zugangs* (alle Medien sollen von allen Menschen rezipiert werden können) und auf der Ebene des *Ausdrucks* (alle Medien sollen von allen Menschen produktiv handelnd genutzt werden können).

Damit entspricht das Konzept der „inklusive Medienbildung“ dem „Universal Design for Learning“ (Wember 2013): Es konzipiert den Zugang zum Lernen technisch, semiotisch, institutionell, individuell und kollektiv, rezeptiv, distributiv und produktiv.

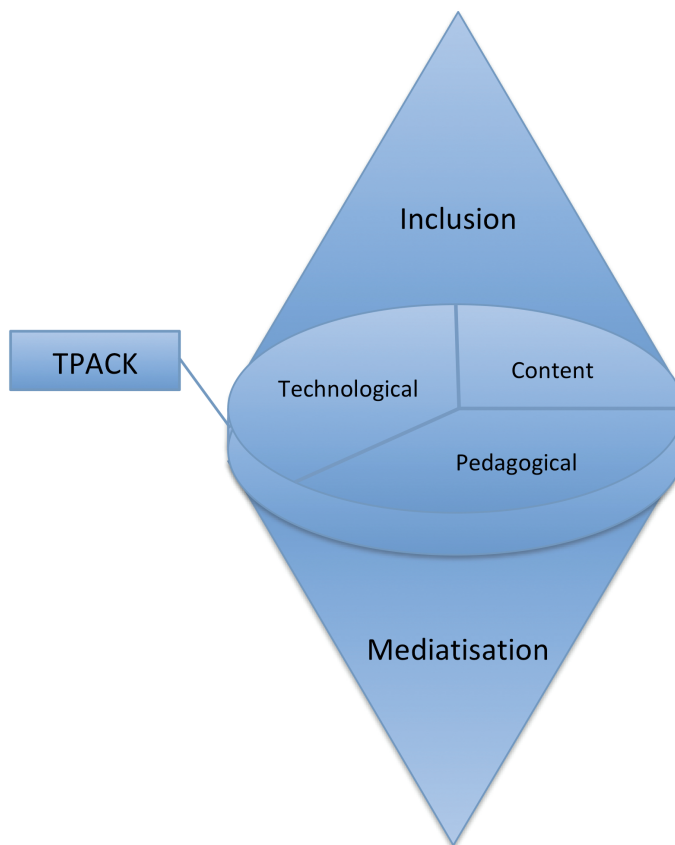


Abb. 1: ITPACK: Um Mediatisierung und Inklusion erweitertes TPACK-Konzept (eigene Darstellung)

Inklusive Medienbildung als Ordnungsrahmen für Bildungshandeln allgemein erweitert damit das Modell des *Technological-Pedagogical-Content-Knowledge* TPACK (Shulman 1986; Koehler & Mishra 2008) um eine doppelte „Meta-Ebene“ (vgl. Abb. 1): Wenn TPACK auf der Ebene von konkreten Unterrichtsdesignprinzipien einen Orientierungsrahmen vorgibt, der Wissen und Können der Lehrpersonen betrifft, dann greift eine inklusive Medienbildung im Verbund mit TPACK den epistemologischen Hintergrund zum pädagogischen Handeln auf. Es geht um ein „zeitentsprechendes Weltverständnis“ als „Haltung/Einstellung“ und vor allem als Reflexionskontext für pädagogisches Handeln. Erkenntnistheoretisch versucht eine Medienbildung, die mit Inklusion und Mediatisierung argumentiert, im Hegel’schen Sinn philosophisch „ihre Zeit in Gedanken“ zu erfassen, zu verstehen und zu reflektieren (vgl. Rath 2014, S. 84-85).

Solche epistemischen Hintergründe sind – so sie denn überhaupt Teil der Lehramtsausbildung werden – gerade in geisteswissenschaftlichen Fächern selten mit konkreten didaktischen Orientierungen verknüpft. Bei den beiden hier untersuchten Theorien stehen ggf. auch ideologische Barrieren im Weg, denn sowohl „gemeinsamer Unterricht“ als auch „digitale Mediennutzung“ sind im Bildungskontext ambivalent diskutiert (vgl. Marci-Boehncke 2018) – letzteres offensichtlicher (vgl. Kerlen 2005) als der Anspruch auf Teilhabe als Menschenrecht im Fall der Inklusion, den man kaum sozialverträglich abwehren kann. So argumentieren in Bezug auf die Inklusion Kritiker häufig nur mit der Machbarkeit und betonen die Vorteile einer Separierung im Unterricht mit letztlich der gleichen Zielorientierung wie die Befürworter: einer besseren und gerechteren individuellen Förderung.

