

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND

Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im
inkluisiven Deutschunterricht

– Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive –

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.) durch den
Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,
Fakultät Kulturwissenschaften

vorgelegt von Ricarda Trapp, M.Ed.

Betreuerin: Professorin Dr. Gudrun Marci-Boehncke
Zweitgutachter: Professor Dr. Christoph de Oliveira Käßler

Tag der Einreichung: Dortmund, 15. Januar 2019
Tag der Disputation: Dortmund, 26. Juni 2019

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit eidesstattlich,

1. dass ich die Dissertation mit dem Titel:

*Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven
Deutschunterricht*

- Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive -

an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften,
selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen
Hilfsmittel verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen
der Dissertation vermerkt habe.

2. dass die vorliegende Arbeit weder in der gegenwärtigen noch in einer
anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer
anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder
akademischen Prüfung bereits vorgelegt worden ist.
3. dass dies mein erster Promotionsversuch ist und diesem
Promotionsverfahren keine erfolglos beendeten oder abgebrochenen
Promotionsverfahren vorangegangen sind.

Ort, Datum

Ricarda Trapp

ABSTRACT

Digitale Medien gehören heutzutage ganz selbstverständlich zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. mpfs 2016, 9; vgl. mpfs 2017, 9). Daher verwundert es umso mehr, dass die private Nutzung von digitalen Medien und der Einsatz jener Medien in deutschen Schulen eine hohe Disparität aufweisen (vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 206; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 65f.). Diesem Umstand soll zukünftig entgegengewirkt werden, indem das Bundesministerium für Bildung und Forschung plant, die Schulen finanziell dabei zu unterstützen, auf der einen Seite Mediengeräte anzuschaffen und auf der anderen Seite bereits praktizierende Lehrkräfte weiterzubilden, um kompetent mit den digitalen Medien unterrichten zu können (vgl. BMBF 2018). Vergegenwärtigt man sich die Befunde repräsentativer Studien wie u.a. *ICILS, Länderindikator 2015 bis 2017*, so muss konstatiert werden, dass trotz eines Anstiegs der Bereitschaft, digitale Medien im Schulkontext zu nutzen, bereits praktizierende Lehrkräfte immer noch einige Vorbehalte gegenüber digitalen Medien aufweisen (vgl. Lorenz et al. 2016; vgl. Drossel/Eickelmann/Gerick 2017), obwohl jene Medien auch in schulischen Herausforderungen wie der Inklusion unterstützend und entlastend wirken können (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Dabei sind es aber gerade Lehrkräfte, die einen großen Einfluss auf das Lernen an sich und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben (vgl. Hattie 2009, 238f.). Im Rahmen dieser Arbeit und der ihr zugrundeliegenden Studie soll die Darstellung der Erkenntnisse zu den *Beliefs* der nächsten Lehrerinnen-/ Lehrergeneration erfolgen, die durch die Durchführung von qualitativen Leitfadeninterviews, an denen 24 Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch teilnahmen, generiert wurden. Im Fokus steht die übergeordnete Forschungsfrage, welche *Beliefs* die Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion aufweisen. Ferner soll untersucht werden, inwiefern sich diese *Beliefs* hinsichtlich des Geschlechts, des Studienabschnitts und des Lehramts unterscheiden. Da Studierenden der Germanistik zusätzlich das Angebot unterbreitet wird, sich im Bereich der Literaturpädagogik weiterqualifizieren zu können, soll im Weiteren geschaut werden, wie sich die *Beliefs* der Studierenden, die an der Maßnahme teilnehmen, von denen unterscheiden, die das Zusatzzertifikat nicht anstreben. Da die Teilnahme an der Interviewstudie an den Besuch eines Interventionsseminars gekoppelt war, in dem

die Lehramtsstudierenden zuvor konzipierte, medial gestützte Unterrichtsvorhaben in einer Dortmunder Kooperationsschule durchführen, liegt der Studie ein *Prä-/Post-Design* zugrunde, um etwaige Veränderungen in den *Beliefs* – wohlmöglich durch die intensive Auseinandersetzung mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht – feststellen zu können. Die generierten Daten werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass die interviewten Lehramtsstudierenden insgesamt positive *Beliefs* sowohl hinsichtlich der Inklusion als auch den digitalen Medien gegenüber aufweisen. Des Weiteren zeigen sich alle Interviewten gewillt, in ihrer späteren Berufspraxis digitale Medien in den Unterricht implementieren zu wollen. Potenziale sehen die Studierenden vorrangig in der Steigerung der Motivation, in der Anknüpfung an die mediale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wie auch in der verbesserten inneren Differenzierung. Bezogen auf die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext werden fast ausschließlich Möglichkeiten der Barrierefreiheit und assistive Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) genannt. Die Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz nehmen die Studierenden relativ selbstbewusst vor, obwohl sie noch häufig von einigen Unsicherheiten sprechen. Unterschiede in den *Beliefs* hinsichtlich des Geschlechts lassen sich insbesondere im Umgang mit Technik erkennen, da sich männliche Studierende deutlich kompetenter einschätzen. Ein diffuses Bild ergibt sich bei der separaten Auswertung der Daten nach Studienabschnitt, da sowohl bei den Bachelor- als auch bei den Masterstudierenden kaum Mehrheiten – und damit eindeutige *Beliefs* – gefunden werden konnten. Studierende des Grundschullehramts lassen noch oftmals pädagogische Vorbehalte den digitalen Medien gegenüber erkennen, wohingegen sich die Studierenden der Sonderpädagogik durch besonders positive *Beliefs* zur Inklusion auszeichnen. Angehende Gymnasiallehrkräfte attestieren sich selbst eine hohe technische Medienkompetenz und Studierende des Lehramts Haupt-/Real-/ Sekundar- und Gesamtschule sowie des Lehramts Berufskolleg äußern sich sehr professionsbezogen, indem sie Schülerinnen und Schüler auf ihre spätere Berufswelt vorbereiten wollen – die auch medial ist. Studierende, die an dem Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* teilnehmen, stechen zum einen durch einen größeren Theoriehintergrund hervor und zum anderen zeigen sie einen auffällig kreativen und aktiv-produzierenden Zugang in der Arbeit mit digitalen Medien.

INHALTSVERZEICHNIS

<u>VORWORT</u>	<u>12</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>14</u>
<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>21</u>
<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>22</u>
<u>TEIL A: THEORIE</u>	<u>24</u>
<u>1 EINLEITUNG</u>	<u>25</u>
<u>2 SCHULENTWICKLUNG</u>	<u>37</u>
2.1 FORSCHUNGSANSÄTZE	37
2.1.1 IMPLEMENTATIONSFORSCHUNG.....	37
2.1.2 EINZELSCHULORIENTIERUNG.....	38
2.1.3 DREI-WEGE-MODELL DER SCHULENTWICKLUNG.....	39
2.1.3.1 Organisationsentwicklung in Form von Schulprogrammarbeit.....	40
2.1.3.2 Unterrichtsentwicklung.....	42
2.1.3.3 Personalentwicklung	42
2.2 KONKRETE AUSGESTALTUNG DER EINZELSCHULORIENTIERUNG	43
2.2.1 ELEMENTE DES ENTWICKLUNGSPROZESSES	44
2.2.2 ZUR ROLLE DER AKTEURE IM ENTWICKLUNGSPROZESS	45
2.2.3 KOOPERATIONEN ZUR STEIGERUNG DER SCHULENTWICKLUNGSEFFEKTIVITÄT .	47
2.3 REFORMEN UND INNOVATIONEN DER LETZTEN JAHRE	50
2.3.1 GANZTAGSSCHULEN	50
2.3.2 VERKÜRZUNG DER GYMNASIALZEIT – G9 WIRD ZU G8 UND WIEDER ZURÜCK....	52
<u>3 MEDIEN IN FREIZEIT UND BILDUNGSINSTITUTIONEN</u>	<u>56</u>
3.1 BEGRIFFSDEFINITION MEDIEN	56
3.1.1 MEDIENBILDUNG	57
3.1.2 MEDIENKOMPETENZ.....	59
3.1.3 MEDIENPÄDAGOGIK	60
3.1.4 ITPACK.....	62

3.2	DIE MEDIALE LEBENSWELT DER KINDER UND JUGENDLICHEN	66
3.2.1	SCHULKINDER	66
3.2.2	JUGENDLICHE	69
3.2.3	JUNGE ERWACHSENE	73
3.2.4	MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN.....	74
3.3	MEDIEN IN BILDUNGSINSTITUTIONEN	76
3.3.1	MEDIEN IN DER GRUNDSCHULE	77
3.3.2	MEDIEN AN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN	79
3.3.3	MEDIEN AN HOCHSCHULEN	82
4	<u>INKLUSION UND DIGITALE MEDIEN IM AUFGABENFELD SCHULE</u>	86
4.1	UN- BEHINDERTENRECHTSKONVENTION.....	86
4.2	BEGRIFFSDEFINITION INKLUSION	87
4.3	INKLUSION IM AUFGABENFELD SCHULE.....	90
4.3.1	HERAUSFORDERUNGEN VON SCHULISCHER INKLUSION	91
4.4	POTENZIALE DIGITALER MEDIEN IM INKLUSIONSKONTEXT	101
5	<u>DIE LEHRAMTSAUSBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN.....</u>	109
5.1	GESCHICHTE DES LEHRAMTSSTUDIUMS IN DEUTSCHLAND.....	109
5.2	STRUKTUR DER LEHRAMTSAUSBILDUNG	113
5.2.1	FACHDIDAKTIK.....	115
5.2.1.1	Deutschdidaktik.....	116
5.2.2	PRAXISPHASEN IN DER HOCHSCHULISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG.....	118
5.3	LEHRERAUSBILDUNGSGESETZ NRW	120
5.4	MEDIENBILDUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM	121
5.5	LEHRAMTSSTUDIUM AN DER TU DORTMUND	127
5.5.1	LEITBILD DER DORTMUNDER LEHRAMTSAUSBILDUNG	128
5.5.2	PRAXISPHASEN.....	129
5.5.3	DAS LEHRAMTSANGEBOT AN DER TU DORTMUND.....	130
5.6	LEHRAMTSSTUDIUM AN DER TU DORTMUND IM FACH DEUTSCH	133
5.6.1	BACHELOR	133
5.6.2	MASTER	134
5.6.3	ZUSATZQUALIFIKATIONSANGEBOTE	135
5.6.3.1	Zusatzzertifikat Literaturpädagogik.....	135
5.6.3.2	Zusatzzertifikat Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache..	137

5.6.3.3	Projekt „Dortmunder Modell“	138
6	<u>BELIEFS ZU DIGITALEN MEDIEN UND ZUR INKLUSION</u>	141
6.1	BEGRIFFSDEFINITION <i>TEACHERS´ BELIEFS</i>	141
6.1.1	ANGLO-AMERIKANISCHE FORSCHUNG	142
6.1.2	DEUTSCHE FORSCHUNG	149
6.2	<i>BELIEFS</i> VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN	152
6.2.1	<i>BELIEFS</i> ZU DIGITALEN MEDIEN.....	152
6.2.2	<i>BELIEFS</i> ZUR INKLUSION.....	157
6.3	<i>BELIEFS</i> VON LEHRKRÄFTEN.....	159
6.3.1	<i>BELIEFS</i> ZU DIGITALEN MEDIEN.....	159
6.3.2	<i>BELIEFS</i> ZUR INKLUSION.....	165
	<u>TEIL B: EMPIRIE.....</u>	169
7	<u>FORSCHUNGS- UND INTERVENTIONSDESIGN</u>	170
7.1	FORSCHUNGSZIELE	170
7.2	FORSCHUNGSFRAGEN	171
7.3	EINBETTUNG IN DAS GESAMTPROJEKT	172
7.3.1	FORSCHUNGSZIEL	172
7.3.2	FORSCHUNGSFRAGEN	173
7.3.3	THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN.....	174
7.3.3.1	Kapitalsortentheorie nach Bourdieu.....	175
7.3.3.2	Forschungs- und Interventionsdesign des Gesamtprojekts.....	177
7.3.3.2.1	Konzeption der einzelnen Seminare	180
7.3.4	DATENERHEBUNG	184
7.4	METHODIK	186
7.4.1	QUALITATIVE FORSCHUNG	186
7.4.2	ZUR GÜTE DER STUDIE	187
7.4.3	DAS LEITFADENINTERVIEW.....	191
7.4.3.1	Die Stichprobe	192
7.4.3.2	Erstellung des Leitfadens.....	193
7.4.3.3	Interviewleitfäden.....	195
7.4.4	TRANSKRIPTION.....	202
7.4.5	AUSWERTUNG DER DATEN	204

7.4.6	ÜBERSICHT ÜBER DEN CODE-BAUM.....	208
7.4.7	CODE-HANDBUCH.....	209
8	<u>ERGEBNISSE</u>	215
8.1	FOKUS I: GESCHLECHT	216
8.1.1	WEIBLICHE STUDIENTEILNEHMERINNEN	216
8.1.1.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	217
8.1.1.2	T – Technische Medienkompetenz	221
8.1.1.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	225
8.1.1.4	cK – Digitale Medien im (inklusiven) Deutschunterricht.....	234
8.1.2	MÄNNLICHE STUDIENTEILNEHMER	240
8.1.2.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	240
8.1.2.2	T – Technische Medienkompetenz	244
8.1.2.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	247
8.1.2.4	cK - Digitale Medien im (inklusiven) Deutschunterricht.....	256
8.1.3	ITPACK – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	261
8.2	FOKUS II: STUDIENABSCHNITT	267
8.2.1	STUDIERENDE IM BACHELORSTUDIUM	267
8.2.1.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	267
8.2.1.2	T – Technische Medienkompetenz	271
8.2.1.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	274
8.2.1.4	cK – Digitale Medien im (inklusiven) Deutschunterricht.....	284
8.2.2	STUDIERENDE IM MASTERSTUDIUM	289
8.2.2.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	289
8.2.2.2	T – Technische Medienkompetenz	293
8.2.2.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	296
8.2.2.4	cK – Digitale Medien im (inklusiven) Deutschunterricht.....	305
8.2.3	ITPACK – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	309
8.3	FOKUS III: LEHRAMT	314
8.3.1	GRUNDSCHULE	314
8.3.1.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	315
8.3.1.2	T – Technische Medienkompetenz	319
8.3.1.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	321
8.3.1.4	cK – Digitale Medien im (inklusiven) Deutschunterricht.....	331
8.3.2	HAUPT-/REAL-/SEKUNDAR-/GESAMTSCHULE	336

8.3.2.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	336
8.3.2.2	T – Technische Medienkompetenz.....	340
8.3.2.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	343
8.3.2.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	352
8.3.3	GYMNASIUM/GESAMTSCHULE	357
8.3.3.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	357
8.3.3.2	T – Technische Medienkompetenz.....	360
8.3.3.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	363
8.3.3.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	371
8.3.4	BERUFSSKOLLEG.....	375
8.3.4.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	375
8.3.4.2	T – Technische Medienkompetenz.....	379
8.3.4.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	382
8.3.4.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	388
8.3.5	SONDERPÄDAGOGIK/SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG	391
8.3.5.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	392
8.3.5.2	T – Technische Medienkompetenz.....	395
8.3.5.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	398
8.3.5.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	403
8.3.6	ITPACK – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	408
8.4	FOKUS IV: LITERATURPÄDAGOGIKZERTIFIKAT	416
8.4.1	MIT LITERATURPÄDAGOGIKZERTIFIKAT	416
8.4.1.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	417
8.4.1.2	T – Technische Medienkompetenz.....	420
8.4.1.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	422
8.4.1.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	431
8.4.2	OHNE LITERATURPÄDAGOGIKZERTIFIKAT	435
8.4.2.1	I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien.....	435
8.4.2.2	T – Technische Medienkompetenz.....	438
8.4.2.3	Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung	440
8.4.2.4	cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht.....	446
8.4.3	ITPACK – ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	449
8.5	TYPENBILDUNG.....	453
8.5.1	DIE INNOVATIV DENKENDEN MEDIENAFFINEN	453

8.5.2	DIE NUTZUNGSORIENTIERTE MITTE	455
8.5.3	DIE ENTWICKLUNGSFÄHIGEN DISTANZIERTEN	457
9	<u>FAZIT UND AUSBLICK</u>	<u>460</u>
10	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>465</u>
11	<u>ANHANG</u>	<u>497</u>

VORWORT

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen hätte diese Arbeit niemals realisiert werden können. Aus diesem Grund bin ich den vielen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern sehr dankbar!

Mein erster Dank gilt meiner *Doktormutter* Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke, die mir überhaupt die Chance des Promovierens gab. Ich danke ihr überdies für die fachliche Betreuung, die konstruktiven Gespräche, das Vertrauen, die zahlreichen Vortrags- und Publikationsmöglichkeiten und alles Weitere, was ich von ihr lernen durfte! Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Christoph de Oliveira Käßler für die spontane Bereitschaft, als Zweitgutachter an meinem Promotionsverfahren mitzuwirken.

Diese Arbeit ist im Kontext des Projekts *DoProfil – Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung* entstanden. Für die zahlreichen Diskussionsrunden, Workshops, Tagungen etc. danke ich dem gesamten *DoProfil*-Team unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Hußmann und Prof. Dr. Barbara Welzel! Mein ausdrücklicher Dank geht an Dr. Anke Hußmann, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und insbesondere in methodischen Fragen stets eine gute Ansprechpartnerin war!

Es liegt mir besonders am Herzen, meinen Vorgesetzten und Kolleginnen vom zhb – Bereich Fremdsprachen der TU Dortmund zu danken! Es ist schön zu wissen, in solch einem großartigen Team mitarbeiten zu dürfen! Für die kontinuierliche Unterstützung, Aufmunterung und absolute Rücksichtnahme danke ich Dr. Meni Syrou, Dr. Carsten Martin, Maria Kotskou-Eggenwirth, Dr. Kai Herklotz sowie Karin Bartels, Gertrud Brattinga Aboubakar, Dr. Renata Labanauskaite-Balz, Martina Lode-Gerke und Gundula Wilke!

Dr. Bettina Seipp und Dr. Elmar Winters-Ohle gebührt des Weiteren großer Dank! Durch die Mitarbeit im Projekt *Dortmunder Modell – Sprachkompetenz für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte* konnte ich durch die Reflexionsgespräche mit den studentischen Förderlehrerinnen und Förderlehrern ein Gespür dafür entwickeln, welche Probleme an Schulen auftreten können, mit

welchen Sorgen Lehramtsstudierende in den Förderunterricht gehen und wie man ihnen helfen kann! Vielen Dank für die Chance, die mir dadurch gegeben wurde!

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Hilfskräften Annika Hennesen, Maren Weber und Felix Zimmermann für die Unterstützung beim Transkribieren der Interviews bedanken! Für das Korrekturlesen der Arbeit danke ich Dr. Janieta und Dr. Thomas Bartz, Annika Hennesen, Alexander Leidag, Marlene Schlüter und Dr. Kristina Strehlow!

Mein größter und innigster Dank geht an meine Eltern, die mir diesen „Bildungs“-Weg erst ermöglicht haben! Ferner geht ein großer Dank an meine Patentante Margarete Kirchhoff sowie an Ulla und Gerd Hengst, die immer an mich geglaubt haben! Kirsten und Levi danke ich für die schöne Abwechslung in der strapaziösen Endphase.

Abschließend möchte ich den Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch danken, die in so großer Zahl und ohne zu zögern an meiner Interviewstudie teilgenommen haben! Tausend Dank für das entgegengebrachte Vertrauen!

