

Inclusion meets Digitalization: Digital Scouts für Inklusive Medienbildung

Claudia Mertens und Kathrin Friesen

Zusammenfassung des Beitrags

Im Kontext „Schule“ wurden zwar (u. a. coronabedingt) zunehmend technisch-infrastrukturelle Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Medien geschaffen, aber das Potential des digitalen Wandels im Kontext „Inklusion/Umgang mit Heterogenität“ für chancengerechtes, individualisiertes Lernen im inklusiven Schulkontext wird kaum ausgeschöpft. Diese Herausforderung adressiert das Konzept der Digital Scouts. Schüler*innen mit Förderbedarf benötigen idealerweise Betreuung in inklusiven Kleingruppen beim Erwerb digitaler Kompetenz. Dies ist im schulischen Alltag schwer leistbar, aber kann durch Lehramtsstudierende unterstützt werden. Für Schüler*innen mit Förderbedarf sollen Partizipationsmöglichkeiten beim Gemeinsamen Lernen geschaffen werden. Im Artikel wird die qualitative Inhaltsanalyse von 10 Interviews mit 18 Schüler*innen vorgestellt und diskutiert. Es wird hinterfragt, inwiefern die Digital Scouts zur inklusiven Medienbildung beigetragen haben.

Schlüsselbegriffe: Inklusion • Digitaler Wandel • Digital Scouts • Medienbildung • Covid 19

1. Ausgangslage

Ausgehend von den durch die KMK definierten Kompetenzen in der digitalen Welt (vgl. KMK 2016), die für NRW im Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung NRW 2020) konkretisiert wurden, sollen Schüler*innen bis zum Ende der Pflichtschulzeit lernen, verantwortungsvoll und sicher, aber auch kreativ und produktiv mit Medien umzugehen und hierüber Medienkompetenz (vgl. Baacke 1997) erwerben. Hierbei spielen neben der technischen Bedienkompetenz insbesondere auch Aspekte der Medienerziehung im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien eine entscheidende Rolle: Laut Eickelmann (vgl. 2018) sind gesellschaftliche Werte und Normen in allen sechs Bereichen des Medienkompetenzrahmens NRW verankert: Datenschutz/-sicherheit, Informationskritik, Cyberkriminalität/-gewalt, rechtliche Grundlagen/Nutzungsrecht, Selbstregulation der Mediennutzung und gesellschaftliche Bedeutung (vgl. Eickelmann 2018).

Da zunehmend alle Lebensbereiche durch eine Kultur der Digitalität geprägt sind (vgl. Stalder 2016), müssen – *auch* und *gerade* in inklusiven Settings – *alle* Schüler*innen Bildung für das Leben in einer digitalisierten Welt erfahren. Inklusive Medienbildung – verstanden als die *in*

und *durch* Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs (vgl. Marotzki/Jörissen 2010, S. 36) bzw. als Frage von gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. u. a. Schluchter 2010; GMK 2018; Kamin/Schluchter/Zaynel 2018; Bosse/Kamin/Schluchter 2019) – geht mithin noch über das Ziel der Medienkompetenz hinaus. Rummler et al. fassen dies im Thesenpapier des Vorstands der Sektion Medienpädagogik wie folgt zusammen: „Medienbildung trägt dazu [bei], neben einer rein anwendungsbezogenen Perspektive (Wie nutze ich das?) und einer technologischen Perspektive (Wie funktioniert das?), eine gesellschaftlich-kulturelle (Wie wirkt das?) sowie eine emanzipatorisch-bildungstheoretische Perspektive (Was will ich?)“ einzunehmen (vgl. Rummler et al. 2020, S. 2).

Diesen Bildungsauftrag einzulösen, war angesichts des durch SARS-CoV-2 bedingten Distanzunterrichts prekär. Mittlerweile liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor: Helm, Huber und Loisinger (vgl. 2021) aggregieren in ihrem Review den Forschungsstand und verweisen auf 97 Online-Befragungen (von März bis November 2020, N=255.955). Aktuelle Erhebungen haben gezeigt, dass gerade die besonders vulnerablen Gruppen der Gesellschaft (z. B. mit sonderpädagogischem Förderbedarf) am stärksten unter dem aus SARS-CoV-2 resultierenden Lockdown gelitten haben (vgl. Kaden 2020; Sullivan et al. 2020; Smith 2020). Es wurden

„vor allem bei Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, bei Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und bei Schüler*innen mit einer Behinderung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf, Bildungsrückstände erkennbar [...] (Kuhfeld et al., 2020; European Academy of Paediatrics, 2020; Goldan, Geist, & Lütje-Klose, 2020). Es handelt sich dabei somit um Schüler*innen, die bereits vor der Corona-Pandemie Schwierigkeiten an einer gleichberechtigten Teilhabe an der Schule hatten, und somit in der Corona-Zeit noch mehr benachteiligt wurden“ (Besic/Holzinger 2020, S. 2 mit Verweis auf Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020).

Die hier angeführten Aspekte legitimieren einen besonderen Schutz für vulnerable Gruppen. Goldan, Geist und Lütje-Klose (vgl. 2020) schlagen vor, dass Schüler*innen von einer personenbezogenen Lernbegleitung profitieren können.

Hieraus leitet sich die Forschungsfrage ab: Inwiefern haben Schüler*innen mit dem Förderungsschwerpunkt Lernen/Geistige Entwicklung in inklusiven Gesamtschulen (5. und 6. Klasse) durch das Konzept der *Digital Scouts* (=personenbezogene Lernbegleitung) in Bezug auf inklusive Medienbildung profitiert?

2. Das Konzept DILBi

An der Universität Bielefeld wurde als *eine* mögliche Antwort auf die obige Problematik im Rahmen des durch *Qualitätsfonds für die Lehre* und durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderten Projekts DILBi bzw. DILBi hoch hundert (Digitale inklusions-sensible Lehrer:innenbildung Bielefeld) das Konzept der Digital Scouts entwickelt und evaluiert: Studierende (als Digital Scouts) begleiten während des Distanz- bzw. Wechselunterrichts

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings und richten ihren Blick dabei auf digitale Medien.