Theo Hugs (2003) Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung sind somit nicht exemplarisch zu verstehen – er führt sie „beispielhaft“ an der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen aus. Diese Frage ist vielmehr *epistemisch-konstitutiv* – und so argumentiert Hug letztlich auch. Weltwissen ist immer nur medial erfassbar und begründet sich in der Mediatisierung. Insofern kommt er schon 2003 mit Bezug auf Schmidt (2002, S. 92) zu der – wenn auch noch verhalten vorgebrachten, im Kern jedoch vermutlich rhetorischen – Frage, ob eine „Medienkompetenz“ ein neues Konzept von Bildung darstellen könnte:

“[...] denn im Anschluss an die Beobachtungen, die zur Rede von der Mediatisierung der Lebenswelt geführt haben, zeichnet sich ein paradigmatischer Wandel in der Medientheorie ab. Medialität ist keine optionale Dimension, die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht, sie bezeichnet vielmehr die unausweichliche Verfasstheit dieser Bereiche.“ (Hug 2017, S. 24)

Da Mediatisierung demokratisch im Grunde nur inklusiv gedacht werden kann, um allen alles zugänglich zu machen, versteht sich „inklusive Medienbildung“ als der epistemische Kontext einer aktuellen Bildung. Sie ist überall fachspezifisch auszuformen, im Bereich der Sprachen ist sie jedoch in besonderer Weise selbst mit Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung, weil jede Sprache selbst medial ist und damit in Inhalt, Form, Technik und Nutzungsweise Reflexionsanlass für die Forschung darstellen sollte.

Betrachtet man nun die Lehramtsausbildung in der Germanistik – und da hat dieser Beitrag seinen Ausgang genommen und soll auch dorthin zurückführen – dann ist dort eine paradigmatische Weiterentwicklung gefordert von der „integrierten“ zur „inklusive“ Medienbildung. Jutta Wermkes Plädoyer für eine Integration von Medien auf der Basis eines erweiterten Textbegriffes muss heute ergänzt werden um einen erweiterten Kontext an Handelnden und in konvergenter, digitaler Medienumgebung durch alle gesellschaftlichen Kulturen und Handlungsebenen. Dieser Begründungszusammenhang auf Theorieebene – nicht nur auf pädagogischer Ebene – kann Lehrkräften helfen ihr eigenes medien-erzieherisches Handeln immer neu zu überprüfen, zu begründen und zu aktualisieren. Und der Theoriehintergrund muss gleichfalls zum Wissen im Kontext der *Educational Governance* gehören, damit hier von politischer Seite (also auf der Makroebene) und von institutioneller Seite (auf der Mesoebene, vertreten durch die Schulleitung) Lernkultur begründet und reflektiert gestaltet wird.

„In pädagogischen Einrichtungen kommt den Strukturen und Institutionen noch eine besondere Bedeutung zu. Denn Personen, die sich in Einrichtungen bilden, lernen nicht nur im Unterricht, sondern auch durch offene oder verdeckte Normen dieser Einrichtungen, durch deren Kultur, durch die dort vorherrschenden Kommunikationsformen etc. Diese sind pädagogisch durchaus relevanter ‚heimlicher Lehrplan‘. Nicht nur die Lehrerpersönlichkeit ist für den pädagogischen Prozess wichtig, sondern auch – wie die Organisationspädagogik lehrt – die ‚Persönlichkeit‘ der Einrichtung, in der gelehrt wird.“
(Kruip 2011, S. 20)

Eine inklusive Medienbildung sollte dieses *Dach* jeder Bildungsinstitution sein. Es ist nicht nur aus diesem Grund nötig, die normativen Hintergründe – in der internationalen Forschung heute als *Beliefs* diskutiert – von Lehrkräften und Entscheidungstragenden in der Bildungsverantwortung wieder neu in den Blick zu nehmen und als solche sowohl individuell-reflektierend als auch über epistemische Fundierung kollektiv stärkend mit in die Ausbildung einzubeziehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Bonfadelli, Heinz (2002): *Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Konstanz: UVK/UTB.
- Bosse, Ingo & Hasebrink, Uwe (2016): *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht* (Hrsg. Die Medienanstalten ALM, Aktion Mensch e.V.). Berlin. Abgerufen unter: http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aktuelle-Meldungen/Langfassung-der-Studie-_Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderungen_-veroeffentlicht/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf [Stand von 30-06-2017].
- Breiter, Andreas; Aufenanger, Stefan; Averbek, Ines; Welling, Stefan & Wedjelek, Marc (2013): *Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 73). Berlin: Vistas.
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan & Schulz, Arne Hendrick (2012): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Krotz, Friedrich & Hepp, Andreas (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-135.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruns, Axel (2008): *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Pro-usage*. New York: Peter Lang Publishing.
- Dahrendorf, Malte (1973): Eine neue Lesebuch-Generation. Das Lesebuch als Antwort auf eine konkrete gesellschaftliche Situation. *Bertelsmann Briefe*, Heft 78, S. 7-20. Wiederabdruck in: Geiger, Heinz (Hrsg.) (1977): *Lesebuchdiskussion 1970-1975*. München: Fink, S. 171-208.
- Eickelmann, Birgit; Schaumburg, Heike; Drossel, Kerstin & Lorenz, Ramona (2014): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate & Wendt, Heike (Hrsg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 197-231. Abgerufen unter: www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand vom 15-03-2018].
- Eickelmann, Birgit; Vennemann, Mario & Aßmann, Sandra (2013): *Digitale Medien in der Grundschule. Deutschland und Österreich im Spiegel der internationalen Ver-*