Dortmund, im Januar 2019

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	39
Abbildung 2: Modell zur Qualitätsentwicklung	41
Abbildung 3: Elemente der Schulentwicklung.....	44
Abbildung 4: Aspekte der Potenzialentfaltung	45
Abbildung 5: Medienpädagogische Kompetenz	61
Abbildung 6: TPACK-Modell	64
Abbildung 7: ITPACK-Modell	65
Abbildung 8: Ablauf des Inklusionsindex	98
Abbildung 9: Aufbau des Zertifikats <i>Literaturpädagogik</i>	137
Abbildung 10: Aufbau des Zertifikats DaF-/DaZ	138
Abbildung 11: Bestandteile der Teachers´ Beliefs	144
Abbildung 12: Faktoren zur Beeinflussung von <i>Teachers´ Beliefs</i>	146
Abbildung 13: Einflussfaktoren zum Einsatz von Technologien	149
Abbildung 14: Deutschdidaktik als transdisziplinäre Wissenschaft	178
Abbildung 15: Reflexionsbogen Schülerinnen und Schüler.....	184
Abbildung 16: Phasen der Transkription.....	202
Abbildung 17: Screenshot Code-Baum	208
Abbildung 18: Subcodes Inklusionsverständnis	209
Abbildung 19: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	209
Abbildung 20: Subcodes Technische Medienkompetenz	210
Abbildung 21: Subcodes Grundverständnis Medien.....	211
Abbildung 22: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	211
Abbildung 23: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken	212
Abbildung 24: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	213
Abbildung 25: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	214
Abbildung 26: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	214
Abbildung 27: Subcodes Inklusionsverständnis	217
Abbildung 28: Code-Matrix w Inklusionsverständnis	219
Abbildung 29: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	220
Abbildung 30: Code-Matrix w Digitale Medien und Inklusion.....	220
Abbildung 31: Subcodes Technische Medienkompetenz	221
Abbildung 32: Code-Matrix w Technische Medienkompetenz.....	224
Abbildung 33: Subcodes Grundverständnis Medien.....	225

Abbildung 34: Code-Matrix w Grundverständnis Medien	226
Abbildung 35: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	227
Abbildung 36: Code-Matrix w Potenziale digitaler Medien	228
Abbildung 37: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	228
Abbildung 38: Code-Matrix w Annahmen zum Lehrerdenken	231
Abbildung 39: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	231
Abbildung 40: Code-Matrix w Bewertung des Interventionsseminars	233
Abbildung 41: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	234
Abbildung 42: Code-Matrix w Digitale Medien im Deutschunterricht.....	238
Abbildung 43: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	238
Abbildung 44: Code-Matrix w Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	239
Abbildung 45: Subcodes Inklusionsverständnis	240
Abbildung 46: Code-Matrix m Inklusionsverständnis.....	242
Abbildung 47: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	243
Abbildung 48: Code-Matrix m Digitale Medien und Inklusion	243
Abbildung 49: Subcodes Technische Medienkompetenz	244
Abbildung 50: Code-Matrix m Technische Medienkompetenz	247
Abbildung 51: Subcodes Grundverständnis Medien.....	247
Abbildung 52: Code-Matrix m Grundverständnis Medien	248
Abbildung 53: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	249
Abbildung 54: Code-Matrix m Potenziale digitaler Medien	251
Abbildung 55: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	251
Abbildung 56: Code-Matrix m Annahmen zum Lehrerdenken.....	254
Abbildung 57: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	254
Abbildung 58: Code-Matrix m Bewertung des Interventionsseminars	256
Abbildung 59: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	256
Abbildung 60: Code-Matrix m Digitale Medien im Deutschunterricht	259
Abbildung 61: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	260
Abbildung 62: Code-Matrix m Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	261
Abbildung 63: Subcodes Inklusionsverständnis	268
Abbildung 64: Code-Matrix B Inklusionsverständnis	270
Abbildung 65: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	270
Abbildung 66: Code-Matrix B Digitale Medien und Inklusion.....	271
Abbildung 67: Subcodes Technische Medienkompetenz	271

Abbildung 68: Code-Matrix B Technische Medienkompetenz	274
Abbildung 69: Subcodes Grundverständnis Medien.....	274
Abbildung 70: Code-Matrix B Grundverständnis Medien.....	276
Abbildung 71: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	277
Abbildung 72: Code-Matrix B Potenziale digitaler Medien.....	278
Abbildung 73: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken	279
Abbildung 74: Code-Matrix B Annahmen zum Lehrerdanken	281
Abbildung 75: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	282
Abbildung 76: Code-Matrix B Bewertung des Interventionsseminars.....	283
Abbildung 77: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	284
Abbildung 78: Code-Matrix B Digitale Medien im Deutschunterricht	288
Abbildung 79: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	288
Abbildung 80: Code-Matrix B Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht.....	289
Abbildung 81: Subcodes Inklusionsverständnis	289
Abbildung 82: Code-Matrix M Inklusionsverständnis	291
Abbildung 83: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	291
Abbildung 84: Code-Matrix M Digitale Medien und Inklusion	292
Abbildung 85: Subcodes Technische Medienkompetenz	293
Abbildung 86: Code-Matrix M Technische Medienkompetenz	296
Abbildung 87: Subcodes Grundverständnis Medien.....	296
Abbildung 88: Code-Matrix M Grundverständnis Medien	298
Abbildung 89: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	298
Abbildung 90: Code-Matrix M Potenziale digitaler Medien	299
Abbildung 91: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken	300
Abbildung 92: Code-Matrix M Annahmen zum Lehrerdanken.....	302
Abbildung 93: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	303
Abbildung 94: Code-Matrix M Bewertung des Interventionsseminars	304
Abbildung 95: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	305
Abbildung 96: Code-Matrix M Digitale Medien im Deutschunterricht	307
Abbildung 97: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	308
Abbildung 98: Code-Matrix M Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	309
Abbildung 99: Subcodes Inklusionsverständnis	315
Abbildung 100: Code-Matrix G Inklusionsverständnis	317
Abbildung 101: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	318

Abbildung 102: Code-Matrix G Digitale Medien und Inklusion	319
Abbildung 103: Subcodes Technische Medienkompetenz	319
Abbildung 104: Code-Matrix G Technische Medienkompetenz.....	321
Abbildung 105: Subcodes Grundverständnis Medien.....	322
Abbildung 106: Code-Matrix G Grundverständnis Medien	323
Abbildung 107: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	323
Abbildung 108: Code-Matrix G Potenziale digitaler Medien	325
Abbildung 109: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	325
Abbildung 110: Code-Matrix G Annahmen zum Lehrerdenken	329
Abbildung 111: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	329
Abbildung 112: Code-Matrix G Bewertung des Interventionsseminars	330
Abbildung 113: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	331
Abbildung 114: Code-Matrix G Digitale Medien im Deutschunterricht.....	334
Abbildung 115: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	334
Abbildung 116: Code-Matrix G Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	335
Abbildung 117: Subcodes Inklusionsverständnis	336
Abbildung 118: Code-Matrix HRSGe Inklusionsverständnis	338
Abbildung 119: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	339
Abbildung 120: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien und Inklusion	339
Abbildung 121: Subcodes Technische Medienkompetenz	340
Abbildung 122: Code-Matrix HRSGe Technische Medienkompetenz	342
Abbildung 123: Subcodes Grundverständnis Medien.....	343
Abbildung 124: Code-Matrix HRSGe Grundverständnis Medien.....	344
Abbildung 125: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	345
Abbildung 126: Code-Matrix HRSGe Potenziale digitaler Medien.....	347
Abbildung 127: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	348
Abbildung 128: Code-Matrix HRSGe Annahmen zum Lehrerdenken	351
Abbildung 129: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	351
Abbildung 130: Code-Matrix HRSGe Bewertung des Interventionsseminars.....	352
Abbildung 131: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	352
Abbildung 132: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien im Deutschunterricht	355
Abbildung 133: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	355
Abbildung 134: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht..	356
Abbildung 135: Subcodes Inklusionsverständnis	357

Abbildung 136: Code-Matrix GyGe Inklusionsverständnis	359
Abbildung 137: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	359
Abbildung 138: Code-Matrix GyGe Digitale Medien und Inklusion.....	360
Abbildung 139: Subcodes Technische Medienkompetenz	360
Abbildung 140: Code-Matrix GyGe Technische Medienkompetenz	363
Abbildung 141: Subcodes Grundverständnis Medien.....	363
Abbildung 142: Code-Matrix GyGe Grundverständnis Medien.....	365
Abbildung 143: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	366
Abbildung 144: Code-Matrix GyGe Potenziale digitaler Medien.....	367
Abbildung 145: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken	367
Abbildung 146: Code-Matrix GyGe Annahmen zum Lehrerdanken	369
Abbildung 147: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	369
Abbildung 148: Code-Matrix GyGe Bewertung des Interventionsseminars.....	370
Abbildung 149: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	371
Abbildung 150: Code-Matrix GyGe Digitale Medien im Deutschunterricht	373
Abbildung 151: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	374
Abbildung 152: Code-Matrix GyGe Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht.....	375
Abbildung 153: Subcodes Inklusionsverständnis	375
Abbildung 154: Code-Matrix BK Inklusionsverständnis	378
Abbildung 155: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	378
Abbildung 156: Code-Matrix BK Digitale Medien und Inklusion	379
Abbildung 157: Subcodes Technische Medienkompetenz	379
Abbildung 158: Code-Matrix BK Technische Medienkompetenz.....	382
Abbildung 159: Subcodes Grundverständnis Medien.....	382
Abbildung 160: Code-Matrix BK Grundverständnis Medien	384
Abbildung 161: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	384
Abbildung 162: Code-Matrix BK Potenziale digitaler Medien	385
Abbildung 163: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken	386
Abbildung 164: Code-Matrix BK Annahmen zum Lehrerdanken	386
Abbildung 165: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	387
Abbildung 166: Code-Matrix BK Bewertung des Interventionsseminars	388
Abbildung 167: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	388
Abbildung 168: Code-Matrix BK Digitale Medien im Deutschunterricht.....	390
Abbildung 169: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	391

Abbildung 170: Code-Matrix BK Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	391
Abbildung 171: Subcodes Inklusionsverständnis	392
Abbildung 172: Code-Matrix SP Inklusionsverständnis	394
Abbildung 173: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	395
Abbildung 174: Code-Matrix SP Digitale Medien und Inklusion	395
Abbildung 175: Subcodes Technische Medienkompetenz	396
Abbildung 176: Code-Matrix SP Technische Medienkompetenz.....	397
Abbildung 177: Subcodes Grundverständnis Medien.....	398
Abbildung 178: Code-Matrix SP Grundverständnis Medien	399
Abbildung 179: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	399
Abbildung 180: Code-Matrix SP Potenziale digitaler Medien	400
Abbildung 181: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	401
Abbildung 182: Code-Matrix SP Annahmen zum Lehrerdenken	402
Abbildung 183: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	402
Abbildung 184: Code-Matrix SP Bewertung des Interventionsseminars	403
Abbildung 185: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	404
Abbildung 186: Code-Matrix SP Digitale Medien im Deutschunterricht.....	406
Abbildung 187: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	407
Abbildung 188: Code-Matrix SP Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	407
Abbildung 189: Subcodes Inklusionsverständnis	417
Abbildung 190: Code-Matrix mLit Inklusionsverständnis	419
Abbildung 191: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	419
Abbildung 192: Code-Matrix mLit Digitale Medien und Inklusion	420
Abbildung 193: Subcodes Technische Medienkompetenz	420
Abbildung 194: Code-Matrix mLit Technische Medienkompetenz.....	422
Abbildung 195: Subcodes Grundverständnis Medien.....	422
Abbildung 196: Code-Matrix mLit Grundverständnis Medien	424
Abbildung 197: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	425
Abbildung 198: Code-Matrix mLit Potenziale digitaler Medien	426
Abbildung 199: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	426
Abbildung 200: Code-Matrix mLit Annahmen zum Lehrerdenken	429
Abbildung 201: Subcodes Bewertung der Interventionsseminare	430
Abbildung 202: Code-Matrix mLit Bewertung des Interventionsseminars	431
Abbildung 203: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	431

Abbildung 204: Code-Matrix mLit Digitale Medien im Deutschunterricht.....	434
Abbildung 205: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	434
Abbildung 206: Code-Matrix mLit Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	434
Abbildung 207: Subcodes Inklusionsverständnis	435
Abbildung 208: Code-Matrix oLit Inklusionsverständnis	436
Abbildung 209: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	437
Abbildung 210: Code-Matrix oLit Digitale Medien und Inklusion	437
Abbildung 211: Subcodes Digitale Medien und Inklusion.....	438
Abbildung 212: Code-Matrix oLit Technische Medienkompetenz.....	440
Abbildung 213: Subcodes Grundverständnis Medien.....	440
Abbildung 214: Code-Matrix oLit Grundverständnis Medien	441
Abbildung 215: Subcodes Potenziale digitaler Medien.....	441
Abbildung 216: Code-Matrix oLit Potenziale digitaler Medien	443
Abbildung 217: Subcodes Annahmen zum Lehrerdenken	443
Abbildung 218: Code-Matrix oLit Annahmen zum Lehrerdenken	444
Abbildung 219: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars.....	445
Abbildung 220: Code-Matrix oLit Bewertung des Interventionsseminars	446
Abbildung 221: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht	446
Abbildung 222: Code-Matrix oLit Digitale Medien im Deutschunterricht.....	447
Abbildung 223: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht	448
Abbildung 224: Code-Matrix oLit Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht	448

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Pro- und Contra-Argumente G8	53
Tabelle 2: Regel- und Sonderpädagogik im Vergleich zur Inklusion	95
Tabelle 3: Bereiche und Aspekte der Medienkompetenz im Lehramtsstudium.....	124
Tabelle 4: Forschungsfragen der Interviewstudie	172
Tabelle 5: Forschungsfragen des Gesamtprojekts	174
Tabelle 6: Kapitalien im Gesamtprojekt	177
Tabelle 7: Interviewleitfaden <i>Prä</i>	198
Tabelle 8: Interviewleitfaden <i>Post</i>	202
Tabelle 9: Legende der Siglen	203
Tabelle 10: Code-Handbuch.....	214

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BFP	Berufsfeldpraktikum
BK	Berufskolleg
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BYOD	Bring Your Own Device
DoKoLL	Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung
DoProfil	Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung
DU	Deutschunterricht
EOP	Eignungs- und Orientierungspraktikum
G	Grundschule
GFD e.V.	Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.
GyGe	Gymnasium / Gesamtschule
G8/G9	Gymnasialzeit von 8/9 Schuljahren bis zum Abitur
HRSGe	Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT	information and communications technology
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ITMC	IT & Medien Centrum (der TU Dortmund)
JIM-Studie	Studie „Jugend, Information, Medien“ des MPFS
KIM-Studie	Studie „Kindheit, Internet, Medien“ des MPFS
KJL	Kinder- und Jugendliteratur
KMK	Kultusministerkonferenz
KVFF	Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LSF	Lehre – Studium – Forschung (Online-Vorlesungsverzeichnis der TU Dortmund)
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen

OP	Orientierungspraktikum
PS	Praxissemester
PISA	Programme for International Student Assessment
Q2	Qualifikationsphase 2 (Oberstufe an einem Gymnasium)
SP	Sonderpädagogische Förderung / Sonderpädagogik
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung

TEIL A: THEORIE

1 EINLEITUNG

„Teaching is a complex process that can be conceptualized in many different ways, using alternative models, metaphors, and analogies. One metaphor that acknowledges the intentional, problem-solving aspects of teachers’ work is that of teaching as a reflective, thinking activity.“

James Calderhead (1987, 1)

Mit dem von Bund und Ländern erarbeiteten Eckpunkteentwurf *DigitalPakt Schule* sollen zukünftig rund fünf Milliarden Euro in die digitale Ausstattung deutscher Schulen investiert werden. Intendiert wird mit diesem Pakt aber nicht nur, dass an Schulen flächendeckend schnelles Internet und digitale Medien wie Tablets oder Smartboards bereitstehen, die monetäre Förderung soll eben auch der Fortbildung von bereits praktizierenden Lehrkräften zugutekommen. Begründet wird dieser Schritt damit, dass Schülerinnen und Schüler handlungsfähig für die Gesellschaft sowie für ihre berufliche Zukunft gemacht werden sollen, um *den Fortbestand der Demokratie und des Wohlstands im 21. Jahrhundert zu gewährleisten* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018).

Dabei haben digitale Medien längst Einzug in unser Leben gehalten – sie lassen sich als *ubiquitär* (Bonfadelli 2002, 9) bezeichnen – und der allgegenwärtige Einsatz digitaler Medien bringt unweigerlich Veränderungen in der menschlichen Kommunikation mit sich (vgl. Brüggemann/Knaus/Meister 2016, 9). Diese Omnipräsenz wirkt sich nicht nur auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, sondern auch auf *die generationale Ordnung und die Familiengestaltung sowie das Familienleben* (Tillmann/Hugger 2014, 31) aus. Im Zuge der Mediatisierung, die zwar am Medienwandel ansetzt, aber insbesondere die damit einhergehenden Transformationsprozesse in Alltag, Kultur und Gesellschaft in den Blick nimmt (vgl. Krotz 2016, 27), ergeben sich neue Erfahrungsformen und Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. Tulodziecki 1998, 2). Dass dadurch Bildung nicht mehr ohne Medien auskommt, verdeutlichen Marci-Boehncke & Rath, indem sie konstatieren: *„Bildung ist nicht nur auch Medienbildung, sondern Bildung mit, in und aus Medien.“* (Marci-Boehncke/Rath 2004, 224). Der Mensch ist ein *homo medialis*, womit zum Ausdruck kommen soll, dass die gesamte Menschenbildung – *von der Persönlichkeitsbildung*

bis hin zur berufsvorbereitenden Bildung (Pirner/Pfeiffer/Uphues 2013, 9) – medial dimensioniert ist.

„Sie [*Die anthropologische Perspektive*] macht von vornherein klar, dass „Medienerziehung“ oder „Medienbildung“ nicht als zusätzliche Aufgabe zur allgemeinen Bildung hinzukommen, sondern ihr als Dimension immer schon inhärent sind. Weil der Mensch von jeher ein zeichengebrauchendes Kulturwesen ist und die mediale Dimension konstitutiv zur Bildung.“ (Pirner 2013, 410)

Daher ist es essentiell, ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, welche Auswirkungen die Mediatisierung auf das Aufgabenfeld Schule und damit einhergehend auch auf die Lehramtsausbildung hat.

Es mag zunächst verwundern, dass digitale Medien noch nicht flächendeckend in deutschen Schulen genutzt werden, da diesen durch die medialen Veränderungen neue Aufgabenbereiche zukommen, um Heranwachsende kompetent auf die Berufswelt vorzubereiten (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, 113). Vielmehr konnte mehrfach durch Studien belegt werden, dass die private Nutzung von digitalen Medien und die Berücksichtigung jener Medien im schulischen Kontext eine ausgeprägte Disparität aufweisen (vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 206; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 65f.). Zu diesem Umstand konstatiert Krotz:

„Hinzu kommt, dass auch weitere externe Faktoren eine Rolle spielen können, beispielsweise kann Kommunikation durch Globalisierung oder durch Individualisierung für eine Gesellschaft wichtiger werden, oder sie kann durch Diktaturen unterdrückt und zensiert werden. Dies wirkt sich jeweils auch als Medienwandel aus und hat Mediatisierungsfolgen. Die Liste ist unvollständig, festzuhalten ist aber, dass viele gesellschaftliche Phänomene dazu einen Beitrag leisten und dass die Relation zwischen Medienwandel und Mediatisierungsprozessen weder linear und kontinuierlich in irgendeinem Sinn, noch kausal als Wirkung, sondern dass die hier zu beobachtenden Prozesse ungleichzeitig, sprunghaft, mal vor und mal zurückgehend und insgesamt auf hoch komplexe Weise stattfinden.“ (Krotz 2016, 28)

Die Institution Schule ist insofern von den Folgen der Mediatisierung betroffen, als dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte ihre medialen Erfahrungen und Umgangsformen mit in die Schule tragen. Auch auf unterrichtlicher Ebene ergeben sich durch die Implementation digitaler Medien neue Formen des Lehrens und Lernens. Nicht zuletzt stellt es Schulen im Allgemeinen vor die Herausforderung, Wege zu ebnen, sodass digitale Medien problemlos in den Schulalltag integriert werden können (vgl. Schaumburg 2015, 4).

Welche Auswirkungen die Nicht-Berücksichtigung für die Schulen haben könnten, skizzierte Marci-Boehncke bereits vor knapp 20 Jahren:

„Es darf auch nicht dahin kommen, dass sich die Trennung zwischen Schule und Freizeit als eine Trennung zwischen Buch- und Medienkultur manifestiert. Dies würde schon bald dazu führen, dass sich die Schule selbst ins Abseits manövrierte. Sie würde eine lebensfremde Gegenkultur. Das kann nicht im Sinne ihres Bildungsauftrages sein. Das ist aber bereits weitgehender Konsens.“ (Marci-Boehncke 1999, 8)

Vergegenwärtigt man sich wiederholt das Ziel von Schule, dass es Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf ihr späteres (Berufs-)Leben vorzubereiten gilt (vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 66), dann vermag es abermals irritierend zu sein, dass das internationale Konzept der *21st-Century-Skills* bislang in Deutschland kaum Beachtung findet. In diesem wird klar definiert, dass neben Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie sozialen und kulturellen Kompetenzen die *ICT-Literacy*¹ als eine überaus wichtige bereichsübergreifende Querschnittskompetenz gilt (vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 213f.). Schließlich ist das zentrale Ziel von Erziehung und Bildung, Kinder zukunftsorientiert auf das Leben vorzubereiten, und eben dazu gehört auch die Medienkompetenz (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6f.).

Im Zentrum der Wissens- und Kompetenzvermittlung stehen Lehrerinnen und Lehrer. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie konstatiert, dass insbesondere der Lehrperson in Bildungsprozessen eine signifikante Rolle zuteilwird, indem er sagt: *„My point is that teachers’ beliefs and commitments are the greatest influence on student achievement over which we can have some control (...)“* (Hattie 2012, 22).

Dazu schlussfolgert er im Weiteren:

1. Teachers are among the most powerful influences in learning.
2. Teachers need to be directive, influential, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.
3. Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and have proficient knowledge and understanding of their content or provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels.

¹ Das Akronym *ICT* steht für *information and communications technology*.

4. Teachers need to *know the learning intentions* [Hervorhebung im Original] and success criteria of their lessons, know *how well they are attaining* [Hervorhebung im Original] these criteria for all students, and know *where to go next* [Hervorhebung im Original] in light of the gap between students' current knowledge and understanding and the success criteria of: „Where are you going?“, „How are you going?“, and „Where to next?“.
5. Teachers need to move from the single idea to multiple ideas, and to relate and then extend these ideas such that learners construct and reconstruct knowledge and ideas. It is not the knowledge or ideas, but the learner's construction of this knowledge and these ideas that is critical.
6. School leaders and teachers need to create school, staffroom, and classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understandings is welcomed, and where participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding. (Hattie 2009, 238f.)

Während es für Berufstätige in der freien Wirtschaft zum täglichen Geschäft gehört, E-Mails und andere digitale Medien in den Alltag zu implementieren und mittels jener Medien zu kommunizieren sowie Aufgaben und Termine zu organisieren, so hat die traditionelle Kommunikationsform *Papier* in Schulen kaum Einbußen zu verzeichnen (vgl. Welling 2016, 163). Es wird einmal mehr deutlich, dass Lehrkräfte dem Aufkommen der digitalen Medien und den Mediatisierungsprozessen gespalten gegenüberstehen; diejenigen, die die mediale Unterstützung sehr begrüßen auf der einen Seite und diejenigen, die eine ostentative Ablehnung zeigen auf der anderen Seite (vgl. Welling 2016, 167). Auch wenn die Wirkung von Medien lange Zeit konfliktbehaftet war, *emotional kontrovers diskutiert* (Bonfadelli/Friemel 2015, 16) wurde und ihr oftmals negative Einflüsse wie die Verherrlichung von Gewalt, die Begünstigung von Süchten etc. nachgesagt wurden (vgl. Bonfadelli/Friemel 2015, 16). Dennoch konnte der Länderindikator 2015 zeigen, dass ein Großteil der Lehrkräfte sehr wohl davon überzeugt ist, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht Potenziale² mit sich bringt (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 107).

Auch Blömeke konnte mittels einer Fragebogenerhebung aus den Jahren 1997/1998³ herausstellen, dass angehende Lehrkräfte den „neuen“ Medien in der Zukunft eine hohe Bedeutung in Bezug auf Schule und Unterricht zuweisen (Blömeke 2000, 53). Die Ergebnisse beider Studien zeigen, dass Lehrkräfte um die

² So sagen zum Beispiel von den deutschlandweit 1.250 befragten Lehrkräften (Lorenz/Bos 2015, 22) 87,2%, dass der Einsatz von Computern den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu besseren Informationsquellen ermöglicht (Lorenz/Senkbeil 2015, 107).

³ Die Fragebogen wurden im Sommersemester 1997, Wintersemester 1997/1998 und Sommersemester 1998 an der Universität Paderborn in Lehrveranstaltungen im Rahmen des Projekts „Neue Medien und Lehramtsstudium“ lanciert (Blömeke 2000).