Das Projekt adressiert die Herausforderung, dass das Potential des digitalen Wandels in Kontext von „Inklusion/Umgang mit Heterogenität“ für chancengerechtes, individualisiertes Lernen im inklusiven Schulkontext kaum ausgeschöpft wird, obwohl durch den SARS-CoV-2 bedingten Digitalisierungsschub zunehmend technisch-infrastrukturelle Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Medien im Kontext „Schule“ geschaffen werden (vgl. Bosse/Kamin/Schluchter 2019; Bosse 2018; Miesenberger et al. 2012; Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020). Obgleich es pädagogisch-didaktische Handreichungen für die Gestaltung digitaler Lernarrangements (vgl. Krommer/Wampfler/Klee 2020) und eine zunehmende Entwicklung von Fortbildungskonzepten für Lehrkräfte gibt, wird die konkrete Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings in der digitalisierten Welt wenig fokussiert (vgl. Kamin 2020).

Schüler*innen – so auch die der Unterstufe an Gesamtschulen im Regierungsbezirk Detmold mit zugeschriebenem Förderbedarf in den Bereichen „Geistige Entwicklung“ oder „Lernen“ –, die zielfähig unterrichtet werden, benötigen z. B. individuelle Kleingruppenbetreuung beim Erwerb von Medienkompetenz (vgl. Medienberatung NRW 2020), die im schulischen Alltag fast nicht leistbar ist. Hier setzt DILBi hoch hundert an: 14 Lehramtsstudierende wurden an der Universität Bielefeld zu Digital Scouts ausgebildet. Die Weiterbildung bestand aus digitalen moodlebasierten Selbstlernkursen zur Inklusiven Medienbildung (z. B. mit Grundlegendokumenten zum digitalen Wandel und zu Inklusion und mit Kriterienkatalogen zur Hilfestellung bei der Auswahl barrierefreier Materialien). Außerdem gab es mehrere synchrone ZOOM-Sitzungen mit theoretischem Input sowie theoriegeleitete Diskussionen in Form von Breakout Sessions (u. a. zu den Prinzipien des Universal Designs for Learning). Das Seminar wurde abgerundet durch mehrere Gastvorträge, in denen u. a. die Betroffenen Sicht zur Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen von Bildungsfachkräften des Instituts für Inklusive Bildung (nrw.inklusive-bildung.org) vorgestellt wurde. Schlussendlich gab es institutionsübergreifende Austauschformate und Reflexionseinheiten – u. a. mit der Corona School (lern-fair.de), mit den betreuenden Lehrkräften an den Schulen und mit Studierenden der Universität Paderborn, denn an letztgenannter Universität werden ebenfalls Digital Scouts ausgebildet. Dort wird allerdings mit einem unterschiedlichen Konzept gearbeitet und der Fokus auf sprachsensiblen Unterricht gelegt.

So vorbereitet sammelten die Digital Scouts in sieben Schulen Praxiserfahrungen zu inklusiver Medienbildung im Rahmen von Kleingruppencoaching. Ziel war eine Mäßigung des „digital divide“ (vgl. Niesyto 2009) und die Gewährleistung von Teilhabe für *alle* Schüler*innen. Die Digital Scouts entwickelten hierfür in Partnerarbeit inklusiv-mediale didaktische Konzepte, die sie mit den betreuenden Lehrkräften vor Ort absprachen. Je nach Pandemie-Lage fand das

Coaching der inklusiven Kleingruppen in Form von Videokonferenzen statt; zum Beziehungsaufbau der Tandems (Digital Scout – Lerngruppe) wurde ein erstes Treffen in Präsenz angestrebt.

Für die Schulphase konnten die Digital Scouts die Themen selbst wählen, die sie didaktisch aufbereiten wollten. Die Wahl fiel u. a. auf die Themen Fake News, Blog Schreiben, Anleitung zum Schreiben einer E-Mail etc.. Die Aufgabe der Digital Scouts bestand jeweils darin, die Schüler*innengruppe bei der Umsetzung der Aufgabenformate, die den Einsatz digitaler Medien beinhalteten, zu unterstützen (Lernen mit Medien) und mit den Schüler*innen Medien kritisch zu reflektieren (Lernen über Medien). So hatten die Schüler*innen den Vorteil eines individualisierten Lerntempos, größtmöglicher Interaktion, kompetenter Begleitung durch die Digital Scouts und einer Flankierung des Medieneinsatzes durch metareflexive Prozesse. Diese persönliche Interaktionsebene scheint ein bedeutender Faktor für das Gelingen des Projekts zu sein, denn gerade diese engmaschige Begleitung ist im Alltag der Lehrkräfte ohne Digital Scouts kaum leistbar.

3. Methode

Die Studierenden haben im Zeitraum vom 17. Mai 2021 bis zum 14. Juni 2021 insgesamt vier Sitzungen in den sieben Schulen gestaltet und leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (vgl. 2015) ausgewertet wurden. Es handelt sich um eine Vollerhebung mit all den Schüler*innen, für die eine Einverständniserklärung vorlag. Da die Digital Scouts jeweils zu zweit an den Schulen waren, wurden die Interviews teilweise mit beiden Gruppen zusammengeführt, so dass insgesamt zehn Interviews vorliegen. Anzumerken ist, dass die Tätigkeit der Digital Scouts in die Phase des zweiten Lockdowns bzw. die Übergangsphase vom Distanzunterricht in den Wechselunterricht bzw. Präsenzunterricht fiel.

Die Kodierung erfolgte zum Teil deduktiv anhand der sechs im Medienkompetenzrahmen NRW aufgeführten Teilbereiche. Da diese durch die Medienberatung des Schulministeriums sehr ausführlich beschrieben sind (vgl. Medienberatung Medienkompetenzrahmen NRW 2020), war eine Formulierung von Ankerbeispielen nicht erforderlich. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse. Für alle Fragen, die sich auf den Lernfortschritt und die Vor- und Nachteile der Arbeit der Digital Scouts aus der Schüler*innenperspektive bezogen, wurden die Kategorien und Codes induktiv aus dem Material heraus entwickelt, im Prozess sukzessiv überarbeitet und teilweise umkodiert. Für diesen Teil erfolgte die Auswertung im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Als kontextgebende Hintergrundinformationen flossen zudem Rückmeldungen aus einem digitalen Austausch mit den Lehrkräften aus einem etherpad-gestützten Brainwriting ein.