- gleichsstudie TIMSS 2011*. Abgerufen unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/540> [Stand vom 23-02-2018].
- Friedrich-Liesenkötter, Henrike (2015): Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care-centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7 (1), pp. 18-34.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. Abgerufen unter: www.medienimpulse.at/articles/view/611 [Stand vom 26-05-2018].
- Hepp, Andreas (2011): *Medienkultur*. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: Springer VS.
- Hug, Theo (2017 [2003]): Medien – Generation – Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung – dargestellt am Beispiel der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter & de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-26. Wiederveröffentlicht und zitiert nach: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (2.7.2017). Abgerufen unter: www.medienpaed.com/article/download/517/492 [Stand von 24-05-2018].
- Jenkins, Henry & Kelley, Wyn (2013): *Reading in a Participatory Culture. Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- JIM (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Kallmeyer, Werner; Klein, Wolfgang & Meyer-Hermann, Rüdiger (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Kerlen, Dietrich (2005): *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie* (hrsg. von Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias). Weinheim: Beltz.
- KIM (2016): *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya (2005): What happens when teachers design educational technology? The development of technical pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (2), pp. 131-152.
- Košinár, Julia (2014): Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 29-43.

- Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruip, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Heimbach-Steins, Marianne & Kruip, Gerhard (Hrsg.): *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-36.
- Lorenz, Ramona; Endberg, Manuela & Eickelmann, Birgit (2017): Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015–2017. In Lorenz, Ramona; Bos, Wilfried; Endberg, Manuela; Eickelmann, Birgit; Grafe, Silke & Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann, S. 84-121.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2017): Cooperative Learning within Educational Networks: Perspectives for Good Educational Governance in Modern Reading Education. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning* 13 (2), pp. 17-31. Abgerufen unter: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/issue/view/311> [Stand vom 24-05-2018].
- Marci-Boehncke, Gudrun (2018): Inklusion und Medienbildung – Professionalisierung des Personals in der frühkindlichen Bildung. In: Bosse, Ingo; Zorn, Isabel & Schluchter Jan-René (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Verlag [in Druck].
- Marci-Boehncke, Gudrun & Bosse, Ingo (2018): Inklusive digitale Medienbildung im (Deutsch-)Unterricht: Ein kooperatives Lehrkonzept von Rehabilitationswissenschaften und Literaturdidaktik. In: Hußmann, Stephan & Welzel, Barbara (Hrsg.): *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 222-235.
- Mitzlaff, Hartmut (2016): Medien inklusive – inklusive Mediendidaktik und Medienpädagogik des Sachunterrichts. In: Pechel, Markus (Hrsg.): *Mediales Lernen. Beispiele für eine inklusive Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17-34.
- Projekt EASY READING (o.J.): Abgerufen unter: <http://www.easyreading.eu/de/startseite/> [Stand von 24-05-2018].
- Rath, Matthias (2003): Media Assessment: The Future of Media Ethics. In: Schorr, Angela; Campbell, William & Schenk, Michael (Eds.): *Communication Research and Media*

- Science in Europe: Perspectives for Research and Academic Training in Europe's Changing Media Reality*. Berlin, New York: deGruyter, pp. 187-198.
- Rath, Matthias (2014): *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Abgerufen unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [Stand vom 24-05-2018].
- Schluchter, Jan-René (2015): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: Kopäd.
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017a): *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017041.
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Radomski, Sabine; Thom, Sabrina & Behrens, Julia (2017b): *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017014.
- Schmidt, Siegfried. J. (2002): Von Bildung zu Medienkompetenz – und retour? In: Kapus, Helga (Hrsg.): *Nützliche Nutzlosigkeit. Bildung als Risikokapital*. Wien: Passagen, S. 63-96.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), pp. 4-14.
- Spiegel (1975): Lesebücher: Aufklärung oder Manipulation? *Der Spiegel*, Nr. 28/1975, S. 46-53. Abgerufen unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-41471347.html> [Stand vom 17-05-2018].
- Thom, Sabrina; Behrens, Julia; Schmid, Ulrich & Goertz, Lutz (2017): *Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017040.
- UN-Behindertenkonvention (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [Stand vom 06-11-2017].
- Wember, Franz B. (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, S. 380-387.
- Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienbildung – Schwerpunkt: Deutsch*. München: Kopäd.