Relevanz und Dringlichkeit wissen. Doch oftmals zeichnen sich allein die Erziehungswissenschaften für die Medienpädagogik verantwortlich (vgl. Niesyto 2013, 32; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014b), sodass eine dezidierte Thematisierung im Rahmen fachdidaktischer Ausbildungselemente fehlt und die Implementation in die einzelnen Unterrichtsfächer erschwert wird.

Dabei postulierten Marci-Boehncke & Rath bereits vor einiger Zeit für den Deutschunterricht:

„Die Stoßrichtung für den Deutschunterricht ist daher klar: Der Deutschunterricht steht *nolens volens* [Hervorhebung im Original] vor der Herausforderung, zwischen medialem Umfeld der Schülerinnen und Schüler und der unterrichtlichen Verantwortung zu vermitteln – nicht gegen die Medien, sondern mit ihnen.“ (Marci-Boehncke/Rath 2009b, 30)

Grundsätzlich gilt, dass noch vor der Nutzung digitaler Medien Kulturtechniken wie das Lesen und Schreiben erlernt werden müssen, um überhaupt teilhaben zu können:

„Digitalität hat gesellschaftliches Handeln verändert, sie ist nicht allein eine neue Technik, sondern hat Handlungsprozesse und Gesellschaft auf allen Ebenen fundamental umstrukturiert. Ohne digitale Lesekompetenz können die digitalen Medien nicht sinnhaft genutzt werden. So, wie menschliche Kommunikation immer medial vermittelt ist, setzt auch digitale Kommunikation mediale Lese- und Schreibkompetenzen voraus.“ (Marci-Boehncke/Bosse 2018, 225)

Auch wenn Schulen und Lehrkräfte um die Wichtigkeit der Mediatisierung und ihrer Auswirkungen auf das Aufgabenfeld Schule wissen, fühlen sie sich von den damit verbundenen Herausforderungen häufig überfordert. Auch die sukzessive Verjüngung der Kollegien und die damit verbundene Erwartung, dass Medien mit ihnen Eingang in die Schule finden, wurde bereits vor zwei Jahrzehnten angezweifelt (vgl. Marci-Boehncke 1999, 9). Diese Befunde sollten Anlass genug bieten, um die Lehramtsausbildung hinsichtlich medienpädagogischer Ausbildungsteile neu zu überdenken.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die genau diese Verankerung der Medienbildung in die hochschulische Lehramtsausbildung fordern, da die Vermittlung von Basisqualifikationen häufig noch ein Desiderat darstellt (vgl. Arnold et. al 2013, 148; vgl. Pirner/Pfeiffer/Uphues 2013, 10; vgl. Kammerl/Mayrberger 2014, 90; vgl. Niesyto/Imort 2014, 12; vgl. Aufenanger 2014, 63; vgl.

Herzig/Aßmann/Klar 2014, 65; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223), gibt es viele (vgl. Marci-Boehncke 1999, 9f.; vgl. Flau 1999, 104ff.; vgl. Erlinger 1999, 164ff.; vgl. Blömeke 2000, 325ff.; vgl. Blömeke 2007, 225; vgl. Herzig 2007, 283; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009b, 30; vgl. Schluchter 2012, 69; vgl. Niesyto 2013, 28; vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2014, 40; vgl. Marci-Boehncke 2014, 195ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223; vgl. Marci-Boehncke/Trapp 2018b). Jüngst kam das Konsortium des *Monitors Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* ebenfalls zu dem Schluss, dass die Medienbildung zu einem Pflichtprogramm für alle Lehramtsstudierenden werden sollte (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 47). Eine starke Befürwortung gibt es auch aus der Perspektive der bereits praktizierenden Lehrkräfte. Ergebnisse des Länderindikators 2016 vergegenwärtigen, dass diese ausdrücklich zustimmen⁴, Kompetenzen zur Förderung der computerbezogenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bereits in die universitäre Lehramtsausbildung wie auch in die Referendarausbildung zu verankern (vgl. Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016, 158). Denn diese Lehrkräfte sind es, die sich im Rahmen von medienbezogenen Maßnahmen fortbilden müssen, wobei auch hier noch nicht einmal jede zweite Lehrperson (41,9%) solch ein Angebot nutzt (Kammerl/Lorenz/Endberg 2016, 217).

Bezogen auf die traditionelle Ausgestaltung des Lehramtsstudiums mahnt Bohnsack, dass das reine Absitzen von Seminaren, die häufig nicht miteinander in Beziehung stehen, nicht für eine gute Persönlichkeitsbildung förderlich ist, sondern vielmehr langfristig als negative Vorbildfunktion bis in die Schule hineingetragen werden kann. Aus diesem Grund postuliert er, dass Unterrichtshospitationen, Workshops oder konkrete Fallbearbeitungen in die Ausbildung zu implementieren seien (vgl. Bohnsack 2004, 156). Bei der Implementation von Medienbildung in die hochschulische Lehramtsausbildung soll es eben nicht nur um eine reine *Anpassung an neue informationstechnische Aspekte, sondern um eine angemessene fachwissenschaftliche und didaktische Auseinandersetzung mit neuen medialen Texten sowie neuen Produktions- und Rezeptionsbedingungen* (Marci-Boehncke 2014, 195) gehen.

⁴ Im Rahmen des Länderindikators 2016 wurden 1.210 Lehrkräfte deutschlandweit befragt (Bos/Lorenz 2016, 31f.), von denen 85,2% sagen, dass die Förderung solcher Kompetenzen bereits in der universitären Lehramtsausbildung stärker fokussiert werden sollte und 84,0% bekräftigen dies für die Referendarausbildung (Eickelmann/Lorenz/Endberg 2016, 158).

Evaluationsergebnisse ⁵ eines Medienkompetenztrainings an einer großen bayerischen Universität zeigen, dass dieses Format von den Teilnehmenden in hohem Maße akzeptiert wurde und diese den Lerneffekt sowohl hinsichtlich des Wissenserwerbs als auch bezogen auf den Kompetenzerwerb als sehr hoch einschätzten (vgl. Arnold et al. 2013, 156). Ähnlich positive Ergebnisse konnten auch in einem Medienworkshop ⁶ für Lehramtsstudierende an der *Johannes Gutenberg-Universität* in Mainz erzielt werden, indem die Studierenden angaben, nun besser für ihre berufliche Zukunft vorbereitet zu sein (vgl. Bauer 2011, 301f.). Welchen eminenten Effekt die praktische Auseinandersetzung mit digitalen Medien auf die Lehrerpersönlichkeit und das Handeln haben kann, verdeutlicht folgendes Resümee:

„This research examined how experiences of learning with ICT in pedagogically meaningful ways can affect pre-service teachers’ attitudes, subjective norms, self-efficacy and behavioural intentions towards using ICT for teaching and learning. The study was conducted by providing pre-service teachers with a learning environment which utilised various ICT applications to support their collaborative progressive inquiry (...).“ (Valtonen et al. 2015, 55)

Befunde aus Studien, die sich zum Ziel setzen, aufzuzeigen, von welchen Faktoren abhängig ist, ob Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gewillt sind, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, konnten eindeutig belegen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Annahme zur Eignung digitaler Medien im Schulkontext und den personalen Faktoren gibt. Insbesondere die medienbezogene Selbstwirksamkeit und das Fähigkeitskonzept konnten als förderliche oder hinderliche Faktoren identifiziert werden. Epistemologische Überzeugungen stellten hingegen nur einen eher schwachen Einflussfaktor dar (vgl. Schweizer/Horn 2014, 60). Dass an den *Beliefs*⁷ von Lehrkräften angesetzt werden muss, unterstreichen auch Befunde aus dem *Monitor Digitale Medien – Die Schulen im digitalen Zeitalter*, da nachgewiesen werden konnte, dass der Impuls zum Einsatz digitaler Medien von der Lehrkraft selbst ausgeht (87%). Kolleginnen und Kollegen scheinen auch noch einen nicht zu

⁵ An der Evaluation nahmen 21 Lehramtsstudierende aller Lehrämter und aller Unterrichtsfächer teil (vgl. Arnold et al. 2013, 149ff.).

⁶ Der Medienworkshop ist eingebettet in ein Blended-Learning-Konzept, das aus Vorlesung, Online-Bibliothek und Workshop besteht und jedes Semester mit 800-900 Studierenden durchgeführt wird. Ziel des Medienworkshops ist es, u.a. Medienprodukte zu erstellen und in Kleingruppen ein medial gestütztes Unterrichtskonzept zu entwickeln (vgl. Bauer 2011, 294ff.).

⁷ Da die US-amerikanische Forschung zu Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften eine lange Tradition aufweist (→ Kapitel 6.1.1) und sich der englische Begriff *Beliefs* dort etabliert hat, soll im Rahmen dieser Arbeit genau jener Terminus gebraucht werden.

vernachlässigen Einfluss auf weitere Lehrkräfte zu haben (59%). Weit abgeschlagen liegt die politische Instanz in Form der Landesregierung (5%) (Bertelsmann Stiftung 2017a, 33).

Weitere Befunde zeigen klar auf, dass Lehramtsstudierende bereits mit gewissen *Beliefs* ihre Ausbildung antreten. Diese beeinflussen die Interpretation neuen Wissens und zudem, wie neue Erfahrungen wahrgenommen und beurteilt werden. Daher sollten die Berücksichtigung und das Bewusstsein solch eines Wissens durch Lehrende in der Lehramtsausbildung in den Fokus gerückt werden (vgl. Levin 2015, 50). Dieses Vorhaben gewinnt zudem an Wichtigkeit, wenn berücksichtigt wird, dass Lehramtsstudierende bereits mit *Beliefs* aus ihrer eigenen Schulzeit an die Hochschule kommen, die sich über Jahre manifestieren und verstetigen konnten (vgl. Pajares 1992, 322; vgl. Blömeke 2007, 255).

Aus diesem Grund sollen *Beliefs* von der Forschung verstärkt in den Blick genommen und als Gegenstand der Lehramtsausbildung thematisiert werden (vgl. Marci-Boehncke 2018, 60).

An diesem Punkt setzt die dieser Arbeit zugrundeliegende Studie an und versucht mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews tiefere Erkenntnisse über die *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zu den Themen *Digitale Medien im Unterricht* und zur *Inklusion* zu generieren. In Abgrenzung zu bereits bestehenden Studien wurde diese Befragung vor dem Hintergrund der Fachperspektive Deutsch durchgeführt. Als roter Faden dient dazu der Ordnungsrahmen *ITPACK*, der sich in die Teilkomponenten *Inclusion*, *Technological*, *Pedagogical* und *Content Knowledge* gliedert (Marci-Boehncke 2018). Des Weiteren soll diese Arbeit Befunde darüber liefern, inwiefern sich die *Beliefs* bezüglich des Geschlechts, des Studienabschnitts und der jeweiligen studierten Schulform unterscheiden. Auch die Frage, inwiefern sich *Beliefs* von Studierenden, die das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik*⁸ erwerben, von denen der anderen Befragten abheben, wird in den Blick genommen. Da die Interviewstudie an die Teilnahme eines Interventionsseminars gebunden war, können durch das gewählte *Prä-/Post-Design*⁹ erste Tendenzen aufgezeigt

⁸ Eine detailliertere Darstellung des Zusatzzertifikats *Literaturpädagogik* erfolgt in Kapitel 5.6.3.1.

⁹ Dieses Vorgehen eignet sich *nicht* für alle Themenschwerpunkte und Aspekte, die im Rahmen der Arbeit untersucht wurden. Welche Ergebnisse (→ Kapitel 8) im klassischen *Prä-/Post-Design* dargestellt werden, ist den Forschungsfragen (→ Kapitel 7.2) zu entnehmen.

werden, wie sich die *Beliefs* der Lehramtsstudierenden durch die intensive Auseinandersetzung mit digitalen Medien verändern konnten.

Mediatisierungsprozesse verlaufen nicht als eine Mediatisierung der gesamten Welt, sie beziehen sich vielmehr auf einzelne *soziale Welten* (Krotz 2016, 28f.). Die hier vorzustellende Studie fokussiert dabei *soziale Welten* wie das Lehramtsstudium respektive bereits eigens gesammelter Erfahrungen im Schulkontext durch Praktika oder anderweitige Aktivitäten. Die Schwierigkeit dabei ist, dass die Lehramtsstudierenden im Rahmen dieser Studie von einer Außenperspektive auf die *soziale Welt* der Schule blicken sollten. Die Studie befindet sich daher im Schnittfeld mehrerer Disziplinen und beansprucht, diese wissenschaftskonvergent zusammen zu denken (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014b). Bezugsdisziplinen sind hierbei die Medienwissenschaft/Mediendidaktik, die Fachdidaktik Deutsch, die Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie in Ansätzen die Rehabilitationswissenschaft.

Der Interviewstudie immanent ist auch der Anstoß zur Selbstreflexion. Damit wird intendiert, den Projektbeteiligten *eine Selbstreflexion ihrer eigenen Kompetenzentwicklung und der sich daran individuell erfahrbaren Bildungsprozesse zu ermöglichen* (Marci-Boehncke/Rath 2014a, 233f.). Dies ist besonders wichtig, da den Akteuren oftmals die Hintergründe der Entstehung des medialen Habitus nicht bewusst sind (vgl. Kommer/Biermann 2012, 90; vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 124). Dabei ist es der mediale Habitus, der Mediennutzung und Medienkommunikation bestimmt (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, 124). Unter dem Habitus allgemein werden verinnerlichte Muster verstanden, die sich aus Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen konstituieren (vgl. Bourdieu 1970, 143).

Im ersten Teil dieser Arbeit wird der theoretische Rahmen dargestellt. Da in dieser Arbeit Aspekte im Vordergrund stehen, die sich auf den Lernort Schule beziehen, soll im zweiten Kapitel eine kurze Skizzierung von Schulentwicklungsprozessen erfolgen. Dabei wird expliziert, welche Faktoren Schulentwicklungsprozesse begünstigen und wie sich diese vollziehen (→ Kapitel 2.2). Aufgrund der Tatsache, dass sich Schulen in den letzten Jahren immer wieder mit Reformen konfrontiert sahen, sollen zu Abschluss des Kapitels schulische Entwicklungsprozesse wie die Einführung von Ganztagschulen (→ Kapitel 2.3.1) oder die Rückkehr zum Abitur in

13 Schuljahren (→ Kapitel 2.3.2) kurz thematisiert werden. Diese werden aufgegriffen, da solche großen Reformen, über die medienwirksame Debatten geführt wurden, auch Lehramtsstudierenden bewusst sind und daher in der hermeneutischen Auslegung ihrer getätigten Aussagen im Rahmen der Interviews berücksichtigt werden müssen.

Daran schließt sich das dritte Kapitel – *Medien in Freizeit und Bildungsinstitutionen* – an, in dem zunächst zentrale Termini wie *Medienbildung* (→ Kapitel 3.1.1), *Medienkompetenz* (→ Kapitel 3.1.2) oder *Medienpädagogik* (→ Kapitel 3.1.3) definiert werden sollen. Auch das Konzept des Ordnungsrahmens *ITPACK* (→ Kapitel 3.1.4) wird an dieser Stelle erläutert. Anschließend soll *entlang der Bildungskette* (Deutsche Telekom Stiftung 2014, 12) anhand repräsentativer Studien zur Mediennutzung gezeigt werden, wie Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene sowie Menschen mit Behinderungen heutzutage (digitale) Medien nutzen (→ Kapitel 3.2) und wie diese in den jeweiligen Bildungseinrichtungen aufgegriffen werden (→ Kapitel 3.3).

Neben der Digitalisierung von Schule ist auch die Inklusion eine Herausforderung, mit der sich Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern etc. konfrontiert sehen. Das vierte Kapitel gibt daher einen Überblick über die wissenschaftliche Debatte zur schulischen Inklusion. Nach Rückgriff auf die UN-BRK (→ Kapitel 4.1) sollen theoretische Ansätze dargelegt werden, die aufzeigen, wie Schule sich mit Blick auf die Inklusion verändert hat und welche Handreichungen es für Schulen gibt, um Inklusion angemessen umsetzen zu können (→ Kapitel 4.3). Es schließt sich ein Unterkapitel an, in dem die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext herausgearbeitet werden (→ Kapitel 4.4).

Im fünften Kapitel wird zum einen die Struktur des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen vorgestellt (→ Kapitel 5.2) und zum anderen soll der Blick darauf gerichtet sein, wie Medienbildung für angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits im Studium verankert ist und welche konzeptionellen Vorschläge es dazu gibt (→ Kapitel 5.4). Im zweiten Teil des Kapitels wird die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung an der TU Dortmund (im Fach Deutsch) dargestellt (→ Kapitel 5.5 und

5.6), um aufzuzeigen, auf welches Vorverständnis und auf welche Erfahrungen die interviewten Lehramtsstudierenden zurückgreifen konnten.

Das sechste und letzte Theoriekapitel befasst sich ausführlich mit den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Nach einem Überblick über die internationale Forschung (→ Kapitel 6.1) werden Erkenntnisse aus Studien vorgestellt, die bereits zu den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im Unterricht (→ Kapitel 6.2.1) und zur Inklusion (→ Kapitel 6.2.2) gewonnen werden konnten. Auch an dieser Stelle wird wiederholt auf die *Beliefs* von bereits praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern eingegangen, da die Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer dahingehend befragt wurden, wie sie die *Beliefs* von Lehrerinnen und Lehrern (→ Kapitel 6.3) einschätzen.

Der zweite Teil widmet sich der Empirie. Im siebten Kapitel soll zunächst das Forschungs- und Interventionsdesign vorgestellt werden, das nochmals in die Unterkapitel Forschungsziele (→ Kapitel 7.1), Forschungsfragen (→ Kapitel 7.2), Einbettung in das Gesamtprojekt (→ Kapitel 7.3) und Methodik (→ Kapitel 7.4) gegliedert ist. Da die Interviewstudie mit den Lehramtsstudierenden im Projekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* verankert ist, sollen an dieser Stelle theoretische Überlegungen wie die Kapitalsortentheorie Bourdieus (→ Kapitel 7.3.3.1) näher erläutert werden. Im Methodenkapitel wird unter anderem auf die Güte dieser Studie (→ Kapitel 7.4.2) eingegangen sowie der Interviewleitfaden (→ Kapitel 7.4.3.3) und das Code-Handbuch (→ Kapitel 7.4.7) dargelegt.

Daran schließt sich im achten Kapitel die Ergebnisdarstellung an, die sich in vier Unterkapitel unterteilen lässt, da erforscht werden soll, ob es Unterschiede in den *Beliefs* hinsichtlich mehrerer Merkmale gibt. Daher wird mit dem ersten Unterkapitel die Darstellung der *Beliefs* nach Geschlecht der Lehramtsstudierenden intendiert (→ Kapitel 8.1). Im Anschluss erfolgt die Darstellung nach Studienabschnitt, da geschaut werden soll, ob sich Masterstudierende, die bereits im Rahmen ihres Studiums mehr Wissen und Kompetenzen erworben haben, von den Bachelorstudierenden unterscheiden (→ Kapitel 8.2). Aufgrund inhaltlicher und pädagogischer Schwerpunkte, die sich in den jeweiligen Schulformen finden lassen, soll ferner eine Darstellung der Ergebnisse nach den Schulformen Grundschule,

Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule, Gymnasium und Gesamtschule, Berufskolleg sowie Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung erfolgen (→ Kapitel 8.3). Im vierten Unterkapitel wird dargestellt, inwiefern sich die *Beliefs* von Studierenden, die an der Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik* teilnehmen, im Gegensatz zu Studierenden ohne zusätzlichen literaturpädagogischen Schwerpunkt unterscheiden (→ Kapitel 8.4). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zugleich vor dem Hintergrund der Theorie sowie der Forschungsfragen und schließt mit einer Typenbildung (→ Kapitel 8.5).

Die Arbeit wird inhaltlich durch ein Fazit und einen Ausblick im neunten Kapitel abgerundet.

2 SCHULENTWICKLUNG

Bildungspolitische Beschlüsse, gesellschaftliche Forderungen oder Ergebnisse großer Schulleistungsstudien führen immer wieder dazu, dass Veränderungen am Schulsystem vorgenommen werden. Dadurch wird Schule zu einem dynamischen System, das Modernisierungsprozessen unterliegt, bereits in der Vergangenheit, in der Gegenwart und auch in der Zukunft. Welche Forschungsansätze es zur Schulentwicklung gibt und wie diese Prozesse begünstigt oder gar behindert werden können, soll im folgenden Kapitel dargelegt werden. Des Weiteren werden exemplarisch große Reformen der letzten 20 Jahre kurz skizziert.¹⁰

2.1 Forschungsansätze

Lange Zeit galt es, in der Forschung zwischen *Schuleffektivitätsforschung* und *Schulentwicklungsforschung* zu unterscheiden (vgl. Rolff 2015, 49). Mit der Schuleffektivitätsforschung sollte empirisch herausgefunden werden, was eine gute Schule ausmacht, und die Schulentwicklungsforschung sollte hervorbringen, wie man zu einer guten Schule gelangt (vgl. Holtappels 2010, 26). Wenngleich das Zusammendenken beider Forschungsrichtungen international seit den 90er Jahren problemlos praktiziert wird, so tut sich die nationale Forschung immer noch schwer damit, da das Feld der Schuleffektivitätsforschung der pädagogischen Psychologie und die Schulentwicklungsforschung der Erziehungswissenschaft zugeschrieben wird (vgl. Bosen/Bos/Rolff 2008, 11f.). Obschon im Rahmen dieser Arbeit der erziehungswissenschaftliche Ansatz der Schulentwicklungsforschung im Vordergrund stehen soll, wird es sich kaum vermeiden lassen, Befunde der Schuleffektivitätsforschung mit einfließen zu lassen.

2.1.1 Implementationsforschung

Der Ansatz der Implementationsforschung stammt aus dem amerikanischen Raum und begann in den 1970er Jahren, als große Reformprogramme des US-amerikanischen Kongresses evaluiert werden sollten. Gegenstand der

¹⁰ Unter großen Schulreformen der letzten 20 Jahre (nach 2000 und dem berüchtigten „PISA-Schock“) werden unter anderem der Wandel von Halbtags- zu Ganztagschulen, die Einführung der Inklusion, die Verkürzung der Abiturzeit von 13 auf 12 Schuljahre (G9 → G8) oder die Implementation von digitalen Medien in den Unterricht verstanden. Da im Rahmen dieser Studie ein besonderer Fokus auf der Inklusion und der Implementation von digitalen Medien in den Schulunterricht liegt, werden diese nicht in hiesigem Kapitel vorgestellt, sondern detailliert in den Kapiteln 3 und 4.