Die Codierung erfolgte nach dem Vier-Augen-Prinzip durch drei Tandems. Um ein einheitliches Verständnis der Kategoriensysteme zu erreichen, durchliefen diese zuvor eine Kodierschulung. Im Rahmen dieser wurden die induktiven Kategorien diskursiv entwickelt, ggf.

ergänzt und modifiziert, sodass die Interrater-Reliabilität insgesamt als sehr hoch vermutet werden kann. In einem zweiten Schritt wurden die Kodierungen einer projektexternen, methodisch geschulten Person zur Überprüfung (und ggf. Rekodierung) gegeben, bevor die eigentliche Analyse vorgenommen wurde. Numerisch-statistische Aussagen sind bei einer Stichprobengröße von zehn Interviews mit 18 Proband*innen nicht angezeigt. Der Erkenntnisgewinn liegt vielmehr in der interpretierenden Analyse von Einzelaussagen mit dem Ziel explorativer Einsicht.

4. Ergebnisse

4.1 Vorbemerkungen zum Kontext: Kluft zwischen universitärem Anspruch und der Praxis

Eine Theorie-Praxis-Kluft besteht darin, dass universitäre Konzepte und Materialien entwickelt worden sind, die in den Schulen und im Distanzunterricht trotz der mittlerweile verbesserten technischen Infrastruktur nicht annähernd umgesetzt werden konnten:

„Mir bringt das nicht viel. Wir haben schlechtes Internet.“

Zwar sind die Schulen teilweise mit mobilen Endgeräten ausgestattet, aber Probleme in der praktischen Umsetzung resultierten zum Teil daraus, dass die Internetversorgung nicht stabil war. Zudem ergaben sich Hürden daraus, dass die Studierenden mit anderen Videokonferenztools arbeiteten als die Lehrkräfte oder auf Tablets bestimmte Zugänge nur mit installierten Apps funktionierten, der Download aber durch die Administration blockiert war. Die Lehrkräfte und Digital Scouts sahen sich daher mit erheblichen technischen Umsetzungsschwierigkeiten vor Ort konfrontiert, die als „Kampf gegen die Technik“ zusammengefasst werden können. Die sozialen Ungleichheiten in der Verfügung über technische Infrastruktur und digitale Kompetenzen (vgl. Anger/Plünnecke 2020; Lochner 2020; Züchner/Jäkel 2021) lassen sich auch im empirischen Material der Interviewstudie nachzeichnen. Die folgende Äußerung verdeutlicht dies exemplarisch:

„...geht es nicht, weil, ich habe ja nicht dieses Microsoft Teams. (I1: Ja.) Ich (?komme) auch nicht da rein.“

Die technischen Herausforderungen scheinen nicht primär an den Fortbildungsbedarf von Lehrkräften gekoppelt zu sein. Diese berichten teilweise davon, dass die Umsetzung an privaten Endgeräten problemlos funktioniere, in der Schule aber nicht – ein Indiz dafür, dass die Bedienkompetenz der Lehrkräfte vorhanden ist, sich aber Fragen der technischen Konfiguration vor Ort als problematisch erweisen. Demzufolge sollten verstärkt Anstrengungen unternommen werden, IT-Support in den Schulen für Lehrkräfte bereitzustellen.

Eine weitere Kluft zwischen Theorie und Praxis liegt im defizitorientierten Einsatz von Medien. Die Tatsache, dass digitalen Medien großes Potential für inklusive Bildung zugeschrieben wird – insbesondere wegen der Möglichkeit eines räumlich, zeitlich flexiblen und individuellen Lernens – wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt (vgl. Thiele/Bosse 2019; van Ackeren et al. 2019, S. 109; Besic/Holzinger 2020). Teilweise werden positive Effekte für die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, für Leistungsbereitschaft und Motivation

berichtet (vgl. Sliwka/Klopsch 2020; Besic/Holzinger 2020). Allerdings ist die individuelle Förderung in der Praxis häufig darauf ausgerichtet, über engmaschig kontrollierende Apps Defizite zu kompensieren, was zu neuen exkludierenden Settings führt und diametral entgegengesetzt zu den didaktischen Forderungen des Lernens am gemeinsamen Gegenstand steht (vgl. Mertens et al. under review; Bosse 2019; Scheidt 2017). Vor diesem Hintergrund wurden die Digital Scouts bewusst in inklusiven Kleingruppen bestehend aus etwa zwei bis drei Schüler*innen *mit* und zwei bis drei *ohne* Förderbedarf eingesetzt – was nicht immer den Wünschen der Lehrkräfte aus der Praxis entsprach. Zudem bestand der Auftrag darin, wenn möglich auf die defizitorientierte Anwendung von Lernprogrammen zu verzichten.

Ein letzter Aspekt der Theorie-Praxis-Schere soll noch kurz ausgeführt werden: Der Erstkontakt der Digital Scouts erfordert eine Einführung in Präsenz. So ist beispielsweise das von Studierenden erstellte Erklärvideo zur Nutzung eines Videokonferenz-Tools dadurch ad absurdum geführt worden, dass die Schüler*innen – wenn sie im Distanzunterricht das Lernvideo anschauen wollten – bereits über die im Video vermittelten Kompetenzen verfügen mussten bzw. anders herum, dass das Erklärvideo ab dem Zeitpunkt des erfolgreichen Einloggens hinfällig war. Als generalisierbare Schlussfolgerung lässt sich ableiten, dass eine technische Ersteinweisung angezeigt ist, bevor die Tools sinnvoll genutzt werden können. Alternativ verweisen Goldan, Geist und Lütje-Klose „in Abhängigkeit vom Alter, den kognitiven und den technischen Möglichkeiten“ an der Laborschule „auf E-Mails, Videokonferenzen, WhatsApp oder auch auf eine postalische Zustellung von Aufgaben und auf das Telefon“ (Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020, S. 195); das heißt, ein multimedialer Zugang ermöglicht einen pragmatischen Erstzugang.