Implementationsforschung sind die Veränderungen am Gesamtsystem, die von staatlicher Seite in Form von Makropolitik initiiert werden (vgl. Rolff 2016, 12f.).

Dabei versuchen Schulsysteme auf staatlicher Ebene, Herausforderungen und Probleme zentral zu lösen. Diesem Gedanken liegen Annahmen über das Schulsystem zugrunde, die sich in vier Bereiche unterteilen lassen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Innovationen auf alle Schulen im System gleich angewandt werden können. Dahinter verbirgt sich der Gedanke des Allgemeingültigkeitsanspruches, da individuelle Gegebenheiten vor Ort nicht berücksichtigt oder als so marginal empfunden werden, dass sie nicht als Störquelle gesehen werden. Zum anderen werden in den Gesamtsystemstrategien Lehrkräfte häufig als Konsumenten verstanden, die Innovationen adoptieren und nicht adaptieren. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Innovationen zielgetreu implementiert werden können und mit dem vierten Aspekt wird angenommen, dass Einzelsysteme alles von außen Hereingegebene systemgetreu verarbeiten (vgl. Rolff 2016, 13f.).

Nun konnte die Implementationsforschung bereits sehr früh diese Annahmen falsifizieren, indem anhand mehrerer Studien gezeigt wurde, dass Projekte unter anderem dann erfolgreicher waren, wenn die Betroffenen selbst aktiv miteinbezogen und lokale Gegebenheiten berücksichtigt wurden. Aus diesen Gründen rückte die *Einzelschulorientierung* stärker in den Fokus, die auch noch heute bezogen auf Schulentwicklungsprozesse favorisiert wird (vgl. Rolff 2016, 12ff.; vgl. Bos/Bonsen/Berkemeyer 2010, 63). Auch die Erweiterung von Verantwortung, Selbstständigkeit und Autonomie der einzelnen Schulen lässt den Schluss zu, dass eine Berücksichtigung der Einzelschule effizienter ist (vgl. Pfeiffer 2010, 19).

2.1.2 Einzelschulorientierung

Holtappels versteht die Institution Schule in Anlehnung an Fend (1986) als eine *pädagogische Handlungseinheit* (Holtappels 2014, 119), in der über personen- sowie organisationsbezogene Strategien Entwicklungsprozesse initiiert und realisiert werden. Zu diesem Schluss kommt er, da er annimmt, dass Schulen nicht einfach zuvor ausgearbeitete Konzepte übernehmen, sondern diese zu adaptieren versuchen. Des Weiteren kommt es bei Innovationen, die „von oben“ diktiert werden, häufig zu Widerstand, weil viele Ansätze anders interpretiert und nach eigenen Dynamiken abgewandelt werden. Als letzten Punkt sieht er die

heterogenen Bedingungen an Schulen durch unterschiedliche Lernkulturen, organisatorische Voraussetzungen etc., die ein standardisiertes Konzept unmöglich machen (vgl. Holtappels 2014, 119). Die einzelne Schule ist demnach der Ort, an dem Entwicklungen und Veränderungen vorangetrieben werden können. Aus diesem Grund ist auch in jüngster Vergangenheit das Verhältnis von Systemsteuerung und Einzelschulorientierung in den Fokus gerückt, welches nun der einzelnen Schule eine höhere Gestaltungsautonomie ermöglicht (vgl. Holtappels 2014, 119).

2.1.3 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Das *Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung* fokussiert den Entwicklungsprozess einer Einzelschule auf drei Ebenen: *Organisationsentwicklung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Personalentwicklung*. Dabei bewegt sich die Schulentwicklung im Zyklus dieser Trias, wobei beachtet werden muss, dass das Modell einst Schritt für Schritt entstanden ist und die Organisationsentwicklung den Anfang bildete (vgl. Rolff 2010, 30). Per definitionem entwickelt sich eine Organisation von innen heraus, indem deren Mitglieder und insbesondere die Leitung in einem hohen Maße diesen Prozess vorantreiben. Oftmals werden auch externe Beraterinnen und Berater hinzugezogen. Zu den Bezugstheorien der Organisationsentwicklung zählen unter anderem die Sozialpsychologie oder die soziologische Systemtheorie (vgl. Rolff 2010, 30).

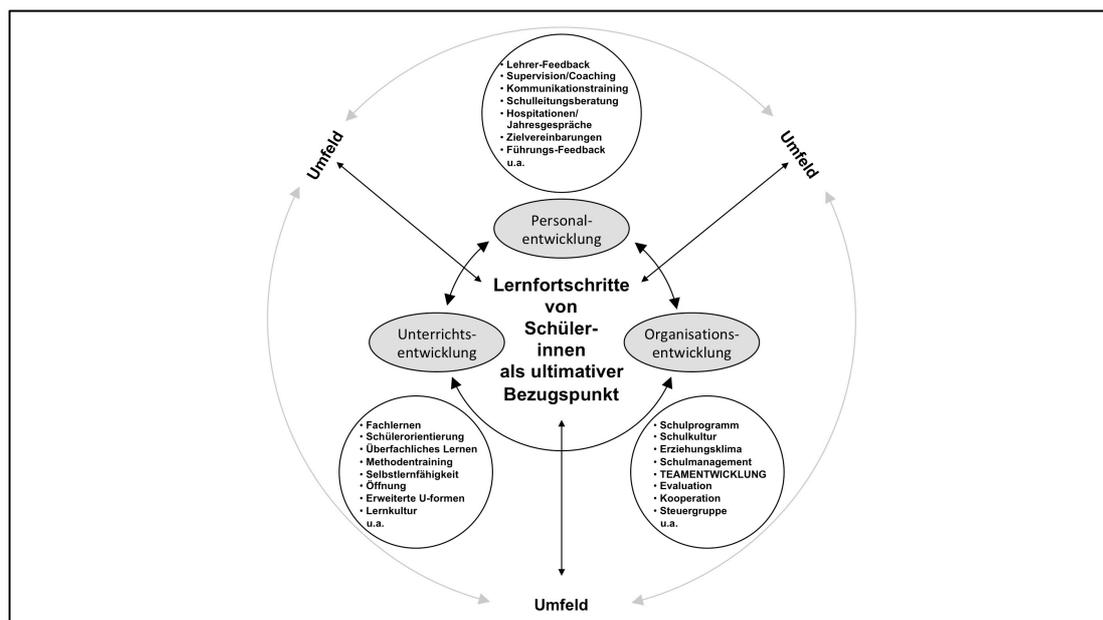


Abbildung 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (eigene Darstellung nach Rolff 2010, 34)

2.1.3.1 Organisationsentwicklung in Form von Schulprogrammarbeit

Der Definition zufolge wird unter dem Begriff der *Organisationsentwicklung* ein reflexives und systematisches Verfahren verstanden, welches Veränderungen der Mitglieder und Strukturen innerhalb einer Organisation anstrebt und zum Ziel hat, die Aufgabenerfüllung zu verbessern. Dabei sollte das Vorgehen offen, planmäßig, zielorientiert und langfristig angelegt sein. Die Mitglieder sollen einen Prozess der Selbstentwicklung durchlaufen, der von externen Beraterinnen und Beratern begleitet werden kann. Die gesamte Organisation entwickelt sich selbst von innen heraus, wobei das Schulpersonal als wichtigster Akteur angesehen wird. Die Organisationsentwicklung ist eine auf Dauer angelegte prozesshafte Aufgabe, die von den handelnden Akteuren abverlangt, vorab Ziele und Entwicklungsschwerpunkte zu setzen, Maßnahmen zu planen, durchzuführen und diese im Anschluss zu evaluieren (vgl. Holtappels 2014, 120f.).

Dem Aspekt der Organisationsentwicklung wird auch die Weiterentwicklung des Schulprogramms zugeordnet. Das Schulprogramm enthält neben den Ausführungen zur schuleigenen Konzeption auch Angaben zu perspektivischen Entwicklungszielen und deren Planungen. Es soll präzise Informationen zu Gestaltungsformen der individuellen Schule liefern und auch Auskunft über einen zeitlichen Horizont geben. Durch diese schriftliche Form wird Verbindlichkeit und Transparenz nach innen und außen hin geschaffen (vgl. Holtappels 2014, 121).

Die Ziele der Schulprogrammarbeit sieht Holtappels unter anderem darin, ein pädagogisches Leitbild für die einzelne Schule zu konzipieren, dem Lehrerkollegium eine konzeptionelle Arbeitsplattform zu bieten oder auch Rechenschaft und Evaluationen zu ermöglichen. Inhaltlich umfasst das Schulprogramm eine Bestandsaufnahme der Curricula, eine Umfeldanalyse, aus der mögliche externe Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner hervorgehen, das Leitbild der Schule, Informationen zur Entwicklungsplanung, den Zielen und ein Arbeitsprogramm sowie einen Evaluationsplan (vgl. Holtappels 2014, 122f.). Für den Durchführungsprozess wird für eine vorab festgelegte Zeit eine Steuergruppe ernannt, zu deren Aufgaben die Initiierung von Aufgaben sowie die Koordination und Information der einzelnen Abläufe gehören. Auch die Kontrolle und Begleitung von *„themen- oder aufgabenbezogenen Arbeits- oder Qualitätszirkeln im Kollegium, in die möglichst alle Lehrkräfte und weiteres Personal einbezogen sind, um sie somit über weite Strecken des Prozesses an der Schulprogrammarbeit aktiv*

partizipieren zu lassen“ (Holtappels 2014, 124f.), gehört zum Aufgabenrepertoire (vgl. Holtappels 2014, 123ff.).

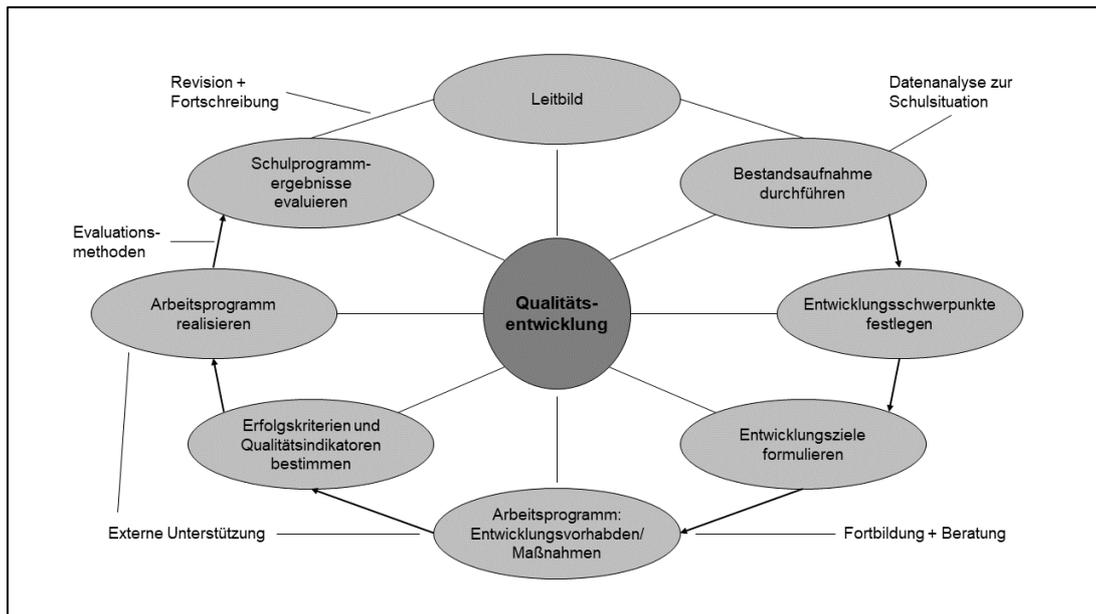


Abbildung 2: Modell zur Qualitätsentwicklung (eigene Darstellung nach Holtappels 2014, 124)

Von besonderer Bedeutung ist die schulinterne Evaluation, durch die erst Rückschlüsse auf die Effektivität der Schulprogrammarbeit gezogen werden können. Sie steht am Ende des Prozesses, stellt aber zugleich die (wiederholte) Weiterentwicklung oder einen Neuanfang dar.

„Evaluation ist ein systematisches und geplantes Vorgehen, um die Zielerreichung, den Wert oder die Qualität von Vorhaben, Prozessen oder Maßnahmen durch Analyse und Diagnose zu überprüfen, und zwar auf der Grundlage von festgelegten Qualitätskriterien und Standards sowie abgeleiteten Indikatoren, die in systematischer Datensammlung möglichst objektiv und gültig gemessen werden. Evaluation liefert Planungs- und Entscheidungshilfen zur Verbesserung oder Optimierung des untersuchten Bereichs. Schulinterne Evaluation wird als bewusst eingeleiteter, geplanter und systematischer Lern- und Arbeitsprozess zur Qualitätsverbesserung der Schule verstanden.“ (Holtappels 2014, 125)

Neben diesen Ausführungen sieht Holtappels noch einen weiteren Aspekt der schulinternen Evaluation als zielführend an, nämlich dass durch Evaluationsergebnisse häufig pädagogische Diskussionen innerhalb des Lehrerkollegiums entstehen, die im Allgemeinen den Blick auf die Effektivität der eigenen Arbeit schärfen, zur Reflexion anregen und das gemeinsame Lernen stärken (vgl. Holtappels 2014, 125).

Als Gelingensbedingungen geben Lehrkräfte häufig an, dass die Schulprogrammarbeit dann besonders effizient ist, wenn bereits ein pädagogisches Konzept vorhanden ist, Lehrerinnen und Lehrer untereinander kooperieren und im Team arbeiten sowie wenn das Arbeitsklima gut ist. Aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter sind Kollegien dann besonders produktiv, wenn sie eine generelle Innovationsbereitschaft zeigen, Vorerfahrungen mitbringen und gut im Team arbeiten können. Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass unter anderem eine klare Rollenverteilung und der Einbezug externer Beratung von Relevanz sind (vgl. Holtappels 2014, 130f.).

2.1.3.2 Unterrichtsentwicklung

Kritiker der Organisationsentwicklung werfen dieser vor, der Entwicklung von Unterricht nicht genug Wichtigkeit beizumessen. Die klassische Form der Unterrichtsentwicklung vollzieht sich in Form von Fortbildungen, denen häufig fachliche Fragen des Unterrichtens als Thema zugrunde liegen. Rolff bekräftigt allerdings wiederholt, dass Schulentwicklung ein Prozess ist, der sich auf vielen Ebenen vollziehen muss und sich nicht in einem separierten Teilbereich allein entfalten kann (vgl. Rolff 2010, 31f.). Trotz aller Kritik kommt der Entwicklung von Unterricht ein hoher Stellenwert zu, da durch diese neue methodische wie auch didaktische Ansätze erarbeitet, erprobt und implementiert werden. In der wissenschaftlichen Debatte wird häufig bemängelt, dass die reine Fokussierung einzelner unterrichtlicher Aspekte eine Reduktion mit sich zieht, die losgelöst von sämtlichen fachdidaktischen und bildungstheoretischen Dimensionen ist (vgl. Rolff 2010, 32). Als Minimal Kriterium formuliert Rolff daher, dass Unterrichtsentwicklung dann ein Teil ganzheitlicher Schulentwicklung ist, wenn Fächergrenzen überschritten werden und sich Teile der Arbeit in das schulische Gesamtgefüge einpflegen lassen (vgl. Rolff 2010, 32). Schelle fügt dem hinzu, dass sich Unterricht immer dann entwickelt, wenn im Gesamten neue Wege eingeschlagen werden (vgl. Schelle 2010, 315).

2.1.3.3 Personalentwicklung

Da Schulen in einem besonderen Maße Einrichtungen sind, deren Leistung stark von den dort handelnden und interagierenden Personen abhängt, fügt sich die

Personalentwicklung unweigerlich in die Trias der Schulentwicklung ein. Neben den im Zentrum stehenden Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern unterstützen auch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und weitere Akteure den Schulentwicklungsprozess (vgl. Rolff 2010, 32f.). Eine weitere Konstante der Personalentwicklung ist zudem die Persönlichkeitsentwicklung der handelnden Personen. Dazu wurden in den letzten Jahren viele Beratungsangebote konzipiert und erprobt. Die Personalentwicklung im Verbund mit der Organisationsentwicklung setzt sich zum Ziel, die Beteiligten als Subjekte zu verstehen, denen es ermöglicht werden muss, sich weiterentwickeln zu können. Zur Realisierung dieser Ziele müssen Projekte zur Schulentwicklung angelegt sein, wenngleich auch Grenzen erreicht werden, die oftmals im Bereich der zeitlichen und finanziellen Kapazitäten anzusiedeln sind. Coachings und biographische Auseinandersetzung brauchen Zeit und weitere Personen, die die Supervision übernehmen. Eine enge Zusammenarbeit mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ist daher anzustreben, wobei Rolff überdies mahnt, dass auch mögliche Ängste oder Schamgefühle, die auf der Ebene der Personalentwicklung entstehen können, den Entwicklungsprozess verlangsamen oder gar behindern können (vgl. Rolff 2010, 33). Doch nicht nur die auf das Subjekt bezogene Personalentwicklung ist von zentraler Bedeutung, auch die Entwicklung personaler Kompetenzen mit Blick auf die Organisation insgesamt sollte Berücksichtigung finden, um Aufgaben, die innerhalb der Gesamtorganisation zu erledigen sind, gemäß der Bestenauslese verteilen zu können (vgl. Buhren 2010, 229f.).

2.2 Konkrete Ausgestaltung der Einzelschulorientierung

Im vorherigen Kapitel konnte aufgezeigt werden, auf welchen Ebenen Schulentwicklungsprozesse ablaufen. Im Folgenden soll der Fokus auf der konkreten Ausgestaltung liegen, indem zum einen aufgezeigt wird, welche Phasen Schulen und deren Mitglieder im Entwicklungsprozess durchlaufen sowie welche Akteure daran beteiligt sind.

2.2.1 Elemente des Entwicklungsprozesses

Schulentwicklungsprozesse lassen sich in folgende Tätigkeitsfelder unterteilen:

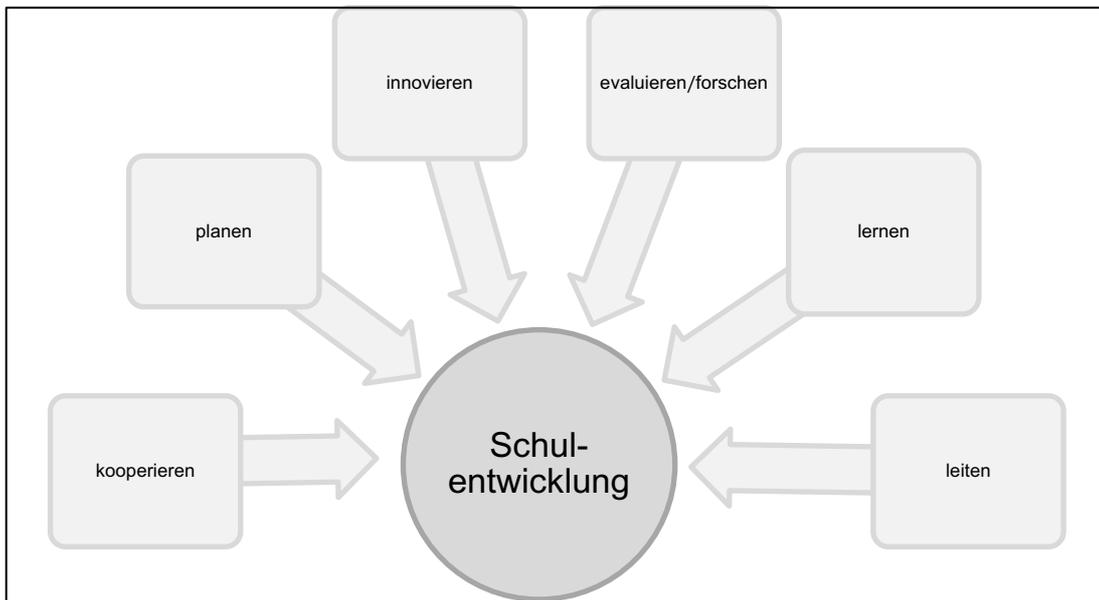


Abbildung 3: Elemente der Schulentwicklung (eigene Darstellung nach Rahm/Schröck 2004, 534)

Kooperation meint die Steigerung der Effektivität, indem zwei oder mehrere Personen gemeinsam Aufgaben bewältigen. Grundbaustein dieser Arbeit ist eine gemeinsame Zielperspektive, um schulische Praxis effizienter werden zu lassen (vgl. Rahm/Schröck 2004, 534f.). *Planen* bedeutet, dass sich Lehrerinnen und Lehrer innerhalb vorgegebener curricularer Richtlinien orientieren und darauf aufbauend ihren Unterricht erteilen; eine stärkere Einbeziehung der gesamten Lehrgruppe stellt die andere Seite des Planens aus Sicht der Schulentwicklung dar (vgl. Rahm/Schröck 2004, 535). Mit *Innovieren* sind Veränderungen innerhalb des Systems Schule zu verstehen, die jegliches Handeln von Lehrkräften betreffen können. *Evaluieren* kann zum einen als Kontrolle innerhalb des Systems verstanden werden, zu der eine Bestandsaufnahme des *Ist-Zustandes* und eine Weiterentwicklung gehört. Zum anderen wird hierunter auch der Prozess der Reflexion gefasst. Mit *Lernen* wird die Hypothese verbunden, dass sich Mitglieder von Schule auf neue Erfahrungen einlassen und auch dazu bereit sind, Verhaltensänderungen in ihr Repertoire aufzunehmen. *Leiten* ist dem Handeln der Schulleitung zugehörig, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Schulen hat, da sie Innovationen, Partizipation oder zielorientierte Führung fördern oder gar behindern kann (vgl. Rahm/Schröck 2004, 534ff.).

2.2.2 Zur Rolle der Akteure im Entwicklungsprozess

Arnold & Prescher sehen ebenso wie Rolff in Bezug auf die Schulentwicklung die in den Schulen handelnden Akteure als *Ausdruck und Ergebnis der Organisation Schule* (Arnold/Prescher 2014, IX). Doch oftmals sehen sich genau diese Akteure wie zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Politikerinnen und Politiker in ihren Möglichkeiten, bestehende – oftmals festgefahrene und veraltete – Strukturen zu erneuern, begrenzt, sodass häufig nur rezipiert anstatt innoviert wird (vgl. Hunziker 2014, 23). Noch drastischer formuliert, handele es sich um *Pflichterfüller*, obwohl Akteure gebraucht werden, die die Potenziale ihres Klientels erkennen und entfalten (Hunziker 2014, 24).