4.2 Sozialer Aspekt: Die Notwendigkeit von Beziehungsarbeit

Die Schüler*innen haben die Zusammenarbeit mit den Digital Scouts und die Beziehung zu ihnen mehrheitlich als sehr positiv wahrgenommen:

„Also ich würde mit Ihnen mehr-. Also ich würde gerne mit Ihnen weiterarbeiten, weil es macht Spaß und ja-

Ich auch.“

Dass die Entwicklung solcher oder ähnlicher Konzepte wie DILBi hoch hundert dringend erforderlich ist, ergibt sich u. a. aus der Studie von Bremm (vgl. 2021), deren Ergebnisse für benachteiligte Schulen im Vergleich zu privilegierten auf ein Senken des Anspruchsniveaus bei gleichzeitig stärkerer Betonung von Beziehungsaspekten hindeutet. Unter der Prämisse, dass die Beziehungsarbeit gerade für Schüler*innen mit Förderschwerpunkt wichtig ist, kann es als Mehrwert gesehen werden, dass durch die Digital Scouts Beziehungsarbeit in Kleingruppen ermöglicht wurde. Bremm zeigt jedoch das Dilemma auf, dass zwar Studien dazu vorlägen, dass Lernen besser gelinge, wenn die Beziehungsebene berücksichtigt werde (vgl. Kunter/Ewald 2016), aber in einer outputorientierten Gesellschaft die Gefahr bestehe, dass die „Investition in Beziehungen und der Blick auf das Wohlbefinden und die emotionale Sicherheit von Kindern und Erwachsenen in der Schule“ gegebenenfalls als „Zeitverschwendung“ (Bremm

2021, S. 65) wahrgenommen werde. Diese Beziehungsarbeit ist in Kleingruppen mit den Digital Scouts leichter zu leisten als im Klassenverband. Werning und Lütje-Klose (vgl. 2016) fordern u. a. stabile pädagogische Beziehungen, individuelle Ansprache und zeitnahe Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen (vgl. Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020), ähnlich auch Schwab, Goldan und Hoffmann (2019):

„Vor allem für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein prozessorientiertes Feedback wichtig, weil es neben den Lernfortschritten auch zu einer gesteigerten Selbstregulation des Lernens führt“ (Schwab/Goldan/Hoffmann 2019, zitiert nach Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020, S. 196).

Es wird deutlich, dass *alle*, besonders aber vulnerable Gruppen, in Zeiten des Distanzlernens bzw. in Zeiten des Wechselunterrichts besondere Unterstützungsmöglichkeiten benötigen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich Studien, die sich auf soziale Ungleichheit beziehen, nicht automatisch auf andere Förderschwerpunkte (hier: Lernen/Geistige Entwicklung) übertragen lassen. Zum einen bestehen jedoch oft intersektionale Verflechtungen¹ und zum anderen ist aus den Empfehlungen zur Didaktik beim Förderschwerpunkt „Lernen“ bekannt, dass auch für diese Zielgruppe Feedback und Kommunikation besonders relevant sind (vgl. Werning/Daum/Urban 2006, S. 23 f.; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 17 f.), weshalb ein Coaching-Angebot vorgeschlagen wird:

„Didaktische Konzeptionen zu Lernen mit digitalen Medien betonen die Bedeutung der Medienkompetenz und der Lernbegleitung durch Lehrpersonen und Teletutoren (Arnold et al. 2018). Zentrale Gelingensbedingungen von E-Learning sind die Auswahl von Lernaufgaben, die Gestaltung von Lernsituationen, die Moderation von kooperativen Lernsequenzen und die Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen“ (Neuenschwander 2021, S. 6).

All diese didaktischen Primare sind durch Kleingruppenarbeit mit den Digital Scouts gut einlösbar. Interessanterweise wurde der soziale Aspekt der persönlichen Kommunikation jedoch in den Interviews kaum von den Befragten thematisiert: Für die Schüler*innen stand überwiegend der inhaltliche Lernfortschritt im Fokus, weniger die Tatsache, dass es eine zusätzliche Lernbegleitung gab. Vereinzelt wurde der Mehrwert der Kleingruppe herausgestellt – aber insbesondere mit Fokus auf den Lärmpegel in Großgruppen. Die Frage, ob eine Mitarbeit besser möglich gewesen sei als im Klassenverband wurde mehrheitlich bejaht, und ein/e Schüler*in begründet dies wie folgt:

„Ja viel besser. Also, weil es waren hier weniger und es war ruhiger und so. Weil sich alle auf das I-Pad und auf dieses, was wir geschrieben haben, halt konzentriert [haben].“

¹ Schüler*innen mit einer Behinderung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf sind teilweise in diesen Familien überrepräsentiert (vgl. Mayrhofer et al. 2018).

Dies wird auch in einem anderen Interview ähnlich kommuniziert:

„Also, im normalen Unterricht, Präsenzunterricht, ja, da [...] sieht man ja auch nur die Leute, mit denen man in der Klasse ist. Das ist ja auch gut, [es] sind ja Freunde und so. Aber dann sind ja viele. Ja, und das ist auch [...] naja, nicht so gut auch, weil Präsenzunterricht, das ist sehr laut.“

Es gab aber auch die singuläre Aussage eines Kindes, das lieber im Klassenverband gearbeitet hätte:

„Ich finde es [...] in der Klasse besser als hier. Weil in der Klasse hat man auch noch Klassenkameraden und Freunde, die man fragen kann.“

Dies ist jedoch kein Argument gegen den Einsatz der Digital Scouts *per se*, sondern aus Sicht der Autorinnen vielmehr ein Argument dafür, Methodenmonismus zu vermeiden und möglichst multiple Lernangebote bereitzustellen.

4.3 Tenor: Lernfortschritt im Bereich des Lernens mit Medien „Bedienen und Anwenden“ und im Bereich „Informieren und Recherchieren“

Grundlegend kann man verallgemeinern, dass in *jedem* Bereich des Medienkompetenzrahmens ein Lernzuwachs stattgefunden hat – wobei natürlich nicht alle Schüler*innen alles erlebt haben, weil jede bzw. jeder Digital Scout andere Lernziele verfolgt hat.

Unterrepräsentiert sind insgesamt die Bereiche „Produzieren und Präsentieren“ – hier wurde lediglich von der Erstellung von Powerpoint-Präsentationen berichtet – und „Problemlösen und Modellieren“. Diese Vakanzen in den Interviews ergeben sich folgerichtig einerseits daraus, dass für Projektarbeit im Sinne der Erstellung von eigenen digitalen Produkten der zeitlich vorgegebene Umfang von vier Lerneinheiten zu kurz war und andererseits daraus, dass einige der Kompetenzfelder im sechsten Kompetenzbereich auf der Bloomschen Lernziel-taxonomie als sehr komplex einzustufen sind und daher längere Unterrichtssequenzen zum Aufbau des notwendigen Vorwissens erfordert hätten.

Überrepräsentiert sind Interviewaussagen zum Kompetenzfortschritt im Bereich „Bedienen und Anwenden“ auf der Ebene der Hard- und Softwareanwendung. Außerdem wurde im Bereich „Informieren und Recherchieren“ der reflexive Umgang mit Informationen häufig geübt, ebenso Strategien zur Informationssuche.

Dass die Schüler*innen durch die Einheiten mit den Digital Scouts einen großen Lernzuwachs in der Bedienkompetenz wahrgenommen haben, wurde an mehreren Stellen in den Transkripten deutlich:

„Ich habe gerade was-, das alles gelernt, wie ich kann den Hintergrund machen. Ein Foto, egal welches Foto. Da kann ich Hintergrund bei den Teams-, wo ich mich zeige [einstellen].“

„So, früher so konnte ich nicht so gut so mich selbst anmelden. Also, keiner hat mi[r] geholfen, ich konnte nicht so gut. Aber so letztes Mal konnte ich besser, weil Sie [mir] auch ein bisschen geholfen haben.“

Diese Beherrschung der technischen Voraussetzungen ist eine *sine qua non* für das Distanzlernen – was auch im Auswertungsgespräch mit den Lehrkräften explizit im Brainwriting-Pad formuliert wird. Es wird die Notwendigkeit des Erwerbs von Bedienkompetenzen hervorgehoben, damit die Technik sukzessive nicht mehr im Vordergrund steht, sondern „nur“ noch als mediales Handwerkzeug *en passant* genutzt wird. Gleichzeitig ist technische Bedienkompetenz zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für das Lernen auf Distanz. Eine umfassende medienkritische Haltung muss aus Sicht der Lehrkräfte hinzukommen: „Medienkompetenz wird im Distanzlernen benötigt, dafür ist jedoch in der Schule häufig zu wenig Zeit“. Hierfür wird das Konzept der Digital Scouts von ihnen als Mehrwert gesehen: „Selbständiges Arbeiten im Distanzlernen kann leichter werden“.

4.4 Tenor: Fortschritt im Bereich des Lernens über Medien bzw. „Kommunizieren und Kooperieren“

Ein großer Kompetenzfortschritt kann im Medienkompetenzbereich „Kommunizieren und Kooperieren“ wahrgenommen werden. Als Lernziel des Medienkompetenzrahmens wird hier u. a. gefordert, dass Schüler*innen die „Regeln für digitale Kommunikation und Kooperation kennen, formulieren und einhalten“. Aussagen wie:

„Jetzt weiß ich [es] besser und schreibe meine[n] Lehrer[n] mit Höflichkeit. Und richtig.“

deuten an, dass die Schüler*innen diesbezüglich einen Kompetenzfortschritt erlebt haben und nun kritischer mit dem Medium „Internet“ umgehen:

„Gelernt habe ich auch, dass man [...] im Internet, auch wenn Leute jemand[en] anschreiben, man nicht sofort zurückschreiben sollte oder [diese] treffen sollte, wenn man die Person nicht kennt.“

Von medienkritischer Distanz zeugt ebenso das folgende Zitat, in dem ein Schüler beschreibt, worauf er achtet, um *Fake News* von realen Nachrichten zu unterscheiden:

„Wir haben eben gelernt, dass wir (?denen) nicht immer glauben müssen.“

„Also jetzt wissen wir halt, was Fake News und alles [sind]. Und wir kennen uns besser jetzt [damit aus], wenn [z. B.] Fake Nachricht komm[en]. [...] Dann müssen wir erstmal gucken, ob da eine Quelle falsch geschrieben ist, ob da eine Uhrzeit steht. Und dann muss man schreiben: ‚Lösche das, das ist eine Fake Nachricht.‘“

Zudem wird ein gesteigertes Bewusstsein für *Mobbing* deutlich und dafür, dass das Internet „nichts vergisst“. So formuliert ein Kind:

„..., dass man nicht unbedingt, sage ich mal, Scheiße bauen soll im Internet. Nichts machen soll, was man bereut oder so. Und wenn man nicht will, dass [...] ein Freund irgendwas öffentlich stellt oder so [...], dass er das auch nicht machen darf.“

Dass die Schüler*innen nicht nur die im Netz dargebotenen Informationen kritisch betrachten, sondern auch ihr eigenes Mediennutzungsverhalten selbstkritisch reflektieren, geht exemplarisch aus der folgenden Aussage hervor:

„Und bei den Apps, ich gucke erst unten bei der Beschreibung, was [...] da steht. Und gucke manchmal auch, ab wieviel Jahren das ist. Manchmal muss man darauf achten. Wenn man zum Beispiel eine App installiert, da steht jetzt ab 18 und man ist halt jetzt elf oder zwölf Jahre alt nur, darf man halt das noch nicht. [...] [Man braucht die] Erlaubnis von den Eltern. Und bei den anderen Sachen, da komme ich halt auch gut klar. Nur man muss halt [darauf] achten, auf was man draufdrückt und so.“

Eine gewachsene Sensibilität im Umgang mit Medien zeigt sich schlussendlich im Brain-writing-Pad in der Wahrnehmung der betreuenden Lehrkräfte: „Schüler erkennen, dass sie Vorteile daraus ziehen können, wenn sie sich gut mit unterschiedlichen digitalen Angeboten auskennen. Sie sehen Gefahren, die sie davor vielleicht nicht erkannt hätten.“

4.5 Prognosen zum Stellenwert der digitalen Medien nach Corona

Interessanterweise geben die Schüler*innen sehr unterschiedliche Prognosen zur Nutzung der digitalen Medien im Unterricht für die Zeit nach der Pandemie an. In manchen Aussagen wird „Digitaloptimismus“ verbreitet:

„Glaubst du, du benutzt das jetzt auch an deiner Schule öfter, wenn Corona vorbei ist?