Hunziker sieht auf dem Weg zu einer Schule, in der es um die oben genannte Potenzialentfaltung geht, acht Aspekte, die diesen Prozess begünstigen können.

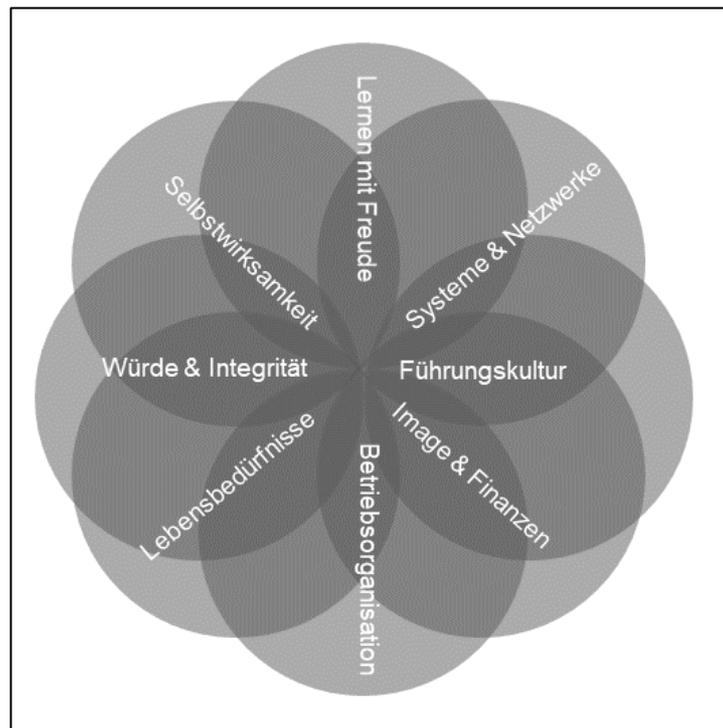


Abbildung 4: Aspekte der Potenzialentfaltung (eigene Darstellung nach Hunziker 2014, 26)

Unter dem Aspekt *Lernen mit Freude* wird eine Form des Unterrichts verstanden, in dem sich die Schülerinnen und Schüler an Aufgaben probieren, die ihnen helfen, sich weiterzuentwickeln und die eine Herausforderung für sie darstellen. Das heißt eben auch, dass Lernen ein Prozess ist, der individuell gestaltet werden will, da jedes Kind unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit sich bringt. Dieser Ansatz trägt dem Gedanken Rechnung, dass Kinder dann mit Freude lernen, wenn sie sich

selbst Herausforderungen suchen dürfen, mit denen sie stetig ihren Horizont erweitern können (vgl. Hunziker 2014, 26f.). Mit *Würde und Integrität* meint Hunziker das Vertrauen, das Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln sollen, um einen Raum der Akzeptanz zu schaffen, der es den Lernenden ermöglicht, sich entspannt dem Lernprozess zu widmen (vgl. Hunziker 2014, 27f.). Um den Lernprozess optimal zu gestalten, gilt es, den Aspekt der *Selbstwirksamkeit* zu fokussieren. Lernen wird dann als besonders effektiv verstanden, wenn der Lernende selbst eigenaktiv handelnd am Prozess beteiligt ist und diesen als besonders sinnvoll und wertvoll erlebt und beurteilt. Bezogen auf den Schulkontext kann das heißen, Schülerinnen und Schüler eigene Ideen entwickeln zu lassen, auf Basis derer sie eigene Lösungen und Wege erarbeiten müssen. Dabei formulieren sie selbst Ziele und verfolgen diese eigenverantwortlich (vgl. Hunziker 2014, 28f.). Das Eingehen auf *Lebensbedürfnisse* stellt den vierten Aspekt dar, worunter die Achtung eben solcher zu verstehen ist. Hunziker separiert dazu in Lebensbedürfnisse, die von Kindern erbeten werden und solche, die sie tatsächlich brauchen. Zu den notwendigen Lebensbedürfnissen zählt er die Zugehörigkeit in einer Gemeinschaft oder Gelegenheiten, sein eigenes Wesen zum Ausdruck bringen zu können (vgl. Hunziker 2014, 29). Zu diesen Rahmenbedingungen gesellen sich noch vier weitere Aspekte hinzu, die konkret auf den Schulkontext bezogen werden können. Auf dem Weg zur Potenzialentfaltung sind auch *Systeme und Netzwerke* wichtig, die alle beteiligten Akteure miteinbeziehen. Kooperationen oder konstruktive Dialoge tragen zu einer effektiven Schulentwicklung bei (vgl. Hunziker 2014, 30). Die *Führungskultur* sollte würdevoll und inspirierend sein, sodass den Lehrkräften Raum gegeben wird, Neues auszuprobieren, diese aber auch Fehler machen dürfen. Darüber hinaus sollen Lehrkräfte als Mitgestalterinnen und Mitgestalter wahrgenommen werden (vgl. Hunziker 2014, 31).

Schulen heben sich heute teilweise stark voneinander ab, indem sie mit unterschiedlich akzentuierten Ausrichtungen, Innovationsprojekten oder Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern Alleinstellungsmerkmale aufweisen. *Image und Finanzen* stellen somit in der Anwerbung neuer Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Faktor für Schulen dar. Um Schulprozesse systemisch und effektiv zu gestalten, müssen die innerschulischen Strukturen klar definiert sein und Handlungsabläufe sollten routiniert und reibungslos ablaufen. Dies dient in

erster Linie dazu, den organisatorischen Aufwand möglichst klein zu halten, um mehr Zeit in die eigentliche pädagogische Arbeit investieren zu können (vgl. Hunziker 2014, 31).

Insbesondere die Schulleitung steht im Fokus, wenn es um Modernisierungsprozesse in Schulen und deren Herausforderungen geht, da Schulen heutzutage mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zuteilwird. Mit Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes im Jahr 2006 wurden auch die Aufgaben und Rechte von Schulleiterinnen und Schulleitern ausgebaut und gestärkt. So gehört es fortan zu ihren Aufgaben, Personal zu führen und zu entwickeln, die Schule zu organisieren und zu verwalten und eben auch die Qualität der Schule zu sichern sowie zu optimieren. Oftmals sind die Anforderungen so komplex und vielfältig, dass die Schulleitung Aufgaben delegieren muss. Auch die Tatsache, dass deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter im internationalen Vergleich neben ihrer Tätigkeit noch ein hohes Lehrdeputat haben, spricht für das Prinzip des delegativen Handelns (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 225ff.). Studien konnten zeigen, dass die Zuteilung von Aufgaben durchaus einen motivationalen Charakter auf Lehrkräfte haben kann, da das Delegieren Autonomie und Handlungsspielräume schafft. Des Weiteren wird durch das Mitwirken eine höhere Akzeptanz bei Entscheidungen und Beschlüssen erzielt. Für das Organisationssystem im Gesamten besteht der Vorteil darin, dass auf Vorgaben flexibler und schneller reagiert werden kann, wenn die Arbeit auf mehrere Personen verteilt ist (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 233).

Um diese Vorteile überhaupt erzielen zu können, bedarf es eines angemessenen Umgangs zwischen Schulleitung und Lehrkraft. Das Scheitern des delegativen Handelns in Schulentwicklungsprozessen liegt häufig in mangelnder Absprache oder dürftiger Informationsweitergabe begründet (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 234).

2.2.3 Kooperationen zur Steigerung der Schulentwicklungseffektivität

Für eine lange Zeit stellten Kooperationen ein Desiderat dar (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006, 205; vgl. Fussangel/Gräsel 2010, 258; vgl. Bonsen/Frey 2014). Gründe scheint es für diesen Umstand viele zu geben. So lernen Lehramtsstudierende häufig in ihrem Studium nicht, wie eine gelingende Kooperation auszusehen hat, und auch Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich oftmals

überfordert und erhalten nur wenig Unterstützung von ihren Vorgesetzten. Neben diesen strukturellen Hindernissen werden noch häufig inhaltliche Probleme genannt. So beschreibt der *Ringelmanneffekt*, dass Menschen in Gruppen weniger Leistungen erbringen, als wenn sie allein arbeiten (vgl. Bensen/Frey 2014, 165). Konkret auf Lehrkräfte bezogen muss festgestellt werden, dass sich diese häufig als Individualisten verstehen und solche Rollenvorstellungen und Wahrnehmungen mögliche Kooperationsprozesse hemmen (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006, 207).

In Bezug auf die Schulentwicklungsdiskussion werden aber auch positive Wirkungen der Kooperation unter anderem mit Blick auf die Belastung von Lehrkräften genannt. Hinzu kommt, dass Kooperationen Schulen effektiver machen können. So zeigen Befunde aus Studien, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler an Schulen, die Lehrer-Kooperationen fördern, bessere Leistungen erzielen. Geschuldet ist dies dem Umstand, dass Lehrkräfte in Kooperationen unter anderem durch Selbst- und Fremdbeobachtung aktiv lernen. Ein weiteres zentrales Moment stellt die Wahrnehmung von Kohärenz dar, indem mögliche Anknüpfungspunkte an bestehendem Wissen gesehen werden, wodurch Lehrkräfte in einen Dialog treten und Synergieeffekte erzielen (vgl. Bensen/Frey 2014, 166ff.).

Bensen & Rolff sehen für eine effiziente und professionelle Lerngemeinschaft fünf zentrale Merkmale, die es zu beachten gilt. Die Zusammenarbeit ist durch *Gemeinsame Normen, Werte und Ziele* gekennzeichnet, die sich stark an den Bedürfnissen der Schülerschaft orientieren. *Kooperation* meint, dass Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsreihen und Materialien ausarbeiten. Des Weiteren müssen Absprachen über Leistungskontrollen etc. erfolgen. Die *De-Privatisierung von Unterricht* eröffnet anderen Lehrkräften die Möglichkeit zur gegenseitigen Hospitation. Im Anschluss an den Unterricht findet ein *Reflexiver Dialog* statt, indem kritisch darüber diskutiert wird, wie der Unterricht verlaufen ist und welche Probleme eventuell auftraten. Als letztes Merkmal sehen Bensen & Rolff den *Fokus auf das Schülerlernen*. Kooperativ arbeitende Lehrkräfte sollen sich die Learning-Outcomes der Schülerinnen und Schüler bewusst machen und diese gegebenenfalls optimieren oder ergänzen (vgl. Bensen/Rolff 2006, 170).

Aber nicht nur eine *geschlossene Form* der Kooperation kann den Schulentwicklungsprozess begünstigen, auch eine Öffnung der Schule nach außen hin kann Vorteile bringen. So wird auch in der Forschung immer häufiger der Ansatz der *externen Beratung* in den Blick genommen. Gerade in Prozessphasen, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen, die Handelnden aber selbst zu wenig Wissen oder Kompetenzen aufweisen, werden externe Beraterinnen und Berater hinzugezogen. Dabei kann die externe Beratung entweder auf der *Individualebene* stattfinden, indem einzelne Handelnde wie die Schulleitung oder Lehrkräfte durch gezielte Coachings oder Beratungsgespräche unterstützt werden. Aber auch auf der *Teamebene* können ganzen Steuerungsgruppen oder dem gesamten Kollegium Trainings oder Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden. Als externe Beraterinnen und Berater fungieren meist Einrichtungen für Lehrerfortbildung, schulpсихologische Dienste, Schulentwicklungsmoderatorinnen und Schulentwicklungsmoderatoren, freiberufliche Beraterinnen und Berater oder Schulaufsichten (vgl. Arnold/Reese 2010, 298f.).

Die inhaltliche Ausgestaltung dieser externen Beratung sieht zunächst ein Kennenlernen und eine Orientierung über die Funktion vor, woran anschließend die Klärung von Zielen erfolgt. Das bedeutet, dass Meilensteine festgelegt und Rahmenbedingungen abgesprochen werden. Von großer Bedeutung ist die Feststellung, dass die Schule die Verantwortung für den Entwicklungsprozess nicht an die Beraterin/den Berater abgibt, sondern unter Zuhilfenahme der Beraterin/des Beraters an den festgelegten Zielen arbeitet (vgl. Arnold & Reese 2010, 301).

Der gemeinsame Prozess gliedert sich in vier Phasen. In der Orientierungsphase wird nochmals klar definiert, welches Thema zu präzisieren ist. Die Klärungsphase soll das Problem identifizieren und bereits vorgenommene Lösungsversuche analysieren. An dieser Stelle im Beratungsprozess können auch zusätzlich mittels Fragebogen, Beobachtungen etc. neue Daten erhoben werden, die zur Klärung beitragen können. In der Veränderungsphase sollen bezogen auf die formulierten Ziele Lösungsstrategien besprochen und anschließend bei der Implementation jener Maßnahmen geholfen werden. Der Beratungsprozess schließt mit einer Abschlussphase ab, in der von beiden Seiten bilanzierend festgehalten wird, inwiefern die Ziele erreicht wurden (vgl. Arnold & Reese 2010, 301).

2.3 Reformen und Innovationen der letzten Jahre

Rückblickend auf die letzten 20 Jahre muss festgestellt werden, dass sich Schulen in einer regelrechten Reformphase befinden. Die Umstellung von Halbtagschulen in den Ganztagsbetrieb, die Einführung zentraler Abschlussprüfungen sowie Lernstandserhebungen und weitere Veränderungen wurden am System Schule vorgenommen. Allen gemein ist, dass sie zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Einzelschule beitragen sollen (vgl. Berkemeyer/Manitius/Müthing 2008, 63). Ein kurzer Überblick soll nun die Schlaglichter der letzten Jahre zeigen.

2.3.1 Ganztagschulen

Eine der größten Veränderungen in der Geschichte des deutschen Schulsystems ist die Einführung von Ganztagschulen, die im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“¹¹ angestoßen wurde. Dabei sollen Ganztagschulen eine Antwort auf die vielfältigen Herausforderungen und nicht zuletzt auf das desolante Abschneiden im PISA-Test 2000 sein (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, 7; vgl. Coelen/Stecker 2014, 5; vgl. Kielblock/Stecker 2014a, 14; vgl. Züchner/Fischer 2011, 9). Ein weiteres Ziel ist aber auch, die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zu stärken (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, 60ff.; vgl. Züchner/Fischer 2011, 9), Schülerinnen und Schüler individuell durch das *Mehr an pädagogisch nutzbarer Zeit* (Kielblock/Stecker 2014a, 13) zu fördern, die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erhöhen (vgl. Rother/Stötzel 2014, 134) und vor allem Partizipation und Demokratiebildung bewusster in den Blick zu nehmen (vgl. Stötzel/Wagener 2014, 55ff.).

Per definitionem kann eine Schule als Ganztagschule bezeichnet werden, wenn an mindestens drei Tagen in der Woche den Schülerinnen und Schülern ein ganztägiges Angebot bereitgestellt wird, welches täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst (vgl. Kielblock/Stecker 2014a, 14). Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum gemeinsamen Mittagessen geboten und die Angebote am Nachmittag finden in Abstimmung mit der Schulleitung statt (vgl. Kielblock/Stecker 2014a, 14). Neben diesen organisatorischen Bedingungen

¹¹ Das Investitionsprogramm wurde von der deutschen Bundesregierung gefördert (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, 7).

gilt es inhaltlich, die außerunterrichtlichen Angebote am Nachmittag eng mit den Inhalten des Unterrichts zu verzahnen (vgl. Kielblock/Stecker 2014a, 14).

Strukturell wird zwischen dem *Offenen* und dem *Gebundenen* Ganztagsmodell unterschieden. Im Offenen Ganztag wird für eine Teilschülerschaft neben den normal geregelten Schulzeiten bis zum Mittag ein pädagogisches Betreuungsangebot am Nachmittag geboten. Die Teilnahme daran ist fakultativ. Im Gegensatz dazu wird mit dem Gebundenen Modell eine täglich feste Schulzeit bis in den Nachmittag hinein geboten, deren Teilnahme für die gesamte Schülerschaft obligatorisch ist. In der Forschung wird das Gebundene Modell favorisiert. Begründet wird dies damit, dass alle Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeit anwesend sind und dadurch die Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten frei und vor allem an dem Bio-Rhythmus der Kinder und Jugendlichen orientiert werden kann, wodurch möglicherweise eine Leistungssteigerung und eine Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten erzielt werden kann (vgl. Kielblock/Stecker 2014a, 19).

Für die Ausgestaltung des außerunterrichtlichen Angebots greifen Schulen häufig auf Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner zurück. Sportvereine und Träger der Jugendhilfe stehen am häufigsten zur Verfügung, aber auch Musikschulen, Bibliotheken, Kirchen und andere können mit eingebunden werden (vgl. Coelen 2014, 30f.; vgl. Arnoldt 2011, 317). Im Rahmen der von diesen Trägern eingebrachten außerunterrichtlichen Angebote lassen sich verschiedene Angebotsbereiche erkennen, die sich in die Hausaufgabenbetreuung, in fachbezogene, fächerübergreifende und Freizeitangebote untergliedern lassen, wodurch Schülerinnen und Schülern ein breites Wahlangebot zur Verfügung gestellt wird (vgl. Rollett et al. 2011, 77; vgl. Klieme/Rauschenbach 2011, 347; vgl. Hopf/Stecker 2014, 69). Rollett et al. konnten in der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*¹² (StEG) herausfinden, dass nahezu allen (99% an der

¹² Im Rahmen von StEG wurden im Zeitraum von 2005 bis 2009 *individuelle Effekte außerunterrichtlicher Angebote auf Schülerinnen und Schüler sowie Merkmale der Ganztagsschulqualität und Schulentwicklungsprozesse als auch Auswirkungen auf Familien und Kooperationspartner und Wechselwirkungen mit dem Sozialraum* (Fischer/Holtappels/Stecker/Züchner 2011, 19) evaluiert. Dazu wurden deutschlandweit in Form einer Zufallsstichprobe zu drei Zeitpunkten (2005, 2007 und 2009) standardisierte Fragebogen an Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal sowie Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner

Grundschule / 93% in der Sekundarstufe I) Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schülern das Angebot der Hausaufgabenbetreuung unterbreitet wird. Das Ranking zeigt, dass sowohl bei den älteren als auch bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern sportliche und musisch-künstlerische Angebote sehr beliebt sind. In der Sekundarstufe I werden auch häufig Angebote, die sich mit neuen Medien beschäftigen, gewählt (85%) (vgl. Rollett et al. 2011, 83ff.).

Mit dem Ausbau der Ganztagschule geht auch zwangsläufig eine Veränderung des Tätigkeitsfeldes einer Lehrkraft einher, da unter anderem von den an Ganztagschulen tätigen Lehrkräften eine Beteiligung an der Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung des Ganztages erwartet wird. Auch die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gehört zu den neuen Aufgaben der Lehrkräfte, da die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ein konstitutives Merkmal der Ganztagschule ist (vgl. Tillmann 2011, 160f.; vgl. Kielblock/Stecker 2014b, 102).

2.3.2 Verkürzung der Gymnasialzeit – G9 wird zu G8 und wieder zurück

Insbesondere seit Anfang der 2000er Jahre sorgt das Thema der Verkürzung der Gymnasialzeit für unzählige bildungspolitische Debatten, in die sich nicht nur Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, sondern auch Elternvertreterinnen und Elternvertreter oder auch Philologenverbände einbringen (vgl. Kühn 2017, 195ff.).

Strukturell kommt mit dem Wegfall einer Jahrgangsstufe der 10. Klasse eine besondere Bedeutung zu, nämlich die einer Doppelfunktion. So gilt sie auf der einen Seite als letzter Schuljahrgang im Sekundarbereich I und auf der anderen Seite als erster Jahrgang der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kienzle/Dreher 2014, 57f.).

Gründe, warum sich die Politik zu dem Schritt entschieden hat, die Gymnasialzeit zu verkürzen, sind unter anderem das vermeintlich hohe Alter deutscher Studierender im internationalen Vergleich und die daraus resultierende geringere

herausgegeben und von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), des Deutschen Jugendinstituts und der Justus-Liebig-Universität Gießen ausgewertet (vgl. Furthmüller et al. 2011, 30ff.).

Konkurrenzfähigkeit innerhalb der EU-Staaten (vgl. Krautz/Ladenthin/Nostadt 2016, 7).

Ein internationaler Vergleich bestätigt dies, da fast in allen Ländern¹³ das Abitur nach 12 Schuljahren erreicht wird. Lediglich in den Staaten Slowenien, Italien, Luxemburg und in der Tschechischen Republik (alle 13 Schuljahre) sowie in den Niederlanden (14 Schuljahre) dauert die Schulzeit bis zum Abitur so lange wie (einst) in Deutschland. Auch in Bezug auf die Mindestzahl an verpflichtenden Unterrichtszeitstunden gibt es eine große Disparität zu verzeichnen. So liegt diese in Luxemburg (13 Jahre bis zum Abitur) bei 13.321 Stunden und in Finnland (12 Jahre bis zum Abitur) bei gerade einmal 8.284 (Kühn 2017, 208).

Kernargumente der Befürworter	Kernargumente der Kritiker
<ul style="list-style-type: none"> • Senkung des Erwerbseintrittsalters deutscher Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen • Sicherung der Sozialversicherungssysteme • straffere und effizientere Gestaltung der Schulzeit • Konzentration auf zentrale Bildungsinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Minderung der Qualität schulischen Lernens und Abnahme des Leistungsniveaus • unzureichende Vorbereitung auf die Allgemeine Hochschulreife (insbes. „Studierfähigkeit“) • fehlende Zeit für schulische Aktivitäten sowie den Erwerb personaler/sozialer Kompetenzen • deutlicher Rückgang außerschulischer Freizeit • Verschlechterung der psychosozialen Situation von Kindern und Jugendlichen durch „Schulstress“ • Erschwerung des Wechsels zum Gymnasium für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen

Tabelle 1: Pro- und Contra-Argumente G8 (eigene Darstellung nach Kühn 2017, 209)

Der Ursprung eines weiteren Kritikpunkts liegt in der zunehmend heterogenen Schülerschaft, die sich am Gymnasium wiederfindet, da der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Nicht-Akademikerfamilien, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern ohne Gymnasialempfehlung in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist (vgl. Kühn 2016, 118). Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht erfordert Zeit, die es in eine differenzierte

¹³ An der Untersuchung nahmen Finnland, Dänemark, Estland, Irland, Schweden, die Tschechische Republik, die Slowakei, Polen, Portugal, Österreich, Griechenland, Spanien, Deutschland, Ungarn, Slowenien, Frankreich, Italien, die Niederlande und Luxemburg teil (Kühn 2017, 208).

Unterrichtsgestaltung zu investieren gilt. So besagen Ergebnisse einer Studie, dass in Gymnasien, die zu G9 zurückgekehrt sind, Lehrerinnen und Lehrer durchaus zeitintensivere Unterrichtsmethoden und individuelle Fördermaßnahmen nutzten, um adäquat auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können (vgl. Kühn 2016, 123). Diese Befunde werden auch durch eine qualitative Interviewstudie gestützt, in der Lehrkräfte betonen, dass sie mehr Zeit benötigen, um Schülerinnen und Schüler besser und individueller fördern zu können (vgl. Bellenberg et al. 2014, 41).

Doch sind für Kritikerinnen und Kritiker des G8-Modells nicht nur unterrichtliche Gründe ausschlaggebend, sondern auch Veränderungen, die sich auf gesundheitliche Beschwerden oder das Freizeitverhalten beziehen. In einer Studie im Bundesland Baden-Württemberg wurden Schulen und die in Schulen handelnden Akteure zu drei Messzeitpunkten begleitet: letzter reiner G9-Jahrgang, der „Doppeljahrgang“ und der erste G8-Jahrgang. Auch wenn hierbei berücksichtigt werden muss, dass es sich lediglich um das subjektive Empfinden der Schülerinnen und Schüler handelt, so kann konstatiert werden, dass Schülerinnen und Schüler der G8-Jahrgänge substantiell verstärkt angaben, sich stärker beansprucht zu fühlen und auch häufiger mit gesundheitlichen Problemen konfrontiert zu sein. Bezogen auf das Freizeitverhalten konnte herausgefunden werden, dass die G9-Jahrgänge wöchentlich im Vergleich zu den G8-Jahrgängen 96 Minuten mehr Zeit haben, um Freunde zu treffen (vgl. Hübner et al. 2017, 761ff.).

Anmerkung¹⁴

Die Landesregierung hat am 08.03.2018 einen Gesetzentwurf zur Neuregelung der Dauer der Bildungsgänge im Gymnasium (13. Schulrechtsänderungsgesetz) vorgelegt. Damit wird es für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen möglich sein, ab dem Schuljahr 2019/2020 für die Klassen 5 und 6 das Abitur nach 13 Schuljahren anzubieten (vgl. Landtag NRW 2018).

Bilanzierend konnte im Rahmen dieses Kapitels herausgearbeitet werden, dass Schulentwicklungsprozesse zumeist von langer Dauer sind und diese durch

¹⁴ Für die Nachvollziehbarkeit der studentischen Aussagen im Rahmen der Interviewstudie ist es von großer Relevanz zu bedenken, dass die Interviews zu einem Zeitpunkt geführt wurden, zu dem noch nicht absehbar war, dass es in Nordrhein-Westfalen zu einer Rückkehr zu G9 kommen wird. Somit muss mitbedacht werden, dass sich die Studierenden in den Interviews möglicherweise auf den von vielen Lehrkräften durch G8 empfundenen Zeitdruck oder andere Aspekte beziehen.

unterschiedliche Akteure begünstigt oder gar behindert werden können. Die oftmals komplex angelegte Progression wird nicht selten von externen Beraterinnen und Beratern begleitet, die noch einmal eine andere Perspektive mitbringen. Exemplarisch konnten zwei Reformen kurz skizziert werden. Die Implementation von digitalen Medien in den (Fach-)Unterricht stellt dabei eine weitere Herausforderung dar, mit der Schulen in den nächsten Jahren konfrontiert sein werden. Inwiefern (digitale) Medien von Kindern und Jugendlichen genutzt werden und inwieweit sie bereits Eingang in die Schulen gefunden haben, soll daher in folgendem Kapitel expliziert werden.

3 MEDIEN IN FREIZEIT UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

Eigentlich sollte es kein großes Unterfangen darstellen, den Begriff *Medium* zu definieren, schließlich sind Medien im Alltag der Menschen allgegenwärtig. Ein Blick über zahlreiche Definitionsversuche verdeutlicht allerdings recht schnell, dass in der Wissenschaft kein einheitlicher Konsens darüber besteht. Faulstich spricht daher von einem *Begriffswirrwarr* und einem *Metaphernsalat* (Faulstich 2002, 19). Im ersten Teil des Kapitels soll daher das Begriffsverständnis zentraler Termini der Medienwissenschaft dargelegt werden. Da die Mediennutzung immer von Sozialisationsinstanzen wie der Familie oder den *Peers* mitbeeinflusst wird (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009b, 31), soll im Weiteren ein Blick darauf geworfen werden, wie gut die mediale Ausstattung in den Haushalten heutzutage ist, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Analog dazu wird im letzten Teil des Kapitels dargestellt, inwiefern Medien bereits in deutschen Bildungsinstitutionen zum Einsatz kommen.

3.1 Begriffsdefinition Medien

Harry Pross differenziert Kommunikationsmittel in *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre Medien*. Als *primäre Medien* werden eben solche betitelt, die ohne technische Hilfsmittel auskommen. Die Kommunikation erfolgt dabei von Angesicht zu Angesicht und umfasst nicht nur die Sprache, sondern auch weitere Ausdrucksmöglichkeiten wie unter anderem die Mimik, Gestik oder die Körperhaltung (vgl. Pross 1972, 128ff.). Unter *sekundären Medien* fasst Pross Geräte auf Seiten des Kommunikators. Dazu zählen zum Beispiel Feuer, Flaggen, Bilder, Schriften, Briefe, Plakate oder Bücher (vgl. Pross 1972, 145ff.). *Tertiäre Medien* sind solche, bei denen sowohl der Kommunikator als auch der Rezipient Geräte braucht. Das kann die Telegraphie, ein Tonband, ein Film, das Radio oder das Fernsehen sein (vgl. Pross 1972, 224ff.).

Eine ähnliche Medienklassifikation nimmt Faulstich vor, indem er in *Primärmedien*, zu denen traditionelle Menschmedien oder das Theater gehören, *Druckmedien* wie Briefe, Bücher etc., *analoge Medien* – Film, Fernsehen, Hörfunk – und in *digitale Medien* wie das Internet, Multimedia, Chats etc. einteilt (vgl. Faulstich 2004, 23ff.). Damit ergänzt Faulstich das Konzept von Harry Pross um *quartäre Medien*, „bei denen sich die traditionelle Beziehung zwischen Produktion und Rezeption vollends

aufgelöst hat und Technik auch bei der Distribution notwendig ist (z.B. beim World Wide Web)“ (Faulstich 2004, 13).

Eine differenziertere Definition, die auch Medienhalte stärker berücksichtigt, geht auf Bonfadelli zurück. Unter dem Terminus *Technischer Medienbegriff* werden menschliche Artefakte oder technische Geräte verstanden, „*die als Kommunikationskanäle (...) bestimmte Zeichensysteme über Zeit speichern, über räumliche Distanzen transportieren und an mehr oder weniger viele Nutzer zu verteilen mögen*“ (Bonfadelli 2002, 12).

Daran schließt sich der *Zeichentheoretische Medienbegriff* an. Damit technische Kanäle zur Vermittlung von Informationen überhaupt funktionieren können, bedarf es eines Zeichensystems, mit dem die Artikulation ermöglicht wird. Durch die transportierten Zeichen ergeben sich Aussagen, Texte oder weitere Formen von Botschaften. Bedingt durch erlernte Kulturtechniken können Kommunikatoren und Rezipienten dadurch kommunizieren bzw. Botschaften austauschen (vgl. Bonfadelli 2002, 12).

Mit dem *Sozial-institutionellen Medienbegriff* sind Konzerne, Rundfunkanstalten etc. gemeint. Um *durch, mit* und *in* Medien kommunizieren bzw. arbeiten zu können, müssen komplexere Fertigkeiten als nur das Beherrschen von Kulturtechniken wie das Lesen vorliegen, die zumeist mit hohen Investitionskosten verbunden sind. Medienunternehmen wie Verlage oder Rundfunkanstalten verfügen über diese Ressourcen und stellen ihre Leistungen der Gesellschaft zur Verfügung (vgl. Bonfadelli 2002, 12).

3.1.1 Medienbildung

Eine eindeutige Begriffsdefinition von *Medienbildung* zu finden, scheint nach Durchsicht zahlreicher Beiträge nicht möglich zu sein (vgl. Tulodziecki 2011; vgl. Moser 2011; vgl. Spanhel 2011; vgl. Zorn 2011; vgl. Jörissen 2011). Vielfach wurde dieser Terminus kontrovers diskutiert, sodass sich auf der einen Seite Argumentationsansätze finden lassen, die *Medienbildung als Ergebnis individueller Lernprozesse* (Jörissen 2011, 229) sehen – und damit zwangsläufig einen engen Zusammenhang zur Medienkompetenz (→ Kapitel 3.1.2) aufweisen – und auf der anderen Seite gibt es Argumentationsansätze, die unter Medienbildung tendenziell

eher „den Weg“ von medialen Bildungsprozessen verstehen (vgl. Tulodziecki 2011, 32f.).

„Damit spreche ich mich dafür aus, den Begriff der Medienbildung für Bildungsprozesse mit Medienbezug zu nutzen – und dabei *nicht* [Hervorhebung im Original] gleichzeitig zu unterstellen, dass jeglicher Bildungsprozess medial bedingt oder gar determiniert sei.“ (Tulodziecki 2011, 30)

(Medien-)Wissenschaftler wie Bosse oder Niesyto beziehen sich in ihrem Begriffsverständnis auf Tulodzieckis Vorschlag, unter dem Begriff der Medienbildung „*die Vermittlung von Medienkompetenz*“ (Bosse 2012, 13) zu verstehen. Dieser prozesshafte Charakter der Medienbildung ist unter anderem auch bei Moser zu finden (vgl. Moser 2011, 49). Dabei wird an dem Mediengebrauch der Menschen angesetzt und ein medienkompetentes Handeln gefördert. Die Herausforderung dabei ist, dass Menschen unterschiedlicher Sozialgruppen verschiedene Bedürfnisse, Präferenzen etc. mitbringen (vgl. Niesyto 2013, 23).

Bezugnehmend auf eine schärfere Abgrenzung zwischen *Medienbildung* und *Medienkompetenz* konstatiert Spanhel:

„Hinter dem Begriff Medienkompetenz steht eine Kompetenztheorie, während der Begriff der Medienbildung auf eine Bildungstheorie verweist. Kompetenztheorien richten sich auf spezifische Ausprägungen der allgemeinen menschlichen Handlungsfähigkeit, hier im Umgang mit oder in der Aneignung von Medien (*Medien-Kompetenz*) [Hervorhebung im Original], Bildungstheorien beschreiben dagegen grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozess und die in der Person und in ihrer Umwelt liegenden Bedingungen (*Medien-Bildung*) [Hervorhebung im Original].“ (Spanhel 2011, 97)

Das bedeutet, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Bedeutung der Medien für den menschlichen Bildungsprozess erkennen und darauf aufbauend Bildungsprogramme anpassen sollen, wobei die Gestaltung dieser medialen Bildungsräume in den Bereich der *Medienpädagogik* fällt (vgl. Spanhel 2011, 97).

Zorn fügt dem bilanzierend hinzu, dass im Zentrum der Medienbildung *Analysen der Bildungschancen* (Zorn 2011, 191) stehen, die zeigen, dass Bildung ohne Medien nicht gedacht werden kann und dass sich Bildung in einem medialen Raum vollzieht (vgl. Zorn 2011, 191).

3.1.2 Medienkompetenz

Um den Begriff *Medienkompetenz* zu definieren, muss zunächst ein Schritt davor geklärt werden, welches Verständnis von *Kompetenz* im Rahmen dieser Arbeit vorliegt. Als Referenz soll die Begriffsdefinition von Weinert dienen, der *Kompetenz* wie folgt definiert:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f.)

Zusammengefasst versteht Weinert unter *Kompetenz* ein Ensemble an Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen, die zur Problemlösung angewandt werden.

Aufbauend auf seiner Habilitationsschrift aus dem Jahre 1973 beschreibt Baacke 1996 Medienkompetenz als Konglomerat mehrerer Teilkompetenzen. Eine erste Teilkompetenz stellt davon die *Medienkritik* dar, die analytisch, reflexiv und ethisch ablaufen soll. Unter *Medienkunde* wird das Wissen über Mediensysteme in informativer und instrumentell-qualifikatorischer Hinsicht verstanden. Baacke bezeichnet diese beiden Teilkompetenzen als „*die Dimension der Vermittlung*“ (Baacke 1996, 8). Als dritte Teilkompetenz wird die rezeptive und interaktive *Mediennutzung* verstanden, an die sich die innovative und kreative *Mediengestaltung* anschließt. Im Gegensatz zur Dimension der *Vermittlung* verstehen sich diese Teilkompetenzen als „*Dimension der Zielorientierung*“ (Baacke 1996, 8), die auf das Handeln der Menschen abzielt (vgl. Baacke 1996, 8).

Groeben erweitert das Konstrukt von Baacke um die Teilkomponenten der *Medienbezogenen Genussfähigkeit* und um die *Anschlusskommunikationen*. Lange Zeit wurden lediglich kognitive Dimensionen hinsichtlich der Mediennutzung fokussiert, die Emotions- und Motivationsperspektive blieb vielfach unberücksichtigt. Aus diesem Grund hebt Groeben hervor, dass die medienbezogene Genussfähigkeit auf die Motivation abzielt und mit ihr besagt wird, dass das genussvolle Erleben ein entscheidender Faktor ist, um die Mediennutzung aufrecht zu erhalten (vgl. Groeben 2002, 170). Die zweite von Groeben hinzugefügte

Teilkomponente bezieht sich auf die Anschlusskommunikationen, mit denen Kommunikationen gemeint sind, „*die außerhalb der medienspezifischen bzw. – bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster verlaufen*“ (Groeben 2002, 178). Das bedeutet, dass Menschen erst dann Teilkomponenten wie Medienkritik oder medienbezogene Genussfähigkeit herausbilden können, wenn auch darüber kommuniziert wird. Als Beispiel führt Groeben das Fernsehen an, das häufig zu Anschlusskommunikationen innerhalb der Familie, der *Peer-Group* oder in der Schule führt. Intendiert wird durch diese Kommunikationen, dass „*Strategien zur Verarbeitung und Bewertung von medialen Angeboten in Bezug auf Informationsgehalt, Glaubwürdigkeit, ästhetische Qualität etc. erworben*“ (Groeben 2002, 178) werden. Marci-Boehncke & Rath ergänzen die Ausführungen Groebens, indem sie den Aspekt der Reflexion mit einbringen und konstatieren, dass Kommunikation *in* und *über* Medien stattfinden kann und dass die Medienkommunikation der Medien reflektiert werden sollte (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 23).

Tulodziecki unterteilt die Medienkompetenz in folgende fünf Aufgabenbereiche, die den Ausführungen Baackes und deren Ergänzungen stark ähneln:

- (1) *Auswählen und Nutzung von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen,*
- (2) *eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen,*
- (3) *Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen,*
- (4) *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie*
- (5) *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung* (Tulodziecki 1998, 12ff.).

3.1.3 Medienpädagogik

Die *medienpädagogische Kompetenz* setzt sich aus den fünf Bereichen *Eigene Medienkompetenz, Sozialisationsbezogene Kompetenz, Mediendidaktische Kompetenz, Medienerzieherische Kompetenz* sowie *Schulentwicklungsbezogene Kompetenz* zusammen. Lehrpersonen sind Mediennutzerinnen und Mediennutzer und somit liegt es nahe, dass ihr eigenes Nutzungsverhalten Auswirkungen auf die unterrichtliche Verwendung und Auseinandersetzung mit Medien hat. In Zusammenhang mit Medien spielt die sozialisationsbezogene Kompetenz eine

große Rolle, da Lehrkräfte wissen müssen, welche Bedeutung Medien für die Kinder und Jugendlichen hat (→ Kapitel 3.2). Unter der mediendidaktischen Kompetenz versteht Herzig, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollten, *Medienangebote in reflektierter Weise* (Herzig 2004, 587) in den Unterricht zu implementieren. Dies geschieht auf Grundlage einer Analyse, Bewertung und Auswahl lerngegenstandsbezogener Kriterien. Eine weitere Dimension ist die medienerzieherische Kompetenz, die die Fähigkeit umfasst, in angemessener Weise Medienthemen zu behandeln. Dabei muss überdacht werden, welche Bedeutung Medien für inhaltliche, methodische, fachliche und fächerübergreifende Fragen hat. Die letzte Dimension der schulentwicklungsbezogenen Kompetenz umfasst die langfristige Implementation von Medienpädagogik in die schulischen Curricula, da Medien häufig singular in Form von „losgelösten“ Projekten eingesetzt werden. Eine selbstverständliche Verstetigung und Streuung in alle Fachunterrichte ist hier wünschenswert (vgl. Herzig 2004, 587f.).

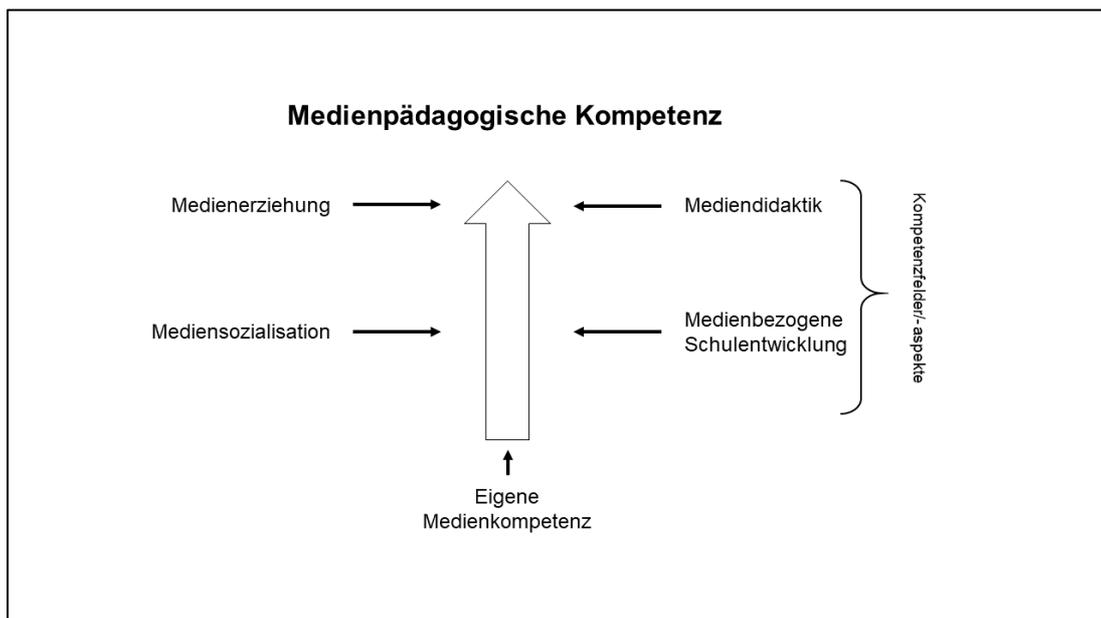


Abbildung 5: Medienpädagogische Kompetenz (Herzig 2004, 589)

Tulodziecki versteht unter *Medienpädagogik* einen allgemeinen Begriff, mit dem die pädagogische Auseinandersetzung mit den Medien gemeint ist (vgl. Tulodziecki 2011, 12).

Dazu:

„Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen (vgl. auch Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 37ff.).“ (Tulodziecki 2011, 13)

Die Medienpädagogik befasst sich im Besonderen mit den Fragen, inwiefern das breite Medienangebot sinnvoll für das Lehren und Lernen genutzt werden kann sowie welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben sich aus der Mediennutzung ergeben und in welcher Form diese im Rahmen von Unterricht und Schule wahrgenommen werden sollten (vgl. Tulodziecki/Grafe 2013, 12).

Ferner ist die Medienpädagogik dazu aufgefordert, zielgruppenorientierte Angebote zu konzipieren, da Menschen unterschiedliche Bedürfnisse, Präferenzen etc. mitbringen (vgl. Niesyto 2013, 23).