Ich glaube schon, weil man in Corona Zeit viel gelernt hat, wie man mit Tablets und Internet umgeht. Und ich glaube ja.“

Ein Schüler stützt sogar das Argument, Corona habe in Bezug auf den digitalen Wandel Digitalisierung eine Katalysator-Wirkung gehabt:

„Weil wir jetzt im Distanz-Lernen, das war jetzt ein Jahr, meine ich, da haben wir sehr viel auch durch gelernt, durch die sozialen Medien und alles. Ja. Und jetzt durch den Beamer und alles [...] stellen die Lehrer uns auch mal was vor. Und ja, deswegen lernen wir jetzt die sozialen Medien auch noch mehr kennen als sonst ohne [...] Corona. Also, Corona hat schon ein paar positive Sachen.“

Die andere Extremposition wird jedoch ebenfalls vertreten, indem zwei Schüler*innen eine geringer werdende Bedeutung der Medien nach Ende des Distanzunterrichts erwarten:

„Wenn Corona vorbei ist, dann wird das weniger benutzt. Es werden nur, ich glaube, es werden nur Hausaufgaben da geschickt.“

„Ich sage, mehr. Nein, weniger, weil [...] Corona [...] dann halt vorbei ist. Und wir halt wieder in der Schule sind. Dann brauchen wir halt Teams nicht mehr. Deswegen glaube ich weniger.“

5. Diskussion

5.1 *Limitations (Methode & Konzept)*

Einschränkend muss erwähnt werden, dass die vorliegende Studie im Übergang zwischen Distanz- und Wechselunterricht bzw. Präsenzunterricht durchgeführt worden ist, was die Ergebnisse ggf. verfälscht. Ein möglicher *bias* könnte z. B. durch die Euphorie entstanden sein, Freunde im schulischen Kontext wiederzutreffen und nicht für die Arbeit mit den Digital Scouts separiert werden zu wollen. Außerdem ist die Stichprobe mit N=18 recht gering, so dass eine Replikation der Befragung angezeigt ist.

Schließlich ist anzumerken, dass die Unterstützung durch die Digital Scouts nicht dahingehend missverstanden werden sollte, als dass sie Lehrkräfte und „hauptamtliches Personal“ von ihrer Verpflichtung zur Fortbildung entbindet. Selbst bei einem flächendeckenden Einsatz von Digital Scouts stünden Lehrkräfte in der Verantwortung, als medienkompetente Vorbilder zu agieren.

Zudem darf der Einsatz von Studierenden in den Schulen nicht als Infragestellung der theoretischen Ausbildung der Digital Scouts wahrgenommen werden, sondern als ergänzendes Element mit der Chance auf Theorie-Praxis-Transfer: Die schulische Praxisphase sollte so mit reflexiven Elementen flankiert werden, dass sich theoretische Erkenntnisse praktisch zurückkoppeln lassen und *vice versa*. Auch politisch darf das Konzept nicht als „Einsparen hauptamtlichen Personals“ missverstanden werden, sondern ist als Leuchtturmprojekt mit Anschubwirkung für die Schulen zu verstehen.

Abschließend ist kritisch anzumerken, dass das Potential der Digital Scouts möglicherweise nur suboptimal ausgenutzt werden konnte, weil ihre Wirkungszeit vor Ort im Verhältnis zur technischen und organisatorischen Einarbeitungszeit zu kurz war.

5.2 *Digital Divide: Warum die Digital Scouts notwendig sind*

Wie oben bereits ausgeführt, können Digital Scouts helfen, den „digital divide“ abzumildern. Viele Studien äußern diesbezüglich ein dringendes Desiderat. Huber et al. (2020) kommen in ihrer Studie, in der sie ca. 7.000 Personen (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte) in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragten, zu dem Ergebnis, dass die „(Bildungs)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation [Corona-Krise] [...] wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ (Huber et al. 2020, S. 108) sind. Benachteiligungen könnten somit potentiell noch verstärkt werden (vgl. Fischer et al. 2020; Züchner/Jäkel 2021).

„Nur 23 % der Befragten an Schulen mit inklusiven Lerngruppen gaben an, dass zur Zeit der Schulschließungen sonderpädagogische Maßnahmen durchgeführt werden konnten. Dies zeigt im Zusammenhang mit dem Ergebnis, dass 73 % der Meinung sind, dass es während der Schließungszeit nicht gelungen ist, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausreichend zu fördern, dass gerade diese Schülergruppe unter den Folgen der Schulschließungen aufgrund der Pandemie zu leiden hatten“ (VBE 2020).

Diese Befunde sind besonders deshalb alarmierend, weil Distanzunterricht stark auf Nutzung digitaler Medien basiert. Diese bieten zwar einerseits ein hohes Potential für die Individualisierung von Lernprozessen, aber es besteht andererseits auch das Risiko, dass sich soziale Ungleichheit intersektional reproduziert (vgl. Niesyto 2009). Bezüglich der Dimensionen digitaler Ungleichheit unterscheidet Kutscher drei Ebenen: Der *First Level Divide* beschreibt ungleich verteilte Zugänge zu digitalen Angeboten, der *Second Level Divide* äußert sich in unterschiedlichem Mediennutzungsverhalten und der *Third Level Divide* betrifft die nicht garantierte Netzneutralität bzw. ungleiche Priorisierung bestimmter Dateninhalte & Stratifizierung von Zugang zu Inhalten im Netz (vgl. Kutscher 2019). Aus Sicht der Autorinnen ließe sich eine prozessbezogene, aber algorithmenunabhängige, vierte Dimension sozialer Ungleichheit ergänzen, nämlich die der didaktischen Entscheidungen – und damit der Allokation von Bildungschancen – durch die Lehrkräfte. Bremm spricht diesbezüglich von psychosozialen Prozessfaktoren der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung (vgl. Bremm 2021, S. 56; Bremm 2020; Drucks et al. 2019) und zeigt auf, dass das Distanzlernen in Schulen mit privilegierter und benachteiligter Schüler*innenschaft unterschiedlich gestaltet worden ist (vgl. Bremm 2021; Bremm et al. 2017; van Ackeren et al. 2021). Sie skizziert, dass auch bereits vor Corona Lehrkräfte niedrigere Erwartungen und Zutrauen in die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler*innenschaft aus benachteiligten Familien gesetzt hätten (vgl. OECD 2016) und verweist auf die Gefahr der sich selbst erfüllenden Prophezeiungen in schwächerer Leistungsentwicklung, geringerer Motivation und geringerer Selbstwirksamkeitserwartung. All diese Dimensionen der Benachteiligung können durch Digital Scouts zwar nicht eliminiert, aber zumindest teilweise kompensiert werden.