„Medienpädagogik hat die Aufgabe, Gegengewichte zu Prozessen sozialer Benachteiligung und gesellschaftlicher Ausgrenzung zu setzen, um Menschen aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus insbesondere durch handlungsorientierte Formen der Medienbildung Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.“ (Niesyto 2013, 24)

3.1.4 ITPACK

Bereits 1986 erklärte Shulman, dass es verschiedene Formen des Wissens gebe, über die jede Lehrkraft verfügen sollte:

„A conceptual analysis of knowledge for teachers would necessarily be based on a framework for classifying both the domains and categories of teacher knowledge, on the one hand, and the forms for representing that knowledge, on the other.“ (Shulman 1986, 10)

Den Grundstein für die Entwicklung des TPACK-Modells legte Lee S. Shulman mit seiner Arbeit zu *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* (Shulman 1987). Dabei manifestierte er den Grundgedanken, dass Lehrkräfte über ein gewisses Maß an *Knowledge Base* verfügen müssen, das unter anderem folgende Teilaspekte beinhaltet:

- content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as „tools of the trade“ for teachers;
- pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds. (Shulman 1987, 8)

Für den Teilbereich des *Pedagogical Reasoning and Action* sieht Shulman folgende Aspekte als relevant an:

- *Comprehension*
Of purposes, subject matter structures, ideas within and outside the discipline
- *Transformation*
Preparation: critical interpretation and analysis of texts, structuring and segmenting, development of a curricular repertoire, and clarification of purposes

Representation: use of a representational repertoire which includes analogies, metaphors, examples, demonstrations, explanations, and so forth

Selection: choice from among an instructional repertoire which includes modes of teaching, organizing, managing, and arranging

Adaptation and Tailoring to Student Characteristics: considerations of conceptions, preconceptions, misconceptions, and difficulties, language, culture, and motivations, social class, gender, age, ability, aptitude, interests, self concepts, and attention
- *Instruction*
Management, presentations, interactions, group work, discipline, humor, questioning, and other aspects of active teaching, discovery or inquiry instruction, and the observable forms of classroom teaching
- *Evaluation*
Checking for student understanding during interactive teaching
Testing student understanding at the end of lessons or units
Evaluating one's own performance, and adjusting for experiences
- *Reflection*
Reviewing, reconstructing, reenacting and critically analyzing one's own and the class's performance, and grounding explanations in evidence
- *New Comprehensions*
Of purposes, subject matter, students, teaching, and self

Consolidation of new understandings, and learnings from experience (Shulman 1987, 15)

Aufbauend auf dem beschriebenen Konzept des *Pedagogical Content Knowledge* von Shulman (1986/1987) ergänzen Koehler & Mishra 2005 jenes um die Konstante *technological* mit der Begründung:

„For teachers to become fluent with educational technology means going beyond mere competence with the latest tools (Zhao, 2003), to developing an understanding of the complex web of relationships between users, technologies, practices, and tools. (...) In summary, we view teacher knowledge about technology as important, but not separate and unrelated from contexts of teaching i.e., it is not only about what technology can do, but also, and perhaps more importantly, what technology can do for them as teachers.“ (Koehler/Mishra 2005, 132)

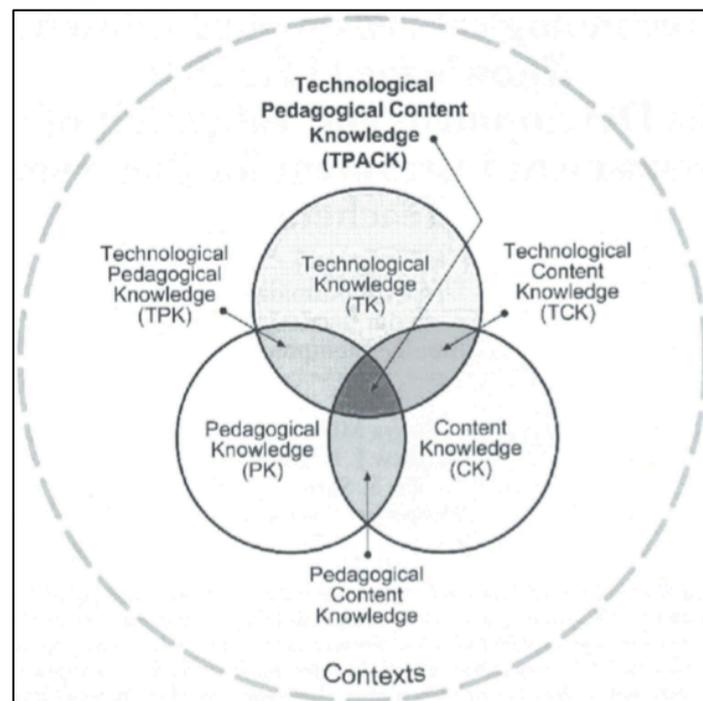


Abbildung 6: TPACK-Modell (Schmidt et al. 2009, 124)

In dem TPACK-Modell nach Mishra & Koehler steht *Content Knowledge* für das Wissen über das jeweilige Fach oder im Konkreten für den Lerngegenstand. *Technological Knowledge* hingegen für moderne Technologien, die zum Einsatz kommen und die von Lehrkräften bedient werden müssen. Darunter fällt nicht nur die Hardware, sondern auch die Software. Mit *Pedagogical Knowledge* sind Lern-

und Lehrmethoden, Prozesse etc. gemeint, die von Lehrkräften initiiert werden (vgl. Koehler et al. 2013, 3).

Die Besonderheit des TPACK-Modells sind allerdings die Schnittmengen der einzelnen Komponenten. Dazu:

„Good teaching is not simply adding technology to the existing teaching and content domain. Rather, the introduction of technology causes the representation of new concepts and requires developing a sensitivity to the dynamic, transactional relationship between all three components suggested by the TPACK framework. (Koehler/Mishra 2005, 134)

Marci-Boehncke erweitert 2018 das TPACK-Modell um eine doppelte „Meta-Ebene“ *Inclusion* und *Mediatisation* (Marci-Boehncke 2018, 58) und intendiert damit:

„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 auf. Es geht um ein „zeitentsprechendes Weltverständnis“ als „Haltung/Einstellung“ und vor allem als Reflexionskontext für pädagogisches Handeln“ (Marci-Boehncke 2018, 59)

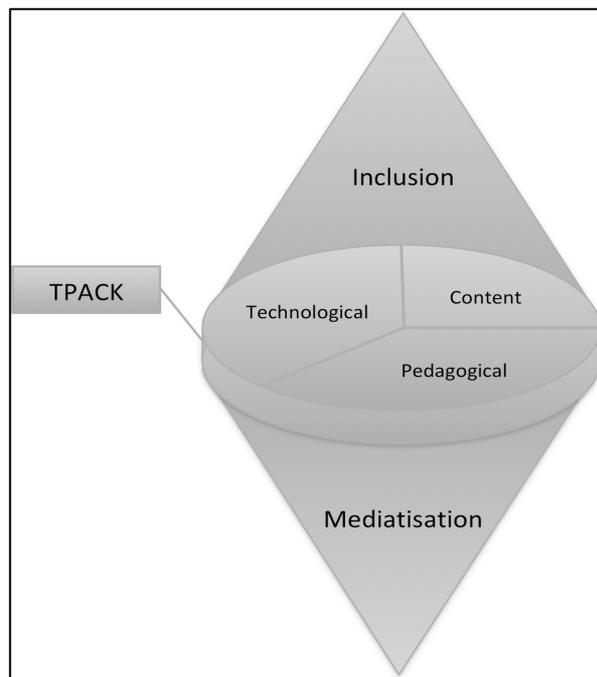


Abbildung 7: ITPACK-Modell (nach Marci-Boehncke 2018, 58)

Der TPACK-Ordnungsrahmen kann daher als Basiskonzept für einen guten, technologiebasierten Unterricht angesehen werden. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrkräfte eine Vorstellung davon haben, wie sie Technologien sinnvoll in ihren Unterricht implementieren können (vgl. Mishra/Koehler 2006, 1029).

3.2 Die mediale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

Nach jahrzehntelangen bewahrpädagogischen Vorbehalten gibt es kaum noch einen Ausweg, um zu erkennen, dass die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nicht mediengefährdet, sondern medial ist (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2004, 207). Vielmehr werden erste mediale Erfahrungen bereits pränatal erlebt, da Ungeborene die von ihrer Mutter konsumierten Medien – und die damit empfundenen Emotionen – auditiv wahrnehmen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 20). Durch die rasche Weiterentwicklung der (digitalen) Medien wurde Kindern und Jugendlichen verstärkt die Möglichkeit gegeben, Medieninhalte zu verfolgen, Medien selbst zu produzieren, oder individuell an *social communities*¹⁵ zu partizipieren (vgl. Spanhel 2013, 39). Welche Medien Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in welchem Alter und zu welchen Anlässen nutzen, soll im Folgenden thematisiert werden. Des Weiteren soll ein Blick darauf geworfen werden, welche Medien von Menschen mit Behinderungen genutzt werden.

3.2.1 Schulkinder

Bezugnehmend auf die Medienpräferenzen rangieren laut *KIM*-Studie bei Kindern im Alter von sechs bis 13 Jahren¹⁶ immer noch non-mediale Themeninteressen auf den ersten drei Plätzen (Platz 1: Freunde/Freundschaft; Platz 2: Schule und Platz 3: Sport). Doch bereits an vierter Stelle wird das Medium Handy/Smartphone genannt. Auch die folgenden Themeninteressen Musik (Platz 5), Internet/Computer/Laptop (Platz 6) und Computer-/Konsolen-/Onlinespiele (Platz 7) zeigen, dass mediale Interessen bei Kindern und Teenagern sehr ausgeprägt sind (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest¹⁷ 2016, 6). Ein Blick auf die Medienausstattung in deutschen Haushalten, in denen Kinder heutzutage aufwachsen, lässt den Schluss zu, dass diese mit einer großen Vielfalt an vorhandenen Medien aufwachsen. Dabei verfügen 100%¹⁸ über einen Fernseher und in nahezu allen Haushalten findet sich darüber hinaus ein Handy/Smartphone (98%), Internetzugang (97%) und ein Computer/Laptop (97%). Eher abgeschlagen ist das Tablet, das nur in 28% der Haushalte vorhanden ist. Geräte wie eine Digitalkamera (76%) oder ein CD-Player

¹⁵ Englische Begriffe, geschützte Markennamen sowie weitere wichtig erscheinende Hervorhebungen werden im Rahmen dieser Arbeit kursiv gedruckt.

¹⁶ An der Beantwortung der Frage nahmen 1.229 Kinder teil (mpfs 2016, 6).

¹⁷ Im Folgenden *mpfs*.

¹⁸ Die Frage wurde von 1.229 Haupterzieherinnen und Haupterziehern beantwortet (mpfs 2016, 8).

(81%) sind zwar auch noch in vielen Haushalten zu finden (mpfs 2016, 8), ein Grund für die im Vergleich niedrigeren Zahlen könnte die Hybridfunktion der heutigen Smartphones sein. Bei der Frage, welche Geräte die Kinder besitzen, antworten 53% der Haupterzieherinnen und Haupterzieher¹⁹ von Mädchen und 49% von Jungen, dass ihre Kinder ein eigenes Handy/Smartphone haben. Im Vergleich dazu besitzen lediglich 13% der Mädchen und 14% der Jungen einen Laptop (mpfs 2016, 9).

Bezüglich der Frage, in welcher Gesellschaft die befragten Kinder und Teenager²⁰ Medien nutzen wollen, zeigt sich, dass sie oftmals eher alleine Medien konsumieren möchten. Dies ist insbesondere beim Fernsehen (52%) und beim Handy-/Smartphone-Spiele (42%) spielen der Fall. Die Gesellschaft von Freunden ist bei Videos/DVDs sehen (28%) und bei Computer-/Konsolen-/Onlinespiele spielen (24%) dominant (mpfs 2016, 14).

Vergegenwärtigt man sich die Nutzung verschiedener Handy-/Smartphone-Funktionen, so muss konstatiert werden, dass die Befragten täglich jenes Medium dazu nutzen, um Nachrichten zu bekommen (38%) und zu verschicken (38%). Ein großer Teil²¹ nutzt das Handy/Smartphone auch ein- oder mehrmals pro Woche, um von den Eltern angerufen zu werden (51%) und um die Eltern anzurufen (ebenfalls 51%) (mpfs 2016, 16).

Bezogen auf den Ort der Computernutzung kann gesagt werden, dass Kinder und Jugendliche insbesondere zuhause den Computer nutzen (100%). Für den Bereich der Schule lassen sich hinsichtlich des Alters ausgeprägte Unterschiede erkennen. Dabei kann festgehalten werden, dass die Nutzung des Computers proportional mit dem Alter der Kinder und Teenager steigt²². Sind es bei den Sechs- bis Siebenjährigen lediglich 19%, die auch in der Schule mit dem Computer arbeiten, so wächst der Wert bei den Acht- bis Neunjährigen auf 27% an, steigert sich dann bei den Zehn- bis Elfjährigen nochmals auf 41% und erreicht den höchsten Wert bei den Zwölf- bis Dreizehnjährigen mit 56% (mpfs 2016, 29). Diese Werte veranschaulichen deutlich, dass insbesondere an Grundschulen wenig mit dem

¹⁹ Die Frage wurde von 1.299 Haupterzieherinnen und Haupterziehern beantwortet (mpfs 2016, 9).

²⁰ Die Frage wurde von 1.229 Kindern beantwortet (mpfs 2016, 14).

²¹ Diese Frage wurde von 821 Kindern beantwortet, die zuvor angaben, ein Handy zu nutzen (mpfs 2016, 16).

²² 876 Kinder und Teenager haben diese Frage beantwortet, die zuvor angaben, PC-Nutzerin/PC-Nutzer zu sein (mpfs 2016, 29).

Computer gearbeitet wird. Auch die Angaben zum Ort der Internetnutzung stehen in Einklang mit denen der Computernutzung, da auch an dieser Stelle das Internet vorwiegend zuhause genutzt wird. Die Schule rangiert zum wiederholten Male mit niedrigen Werten auf dem letzten Platz und zeigt eine proportionale Entwicklung zum Alter (6-7 Jahre: 18%; 8-9 Jahre: 22%; 10-11 Jahre: 37% und 12-13 Jahre: 50%)²³ (mpfs 2016, 31), obwohl im *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* klar aufgezeigt wird, dass sich Schülerinnen und Schüler wünschen, dass Lehrkräfte häufiger etwas Neues mit digitalen Medien ausprobieren (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 26).

Tätigkeiten, die Kinder und Teenager²⁴ mittels des Internets erledigen, sind zum einen, um täglich *WhatsApp*-Nachrichten zu schicken (41%) und zum anderen, um Suchmaschinen wie *Google* zu nutzen (24%). Zwar nicht täglich, aber immer noch ein- oder mehrmals pro Woche nutzen fast die Hälfte Suchmaschinen (46%), Kinder-Seiten (38%) oder sie schauen sich *YouTube*-Videos an (33%) (mpfs 2016, 35). Des Weiteren zeigt sich, dass Kinder und Teenager sehr gerne (50%) bzw. gerne (45%) das Internet nutzen. Den insgesamt 95% stehen lediglich 5% gegenüber, die behaupten, das Internet nicht so gerne zu nutzen²⁵ (mpfs 2016, 36).

Bei der Computer-Nutzung in Schulen, die mindestens einmal pro Woche stattfindet, zeigt sich eine große Disparität hinsichtlich rezeptiver und aktiv-produzierender Nutzung. Während „*etwas im Internet nachlesen/suchen*“ mit 76% und „*ein Lernprogramm nutzen*“ (71%) auf den oberen Rängen zu finden sind, sind kreative und aktive Handlungen wie „*eine Präsentation erstellen*“ (39%) und „*ein Bild gestalten/bearbeiten*“ (39%) eher weit abgeschlagen²⁶ (mpfs 2016, 50). Auch wenn Kinder und Teenager zuhause den Computer für die Schule benutzen, wird deutlich, dass sie diesen vermehrt zur weiteren Wissensaneignung („*etwas im Internet nachlesen/suchen*“: 74%) nutzen. Auch an dieser Stelle dominieren

²³ Bezogen auf diese Frage wurden 805 Internetnutzerinnen und Internetnutzer befragt (mpfs 2016, 31).

²⁴ Bezogen auf diese Frage wurden 805 Internetnutzerinnen und Internetnutzer befragt (mpfs 2016, 35).

²⁵ Bezogen auf diese Frage wurden 805 Internetnutzerinnen und Internetnutzer befragt (mpfs 2016, 36).

²⁶ Auf diese Frage antworteten 351 Kinder, die in der Schule den PC nutzen (mpfs 2016, 50).

rezeptive Tätigkeiten²⁷ (mpfs 2016, 51). Diese Ergebnisse werden auch vom *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* bekräftigt, da dort ebenfalls herausgefunden werden konnte, dass digitale Medien größtenteils zu Recherchezwecken (setze ich häufig ein: 28%; setze ich gelegentlich ein: 64%) oder zum Abspielen von Lernvideos (setze ich häufig ein: 25%; setze ich gelegentlich ein: 61%) eingesetzt werden²⁸ (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 28).

Ferner sollten die Kinder und Teenager²⁹ ihre eigene technische Kompetenz einschätzen. Hierbei zeigt sich, dass sie diese durchaus als gut einschätzen. Viele Antworten entfallen zwar auch auf die Antwortmöglichkeit „*mache das eigentlich nie*“, aber nur sehr wenige auf „*kann das nicht so gut*“. So schätzen 74% der Kinder und Teenager, dass sie eine DVD abspielen und 49% glauben, dass sie alleine ins Internet gehen können. Demgegenüber stehen lediglich 11% und 7% die angeben, dies nicht so gut zu können. Bei allen weiteren Items (*etwas ausdrucken; am Computer Ordner anlegen* etc.) wird ebenfalls deutlich, dass die Kinder und Teenager sehr selbstbewusst sind und viel Vertrauen in ihre Kompetenzen haben (mpfs 2016, 62).

3.2.2 Jugendliche

Die *JIM*-Studie aus dem Jahr 2017 zeigt eindeutig, dass davon ausgegangen werden kann, dass fast alle Jugendlichen in einem Haushalt leben, in dem Smartphones (99%), Computer/Laptops (98%) sowie ein Internetzugang (98%) vorhanden sind³⁰ (mpfs 2017, 6). Obwohl beim Gerätebesitz die Zahl der Smartphone-Besitzer (2014: 88%; 2015: 92%; 2016: 95% und 2017: 97%) seit 2014 immer weiter nach oben kletterte, zeigt sich ein Rückgang beim Besitz eines Computers/Laptops (2014: 76%; 2015: 76%; 2016: 74% und 2017: 69%) (mpfs 2017, 8). Bezogen auf das Geschlecht lässt sich erkennen, dass Jungen marginal besser ausgestattet sind als Mädchen, auch wenn der Prozentsatz (97) beim Medium *Smartphone* gleich ist (mpfs 2017, 9). Im Bereich der non-medialen Freizeitaktivitäten spielen bei den Jugendlichen das Treffen von Freunden

²⁷ Die Antworten von 856 Schulkindern, die den PC auch zuhause nutzen, wurden an dieser Stelle erfasst (mpfs 2016, 51).

²⁸ Befragt wurden 520 Lehrkräfte (Bertelsmann Stiftung 2017a, 28).

²⁹ Befragt wurden 1.229 Kinder (mpfs 2016, 62).

³⁰ Befragt wurden 1.200 Jugendliche (mpfs 2017, 6).

(Mädchen: 68%; Jungen: 77%) sowie Sport (Mädchen: 64%; Jungen: 73%) eine große Rolle (mpfs 2017, 11). Bei der Beschäftigung mit Medien in der Freizeit geben 89% der Jugendlichen an, täglich das Internet zu nutzen. Ein noch größerer Wert lässt sich bei der Nutzung des Smartphones erkennen, mit dem sich 93% täglich beschäftigen (mpfs 2017, 13). Das Ranking der beliebtesten Apps zeigt eine hohe Nutzung des Messengers *WhatsApp*, das von fast allen Jugendlichen³¹ genutzt wird (12-13 Jahre: 86%; 14-15 Jahre: 87%; 16-17 Jahre: 89% und 18-19 Jahre: 89%). Auch weitere Apps wie *Snapchat*, *Instagram*, *YouTube* oder *Facebook* werden von knapp der Hälfte der Befragten genutzt (mpfs 2017, 34). In Verbindung mit der Schule zeigt sich, dass sowohl Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums (45 Minuten) als auch Haupt- und Realschüler (43 Minuten) gleich viel Zeit zuhause aufbringen, um mit dem Computer bzw. dem Internet für die Schule zu lernen. Der zeitliche Umfang wird mit zunehmendem Alter größer, bleibt jedoch in Relation zur Lernzeit konstant, da sich diese ebenfalls erhöht (mpfs 2017, 52). Bei der Frage, wie häufig das Internet zuhause zu Schulzwecken und wie häufig es im Unterricht genutzt wird, zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht, da Schülerinnen und Schüler zuhause öfter das Internet zu Schulzwecken nutzen als in der Schule selbst. Knapp 50%³² geben an, dass sie zuhause das Internet entweder täglich (13%) oder zumindest mehrmals pro Woche (33%) für die Schule nutzen. Überdies geben allerdings knapp 50% der Befragten an, dass sie im Unterricht nur einmal im Monat (13%), seltener (23%) oder nie (12%) mit dem Internet arbeiten (mpfs 2017, 53).

Ergebnisse der *ICILS*-Studie aus dem Jahr 2013 zeigen, dass bei 84,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler³³ der achten Jahrgangsstufe mindestens ein Computer oder mehrere im Haushalt vorhanden sind. Die Prozentzahl bei den im Haushalt zur Verfügung stehenden Notebooks/Laptops ist nochmals höher (89,4). Ein weiteres mobiles Endgerät, welches mit 91,1 Prozent sehr häufig in deutschen Haushalten zu finden ist, ist das Smartphone. Weit abgeschlagen ist das Tablet, welches noch nicht einmal in jedem zweiten Haushalt zu finden ist (47 Prozent) (Vennemann et al. 2016, 177). Diese Daten sind besonders von Interesse, wenn danach gefragt wird,

³¹ Befragt wurden 1.143 Jugendliche, die eine App auf ihrem Smartphone installiert haben (mpfs 2017, 34).

³² Die Frage wurde von 976 Schülerinnen und Schülern beantwortet (mpfs 2017, 53).

³³ An der Befragung nahmen 2.225 Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland teil (Eickelmann/Gerick/Bos 2014, 9).

inwiefern Schülerinnen und Schüler auch daheim Medien zu schulischen Zwecken nutzen. Weiterhin geht aus der *ICILS-Studie*³⁴ hervor, dass 38 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler den Computer sowie das Internet für Bildungszwecke im außerschulischen Kontext dafür nutzen, indem sie nach Informationen zum Lernen oder für Hausaufgaben suchen. Auch Wiki- bzw. Lexikonartikel werden häufig genutzt (30,1 Prozent). Lernprogramme für die Schule sind mit lediglich 6,5 Prozent stark unterrepräsentiert (Vennemann et al. 2016, 178).

Die Studie *Tablet-PCs im Unterrichteinsatz* von Aufenanger kommt zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Nutzung unterschiedlicher Quellen für Lernzwecke bzw. Referate. Dort wurde ersichtlich, dass Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen (Mittelstufe: Klasse 9 und 10; Oberstufe: Q2) insbesondere *Google* und *Wikipedia* zur Erstellung eines Schulreferats heranziehen (Aufenanger 2015b, 69). Die Hybridfunktion von Smartphones, Tablets etc. nutzen Schülerinnen und Schüler hingegen sehr oft, indem sie mit diesen Geräten die Tafelbilder abfotografieren, um diese mit anderen zu teilen (64%) und um die Abschrift des Tafelbildes zu umgehen (72%) (bitkom 2015, 33).

Für den reinen Freizeitbereich nutzen knapp 80 Prozent den Computer und das Internet für das Lesen von Nachrichten oder für die Nutzung sozialer Netzwerke, um mit Freunden etc. zu kommunizieren. Dicht gefolgt von Musik hören mit 78,0 Prozent. Spiele spielen sowie Blogs kommentieren geben zumindest noch 47,8 bzw. 46,3 Prozent an (Vennemann et al. 2016, 181).