5.3 Lessons learned: Desiderate und Fazit für weitere Durchläufe

Die Pandemie verdeutlicht, dass *Lebenslanges Lernen* als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts nicht obsolet ist. D’Orville charakterisiert Resilienz und Anpassungsfähigkeit als “crucial for the next generations to navigate through the present – and any future pandemic” (d’Orville 2020, abstract). Dies wurde bislang in der Arbeit der Digital Scouts vernachlässigt und könnte bei Wiederholungen des Projekts stärker fokussiert werden. Auf die diesbezüglich defizitäre Vorbereitung von Schüler*innen an benachteiligten Standorten haben Artelt, Naumann und Schneider bereits 2010 verwiesen. Schüler*innen aus prekären Verhältnissen sind Verlierer der Corona-Krise „aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs“ (Huber/Helm 2020, S. 56; vgl. auch Schober et al. 2020a, 2020b, 2020c; Helm/Huber/Loisinger 2021). Auch Neuenschwander weist in seiner Studie darauf hin, dass insbesondere jene Schüler*innen von einer coronabedingten Verschlechterung des Lernfortschritts betroffen waren, die nicht über selbstregulative Kompetenzen verfügten (vgl. Neuenschwander 2021, S. 8 und S. 12). Hieraus leitet sich implizit die Forderung nach lebenslanger Medienbildung ab, die auch vom Vorstand der Sektion Medienpädagogik (DGfE) formuliert wird (vgl. Rummeler et al. 2020).

Abgesehen von der medialen Vorbereitung auf das Lernen in der digitalisierten Welt ist daher insbesondere die Förderung von Schlüsselkompetenzen, wie z. B. die Förderung selbstregu-

lierten Arbeitens, angezeigt. Digital Scouts sind in der Lage, Schüler*innen beim Erwerb inklusiver Medienbildung zu unterstützen, und sollten verstärkt eingesetzt werden, um nicht nur in der Schule, sondern auch im Distanzunterricht Medienkompetenzerwerb zu befördern.

Literatur

- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2020): Fernbeschulung und Bildungsgerechtigkeit (IW-Kurzbericht 44/2020). Köln: IW.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thilloßen, Anne/Zimmer, Gerhard M. (2018): Handbuch E-Learning. Bielefeld: Bertelsmann-utb.
- Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann 2010, S. 73–112.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: De Gruyter.
- Besic, Edvina/Holzinger, Andrea (2020): Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. Zeitschrift für Inklusion. URL: inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580 (15.07.2021).
- Bosse, Ingo (2018): Qualitätskriterien für audiovisuelle und digitale Medien für den inklusiven Unterricht. Eine Evaluationsstudie des digitalen Angebots „Planet Schule“. Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 6, S. 256–270.
- Bosse, Ingo/Kamin, Anna-Maria/Schluchter, Jan-René (2019): Medienbildung für alle: Inklusive Medienbildung – Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.): Schriften zur Medienpädagogik (Vol. 55). Medienbildung für alle – Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt. München: kopaed, S. 35–52.
- Bosse, Ingo (2019): Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 827–852.
- Bremm, Nina (2020): Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In: Drucks, Stephan/Bruland, Dirk (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020, S. 106–127.
- Bremm, Nina (2021): Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. In: PraxisForschungLehrer:innenBildung: PFLB: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 3 (1), S. 54–70.
- Bremm, Nina/Eiden, Sarah/Neumann, Christine/Webs, Tanja/van Ackeren, Isabell/Holtappels, Heinz G. (2017): Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In: Manitiu, Veronika/Dobbelstein, Peter (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster: Waxmann, S. 140–159.
- d’Orville, Hans (2020): COVID-19 Causes Unprecedented Educational Disruption: Is There a Road

- towards a New Normal? In: Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 49 (1-2), pp. 11–15.
- Drucks, Stephan/Bremm, Nina/van Ackeren, Isabel/Klein, Esther D. (2019): Recognizing the Strengths of ‘Failing Schools’ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In: Meyers, Coby/Darwin, Marlene (Hrsg.): School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 125–147.
- Eickelmann, Birgit (2018): Vortrag mit dem Titel: Der Medienkompetenzrahmen NRW – eine Einordnung im Kontext aktueller Entwicklungen und Perspektiven für die schulische Arbeit. URL: medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Dokumentationen/2018/Medienpass-Kongress/2018_Vortrag_Prof_Eickelmann_Kongress_Essen_02_03_2018.pdf (15.07.2021).
- Fischer, Natalie/Heinzel, Friederike/Lipowsky, Frank/Züchner, Ivo (2020): Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise. URL: web.archive.org/web/20201114135445/https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Dateien/Grundschulpaedagogik/Pr%C3%BCfung/Fischer_Heinzel_Lipowsky_Z%C3%BCchner_Corona_Hilfen_fu%C3%9F_Kinder_und_Jugendliche_final_01.pdf (05.08.2021).
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2018): Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe inklusive Medienbilder der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. URL: gm-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf (15.07.2021).
- Goldan, Janka/Geist, Sabine/Lütje-Klose, Birgit (2020): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft; 16, Münster/New York: Waxmann, S. 189–201.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24 (2), S. 237–311.
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia/Pruitt, Jane (2020): COVID-19–aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Huber, Stephan. G./Helm, Christoph (2020): COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability times of crises. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32 (3), pp. 237–270.
- Kaden, Ute (2020): COVID-19 School closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. In: Education Sciences, 10 (6), pp. 165.
- Kamin, Anna-Maria (2020): connect.cooperate.collaborate@school – Herausforderungen einer transdisziplinären inklusiven Mediendidaktik. In: Doff, Sabine/Pfingsthorn, Joanna (Hrsg.): Media Meets Diversity @ School. Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen? Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 93–107.

- Kamin, Anna-Maria/Schluchter, Jan-René/Zaynel, Nadja (2018): Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis. In: Rölleke, Renate/Schill, Wolfgang (Hrsg.): „Inklusive Medienbildung“. Ein Projektbuch für Lehr- und pädagogische Fachkräfte. Düsseldorf: BZgA, S. 16–43.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- Krommer, Axel/Wampfler, Philippe/Klee, Wanda (2020): Distanzlernen. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder. URL: schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_lernen-auf-distanz.pdf (15.07.2021).
- Kunter, Mareike/Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Gebauer, Miriam M./Schwabe, Franziska (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster: Waxmann, S. 9–31.
- Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis, 111 (4), S. 379–390.
- Lochner, Barbara (2020): Thüringer Familien in Zeiten von Corona – Wohlbefinden der Kinder, Herausforderungen des Homeschoolings & Unterstützungsbedarfe der Eltern. Erste Befunde. URL: dksb.de/fileadmin/user_upload/20-04-25_Befr.Familien-1.Befunde.pdf (05.08.2021).
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee/Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–39.
- Mayrhofer, Lisa/Oberwimmer, Konrad/Toferer, Bettina/Neubacher, Maria/Freunberger, Roman/Vogtenhuber, Stefan/Baumegger, David (2018): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S.123–196.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Medienberatung NRW (2020): Medienkompetenzrahmen NRW. URL: medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (05.08.2021).
- Mertens, Claudia/Quenzer-Alfred, Carolin /Kamin, Anna-Maria/Homrighausen, Tim/Mays, Daniel (eingereicht, under review): Systematisches Review des empirischen Forschungsstands zum Einsatz digitaler Medien für Schülerinnen und Schüler mit SchülerInnen mit einem zusätzlichen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf unter Berücksichtigung inklusiver, integrativer und exkludierender Unterrichtsszenarien – Sichtung des Forschungsstandes ohne peer review, Zeitschrift für Empirische Sonderpädagogik.
- Miesenberger, Klaus/Bühler, Christian/Niesyto, Horst/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (2012): Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In: Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (LfM-Dokumentation), S. 27–57.
- OECD (2016): Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: doi.org/10.1787/9789264250246-en.

- Neuenschwander, Markus P. (2021): Chancengleichheit im Fernunterricht während Corona-Pandemie: Einschätzungen von schulischen Akteuren. Preprint. URL: researchgate.net/publication/352019854_Chancengleichheit_im_Fernunterricht_waehrend_Corona-Pandemie_Einschaetzungen_von_schulischen_Akteuren (15.07.2021).
- Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, S. 1–19.
- Rummler, Klaus/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten/Vorstand Sektion Medienpädagogik (2020): Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation. *Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Nr. Statements and Frameworks (Juli), 1–2. URL: doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X (15.07.2021).
- Scheidt, Katja (2017): *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schluchter, Jan-René (2010): *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. Medienpädagogische Praxisforschung. München: kopaed.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Ikanovic, Selma K./Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020a): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse Schüler*innen. URL: lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf (04.08.2020).
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Ikanovic, Selma Korlat/Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020b): Was hat sich seit den Schulöffnungen verändert? Erste Ergebnisse der dritten Erhebung bei Schüler*innen. URL: lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf (04.08.2020).
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Ikanovic, Selma K./Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020c): Was hat sich während der Zeit des Home Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen. URL: lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_2_SchuelerInnen.pdf (04.08.2020).
- Schwab, Susanne/Goldan, Janka/Hoffmann, Lisa (2019): Individuelles Feedback als Bestandteil inklusiven Unterrichts? Eine empirische Studie über die Wahrnehmung von individuellem Lehrkraftfeedback aus Schülersicht. In: Vierbuchen, Marie-Christine/Bartels, Frederike (Hrsg.): *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 95–108.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. In: *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft; 16. Münster/New York: Waxmann, S. 216–229.

- Smith, Clinton (2020): Challenges and Opportunities for Teaching Students with Disabilities during the COVID-19 Pandemic. In: *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5 (1), pp. 167–173.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Sullivan, Florence/Hillaire, Garron/Larke, Laura/Reich, Justin (2020): Using teacher moments during the COVID-19 pivot. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), pp. 303–313.
- Thiele, Annett/Bosse, Ingo (2019): Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77–93.
- van Ackeren, Isabell/Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Friedrich, Steffen/Kammerl, Rudolf/Knopf, Julia/Mayrberger, Kerstin/Scheika, Heike/Scheiter, Katharina/Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: *Die deutsche Schule* 111 (1), S. 103–119.
- van Ackeren, Isabell/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/Hillebrand-Petri, Annika (2021): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa.
- VBE – Verband Bildung und Erziehung (2020): Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse einer aktuellen Umfrage des VBE NRW. Pressemitteilung. URL: [vbe-nrw.de/index.php?content_id=5874&session=<!--%20V:session%20-->](https://www.vbe-nrw.de/index.php?content_id=5874&session=<!--%20V:session%20-->) (05.08.2021).
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Werning, Rolf/Daum, Olaf /Urban, Michael (2006): Nutzung des Internets in der Schule für Lernhilfe. Strategien für den Umgang mit Komplexität. In: Werning, Rolf/Urban, Michael (Hrsg.): *Das Internet im Unterricht für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Grundlagen, Praxis, Forschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 14–26.
- Züchner, Ivo/Jäkel, Hannah Rahel (2021): Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), S. 479–502.

Informationen zu den Autorinnen



Dr. Claudia Mertens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung an der Universität Bielefeld und Leiterin des Projekts „Digitale inklusionssensible Lehrer*innen Bildung Bielefeld (DILBi)100“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind inklusive Medienbildung und innovative didaktische Aspekte zur Förderung von Lernprozessen in der Lehrer*innenbildung.

claudia.mertens@uni-bielefeld.de

Kathrin Friesen ist studentische Hilfskraft an der Universität Bielefeld. Sie studiert im Master Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik und der Fächerkombination Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und Sachunterricht.

kathrin_friesen@web.de



Zitationshinweis:

Mertens, Claudia/Friesen, Kathrin (2021): Inclusion meets Digitalization: Digital Scouts für Inklusive Medienbildung. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/