Auch die bitkom-Studie *Kinder und Jugend in der digitalen Welt* kommt in einem Vergleich der Jahre 2014 und 2017 zu dem Schluss, dass die Zahlen der jungen Smartphone-Nutzerinnen und Nutzer deutlich angestiegen sind³⁵. Insbesondere bei der Altersgruppe der 8/9-Jährigen stieg der Prozentsatz von 25 im Jahr 2014 auf 49 in 2017 stark an. Ab diesem Alter lässt sich ohnehin ein sprunghafter Anstieg in der Nutzung bei Kindern ab dem 8./9. Lebensjahr feststellen. So geben zu diesem Zeitpunkt 49% der Befragten an, das Smartphone gelegentlich zu nutzen. Nur vier Jahre später liegt dieser Prozentsatz bei 87. Ab diesem Alter verändern sich die

³⁴ Die Angabe bezieht sich auf die Kategorie „Mindestens einmal pro Woche“.

³⁵ 926 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren wurden gefragt, welche der folgenden Geräte (Smartphone und Tablet) sie zumindest ab und zu nutzen (bitkom 2017, 2).

Nutzerzahlen nur noch geringfügig nach oben, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass nahezu alle Jugendlichen ab und zu ein Smartphone nutzen (ab dem 14. Lebensjahr liegt der Prozentsatz konstant bei 94) (bitkom 2017, 2). Konträr zu diesen Ergebnissen verhalten sich die Zahlen der Tabletnutzung. Geben im Jahr 2017 noch 72% der befragten 8/9-Jährigen an, das Tablet gelegentlich zu nutzen, so kommt es in den darauffolgenden Lebensjahren zu einer geringeren Beschäftigung mit diesem mobilen Endgerät. Der Wert sinkt kontinuierlich, bis der Tiefstwert von 41% bei 16-18-Jährigen erreicht wird (bitkom 2017, 2). Dieser Umstand könnte dadurch begründet werden, dass die Nutzerinnen und Nutzer das Smartphone als hybrides Medium verwenden. So nutzen die 10-18-Jährigen das Smartphone häufig zum Telefonieren (88%), Musik hören (83%), Kurznachrichtendienste nutzen (82%), Kamerafunktion (78%) sowie das Internet (78%) (bitkom 2017, 4). Auch die Internetnutzung ist bei allen Alterskohorten sehr groß. Ab dem 12. Lebensjahr gehen mit 99% fast alle Teenager und Jugendlichen gelegentlich online und auch bei den 6/7-Jährigen liegt der Wert im Jahr 2017 bei 48% (bitkom 2017, 6). Hinsichtlich der inhaltlichen Nutzung kommen allerdings Unterschiede zutage, da bei den Kindern das Spiele spielen (33%) sowie das Anschauen von Serien und Videos (69%) im Vordergrund stehen. Bei den Jugendlichen nimmt das Recherchieren von Informationen (84%) einen großen Stellenwert ein, dicht gefolgt von Filme, Videos, Serien anschauen (84%) und soziale Netzwerke nutzen (71%) (bitkom 2017, 7). Bezogen auf die sozialen Netzwerke bzw. Messenger ist *WhatsApp* in allen Alterskohorten am beliebtesten (10-11 Jahre: 72%; 16-18 Jahre: 96%), dicht gefolgt von *YouTube* (10-11 Jahre: 51%; 16-18 Jahre: 76%). *Facebook* hingegen wird erst ab einem Alter von 14-15 Jahren (36%) interessant und gewinnt dann schnell an Beliebtheit (16-18 Jahre: 65%). Während *Instagram* bei den 14- bis 15-Jährigen noch von jeder Zweiten/von jedem Zweitem genutzt wird (51%), verliert das Posten von Bildern im Internet bei den 16- bis 18-Jährigen an Beliebtheit und verliert 2 Prozentpunkte (49%) (bitkom 2017, 8).

Trotz der breiten Vielfalt an Medien, die Jugendlichen zur Verfügung steht, erfreut sich das klassische Printmedium *Buch* nach wie vor großer Beliebtheit, die auch in den letzten zehn Jahren konstant geblieben ist. So gaben 2007 37% der befragten

Jugendlichen³⁶ an, täglich oder zumindest mehrmals die Woche Bücher zu lesen, wohingegen 2017 sogar ein Zuwachs von 3 Prozentpunkten zu verzeichnen war (mpfs 2017, 19). Sanktionierte und oft konsumierte Jugendbücher wie die *Tribute von Panem* von Suzanne Collins oder *Letztendlich sind wir dem Universum egal* von David Levithan, in denen den Medien eine entscheidende Rolle zukommt, bieten auch oftmals *ein hervorragendes Potenzial für medienphilosophische und gesellschaftskritische Anschlussgespräche* (Marci-Boehncke/Trapp 2016, 64). Auch Lektüren, die im Deutschunterricht zum Gegenstand einer Unterrichtsreihe gemacht werden, sollten sich an der Lebenswelt und den Interessen der Jugendlichen orientieren (vgl. Marci-Boehncke/Trapp 2018a, 93).

Geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Medienpräferenzen lassen sich schon in der Studie von Marci-Boehncke & Rath erkennen, die zeigen, dass sich die Präferenzen von Jungen und Mädchen komplementär zueinander verhalten. Medien, die bei Mädchen beliebt sind, werden von Jungen eher wenig berücksichtigt. Eine Ausnahme bleibt die Musik, die von beiden Geschlechtern gerne konsumiert wird (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007, 25). Bilanzierend kann festgestellt werden, dass in Mediennutzungsstudien das Bild verfestigt wird, dass Mädchen tendenziell eher an Kommunikation und Jungen verstärkt technisch interessiert sind (vgl. Moser 2014, 326). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen auch Marci-Boehncke & Rath:

„Die Medienpräferenz bei Jungen ist – technisch wie inhaltlich – stark an Competition, an Wettbewerb orientiert (Marci-Boehncke 2007). Mädchen hingegen suchen im Medienangebot die Thematisierung der Kommunikation und ein Empathie-Angebot, übrigens auch, wo sie vermeintlich Leistungs- oder Wettbewerbsthemen aufgreifen (Marci-Boehncke/Just 2006), z.B. bei Sport-Animes.“ (Marci-Boehncke/Rath 2009a, 24)

3.2.3 Junge Erwachsene

Der D21-Digital-Index 2016 liefert Zahlen zur Gerätenutzung von 20-29-Jährigen³⁷, aus denen hervorgeht, dass fast alle Befragten (95%) angeben, ein Notebook bzw. einen Laptop zu nutzen. Auf dem zweiten Platz rangiert die Nutzung eines

³⁶ 1.200 Jugendliche wurden befragt (mpfs 2017, 19).

³⁷ In dieser Alterskohorte nahmen 149 Frauen und Männer an der Befragung teil (Initiative D21 2017, 13).

Smartphones mit 79%. Das Tablet ist immerhin noch bei fast der Hälfte (48%) in Gebrauch, wohingegen die Nutzung von Wearables weit abgeschlagen mit gerade mal 6% auf dem letzten Platz liegt (Initiative D21 2017, 13). Im Hinblick auf die tägliche Nutzung des Internets geben die jungen Erwachsenen an, 4 Std. 20 Min. im Internet zu surfen (Initiative D21 2017, 13). Auch die ARD/ZDF-Onlinestudie 2017 kommt zu einem ähnlichen Wert und zeigt des Weiteren auf, dass sich die Dauer im Vergleich zum Vorjahr in der Altersgruppe der 14-29-Jährigen um 29 Minuten von 4 Std. 05 Min. im Jahr 2016 auf 4 Std. 34 Min. verlängert hat (ARD/ZDF Onlinestudie 2017, 3). Bereits im Jahr 2016 hat das Smartphone (66%) den Laptop (57%) als häufigstes Internet-Gerät abgelöst, was auch aus dem Umstand herrühren kann, dass in der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen 64% täglich das Internet *unterwegs* nutzen (ARD/ZDF-Onlinestudie 2016, 4). Weitere Ergebnisse des D21-Digital-Index zeigen, dass der Internetkonsum im Vergleich zu den dargestellten Ergebnissen der Jugendlichen aus der *JIM*-Studie einen leichten Rückgang erfährt (Initiative D21 2017, 13). Bezogen auf die Kommunikation nähern sich die Werte allerdings wieder an, da kein eklatanter Unterschied zwischen diesen Kohorten feststellbar ist. So nutzen auch die 20-29-Jährigen Dienste wie *WhatsApp* häufig (89%) und vor allem regelmäßig (ein- oder mehrmals die Woche) zu Kommunikationszwecken. Auch die Nutzung von sozialen Netzwerken wie *Facebook* etc. erfreut sich weiterhin großer Beliebtheit (78%). Weit abgeschlagen sind kollaborativ-orientierte Anwendungen wie zum Beispiel *Google Docs* (24%), in Foren um Rat fragen (24%) oder Beiträge in Blogs etc. einstellen (22%) (Initiative D21 2017, 15). Bei der Frage, für wie wichtig sie es erachten, dass digitale Medien grundlegender Bestandteil aller Schulfächer sind, wird eine Diskrepanz zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen deutlich. So messen lediglich 30% der 20-29-Jährigen dieser Forderung eine hohe Relevanz bei, während bei den 60-69-Jährigen 60% zustimmen. Auch bei der Vermittlung von Programmierkenntnissen sehen nur 36% der jüngeren Erwachsenen eine Notwendigkeit, wohingegen die älteren Erwachsenen mit 63% dies als wichtig ansehen (Initiative D21 2017, 20).

3.2.4 Menschen mit Behinderungen

In einer Studie von Bosse & Hasebrink zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen konnte gezeigt werden, dass der Fernseher das mit Abstand meist

genutzte Medium ist (14 - 49 Jahre: 90%; über 50 Jahre: 94%)³⁸. Bezugnehmend auf das Medium *Internet* muss konstatiert werden, dass die Nutzungshäufigkeit hinsichtlich der untersuchten Alterskohorte stark unterschiedlich ist. So geben 77% der 14 bis 49-Jährigen an, das Internet mindestens mehrmals pro Woche zu nutzen, demgegenüber nutzt lediglich jeder Zweite (52%) das Internet in der Alterskohorte der über 50-Jährigen (Bosse/Hasebrink 2016, 46). Inhaltlich geben die Befragten an, im Internet aktuelle Nachrichten zu lesen (14 - 49 Jahre: 63%; über 50 Jahre: 57%), sich mit anderen in Online-Communities auszutauschen (14 - 49 Jahre: 69%; über 50 Jahre: 52%) sowie Suchmaschinen zu nutzen (14 - 49 Jahre: 81%; über 50 Jahre: 76%). Diese Werte zeigen, dass Menschen mit Behinderungen auf vielfältige Weise das Internet nutzen (Bosse/Hasebrink 2016, 50).

Bezogen auf die verschiedenen Beeinträchtigungen, die Menschen mit Behinderung aufweisen können, zeigen sich teilweise erhebliche Unterschiede. So dominiert in der untersuchten Teilgruppe *Sehen*³⁹ (Sehbeeinträchtigung und Blindheit) das Radio (92%) als meist genutztes Medium. Nur 48% der Befragten geben an, eine Tageszeitung mehrmals die Woche zu lesen. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Teilgruppen sowie der Gesamtbevölkerung ist das Lesen einer Tageszeitung damit stark unterrepräsentiert (Bosse/Hasebrink 2016, 64).

Menschen mit Hörbeeinträchtigungen⁴⁰ nutzen den Fernseher (90%), die Tageszeitung (81%) sowie das Internet (78%) mindestens mehrmals wöchentlich. Das Radio spielt nur eine untergeordnete Rolle (42%) – allerdings zeigen sich bei diesem Medium große Unterschiede in dem Grad der Beeinträchtigung. So hören 80% der Befragten, die angeben, schwerhörig zu sein, Radio. Demgegenüber stehen gehörlose Menschen mit 11% (Bosse/Hasebrink 2016, 77). Beim Fernsehen behelfen sich die meisten Menschen (55%) mit einer Hörbeeinträchtigung, indem sie den Untertitel hinzuschalten (Bosse/Hasebrink 2016, 86). Menschen, die sowohl

³⁸ Die Angaben beziehen sich auf die Kategorie *Mediennutzung mindestens mehrmals pro Woche*. An der Befragung nahmen 294 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Alterskohorte *14-49 Jahre* und 316 in der Alterskohorte *über 50 Jahre* teil (Bosse/Hasebrink 2016, 46).

³⁹ 154 Menschen mit Sehbeeinträchtigungen nahmen an der Befragung teil (Bosse/Hasebrink 2016, 64).

⁴⁰ 161 Menschen mit Hörbeeinträchtigungen nahmen an der Befragung teil. Davon sind 66 Befragte schwerhörig, 47 ertaubt und 48 gehörlos (Bosse/Hasebrink 2016, 77).

eine Hör- als auch eine Sehbeeinträchtigung⁴¹ aufweisen, nutzen am wenigsten das Internet (39%) (Bosse/Hasebrink 2016, 108).

Der Fernseher wird im Vergleich zu allen anderen Behinderungsformen am häufigsten (98%) von Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen⁴² genutzt. Demgegenüber steht das Internet, mit dem sich nur 66% der Befragten mehrmals pro Woche beschäftigen. Als Grund hierfür wurde eine mangelnde Benutzerfreundlichkeit genannt. Barrieren können zum Beispiel sein, wenn sich die Schriftgrößen nicht verändern lassen oder die Navigation zu kompliziert ist (Bosse/Hasebrink 2016, 92).

Bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten⁴³ ist besonders auffällig, dass sie bis auf den Fernseher (96%) alle anderen Medien (Radio (76%), Tageszeitung (20%) und Internet (48%)) im Vergleich weniger regelmäßig nutzen. Die sehr geringen Nutzerzahlen beim Lesen einer Tageszeitung sowie beim Surfen im Internet werden auf die Lesefähigkeit zurückgeführt (Bosse/Hasebrink 2016, 98). Als unterstützende Mittel greifen diese Menschen häufig auf das Konzept *Leichte Sprache* oder auf eine personelle Unterstützung zurück (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, 106).

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass Menschen mit Behinderungen durchaus verschiedene Medien häufig nutzen. Allerdings bringt die Mediennutzung sowohl Inklusionschancen als auch Exklusionsrisiken mit sich, die es unter anderem durch die Zuhilfenahme von assistiven Technologien und anderen Hilfsmitteln (→ Kapitel 4.4) zu stärken bzw. zu eliminieren gilt (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, 112).

3.3 Medien in Bildungsinstitutionen

Nach der Darstellung der Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Freizeitbereich, soll ein Blick darauf geworfen werden, inwiefern Medien in der Schule und in anderen Bildungsinstitutionen genutzt werden.

⁴¹ 98 Menschen mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen nahmen an der Befragung teil (Bosse/Hasebrink 2016, 108).

⁴² 148 Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen nahmen an der Befragung teil (Bosse/Hasebrink 2016, 92).

⁴³ 147 Menschen mit Lernschwierigkeiten nahmen an der Befragung teil (Bosse/Hasebrink 2016, 98).

Unbestritten ist, dass (digitale) Medien Potenziale für Lehr-/Lernprozesse mit sich bringen – auch die Kultusministerkonferenz⁴⁴ empfiehlt die Berücksichtigung von Medien aus folgenden Gründen:

„1. Unterstützung und Gestaltung innovativer und nachhaltiger Lehr- und Lernprozesse, 2. Selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe an Politik, Kultur und Gesellschaft, 3. Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, 4. Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile und 5. Zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor negativen Einflüssen und Wirkungen von Medien.“ (KMK 2012, 4ff.)

Doch auch für die unterrichtliche Gestaltung in inklusiven Lernkontexten (→ Kapitel 4.4) bringen sie eine Fülle an Vorteilen mit sich. So ermöglichen sie durch ihre Portabilität und ihre multimediale Konvergenz neue Raumerfahrungen, Spielorte sowie ermöglichen neue Formen der sozialen Begegnung (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 31). Das Wissen über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht auch, *mit den positiven Haltungen und der großen Motivation der Jugendlichen zu arbeiten und diesen zugleich die Chance zu geben, ihre häufig sehr ausgeprägten medialen Nutzungskompetenzen und Erfahrungen einzubringen* (Marci-Boehncke 2009, 33).

Auch wenn *Medienbildung entlang der Bildungskette* (Deutsche Telekom Stiftung 2014, 12) gesehen werden sollte, so kann im Rahmen dieser Arbeit lediglich auf die Grundschule, die weiterführende Schule und die Hochschule konkreter eingegangen werden.

3.3.1 Medien in der Grundschule

In der öffentlichen Diskussion über die Wirkung von (digitalen) Medien auf die Entwicklung des Kindes und die Kindheit im Allgemeinen begegnet man häufig noch bewahrpädagogischen Vorbehalten, die oftmals seitens beunruhigter Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen kommen (vgl. Aufenanger 2015a, 205).

Auch wenn Kinder, die eine Grundschule besuchen, in der Regel noch sehr klein sind, zeigt sich, dass sich Medienbildung, die bereits in der Frühen Bildung beginnt, nachhaltig positiv auf die Medienkompetenz auswirkt. In einer Studie von Strehlow

⁴⁴ Im Folgenden KMK.

2016⁴⁵, in der Grundschulkindern verglichen wurden, von denen einige bereits in der Kita an einem Medienprojekt teilgenommen haben und anderen diese Vorförderung nicht zuteil wurde, konnte gezeigt werden, dass sich vorgeförderte Grundschulkindern kompetenter im Umgang mit digitalen Medien zeigen und sie selbstständiger mit diesen arbeiten (vgl. Strehlow 2016, 404).

Demmler & Struckmeyer schlagen vor, dass Kinder im Grundschulalter *Medien als gezielte Informationsquelle nutzen lernen und erfahren* (Demmler/Struckmeyer 2015, 227) sollten. Ferner bieten ihnen Medien nicht nur die Möglichkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, sondern auch Wege, um individuelle Bedürfnisse und Interessen zu formulieren. Dazu wird die aktive Medienarbeit vorgeschlagen, mit der Kinder selbst Medienprodukte erstellen und diese als ein Ausdrucksmittel kennenlernen (vgl. Anfang 2015, 263). Die aktive Medienarbeit ermöglicht darüber hinaus eine umfassende Kompetenzstärkung, da unter anderem die Kreativität, die Wahrnehmung sowie die Medien- und Sprachkompetenz gefördert wird (vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247). Wenn die Kinder schriftsprachlich dazu fähig sind, lernen sie Medien auch als Mittel zur Kommunikation und zur Selbstdarstellung kennen, sie können darüber hinaus neue Freundeskreise erschließen und dadurch ihren Sozialraum erweitern (vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227f.).

Aus einer Studie⁴⁶ aus dem Jahr 2011/2012 geht hervor, dass Lehrkräfte damals zu 93%⁴⁷ angaben, interaktive Whiteboards gar nicht einzusetzen (Breiter et al. 2013, 76). Ferner konnte die Studie zeigen, dass Lehrkräfte zum damaligen Zeitpunkt lieber analoge als digitale Medien bei den Tätigkeiten Strukturieren, Präsentieren und Kooperieren einsetzten. Lediglich bei der Tätigkeit des Recherchierens ergaben sich nur wenig divergierende Ergebnisse im Vergleich von analogen und digitalen Medien (Breiter et al. 2013, 92). Auch die Thematisierung von medialen Inhalten im

⁴⁵ Die Studie wurde im Rahmen des Projekts *KidSmart* durchgeführt. An der mündlichen, computergestützten Eingangsbefragung nahmen insgesamt 96 Erstklässlerinnen und Erstklässler teil. Von diesen wurden 28,4% bereits in der Kita vorgefördert (Strehlow 2016, 170).

⁴⁶ An der Fragebogenstudie nahmen 113 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen sowie 973 Grundschullehrkräfte teil. Additiv dazu wurde ein weiterer Fragebogen lanciert, der speziell an die Schulleitungen bzw. die Medienbeauftragten adressiert war. Hierbei sollte die Medienausstattung an den Schulen erfragt werden (Breiter et al. 2013).

⁴⁷ Auch wenn das Ergebnis auf den ersten Blick als sehr drastisch erscheinen mag, so sollte bedacht werden, dass zum Zeitpunkt der Studiendurchführung interaktive Whiteboards nicht weit verbreitet waren.

Unterricht fand kaum Berücksichtigung. Zwar wurde mit einem Mittelwert⁴⁸ von 0,93 angegeben, dass Kinder- und Jugendliteratur thematisiert wird, im Gegensatz dazu lag der Mittelwert bezogen auf soziale Netzwerke bei -1,59 (Breiter et al. 2013, 94). Mit Bezug auf die Inklusion konnte allerdings erhoben werden, dass Grundschullehrkräfte den digitalen Medien durchaus Potenzial zusprechen, da immerhin 45% der befragten Lehrkräfte angaben, dass Kinder mit Sprachproblemen mit digitalen Medien gefördert werden können. Für den inklusiven Unterricht im Allgemeinen stimmte ebenfalls knapp die Hälfte zu, dass dieser durch digitale Medien unterstützt werden kann (Breiter et al. 2013, 105f.).

Die Computerausstattung an deutschen Schulen liegt im internationalen Vergleich 2011 mit 15,1 Computern pro Grundschule weit unter dem Durchschnittswert von 29,9 PCs. Allerdings zeigt die nationale Progression, dass der Wert von 6,1 Computern im Jahre 2001 auf 12,2 PCs in 2006 kontinuierlich angestiegen ist (Gerick et al. 2014, 23).

3.3.2 Medien an weiterführenden Schulen

Bezogen auf einen internationalen Vergleich der *ICILS*-Befunde muss ernüchternd konstatiert werden, dass in keinem weiteren an der Studie teilnehmenden Land der tägliche Einsatz digitaler Medien so gering ist wie in Deutschland, wo lediglich 9,1% der Lehrkräfte⁴⁹ Tag für Tag auf die Nutzung jener Medien zurückgreifen. Dieser Wert liegt erheblich unter dem internationalen Durchschnittswert von 32,6% der Lehrkräfte (Eickelmann et al. 2014, 214). Ein weiterer alarmierender Wert, den deutsche Schülerinnen und Schüler im Rahmen der *ICILS*-Datenerhebungen erzielten, sind die der Kompetenzstände. Auf einer Stufenverteilung kann zwar knapp die Hälfte (45,3%) ein mittleres Kompetenzniveau erreichen, welches ihnen attestiert, dass sie unter Anleitung Dokumente bearbeiten oder einfache Informationsprodukte erstellen können. Allerdings ist auch der Wert (ca. 30%) der Schülerinnen und Schüler nicht zu unterschätzen, der zeigt, dass sich diese Jugendlichen gerade mal auf Kompetenzstufe I und II befinden und somit nur über rudimentäre Basisqualifikationen verfügen. Demgegenüber stehen lediglich 1,5% der Kompetenzstufe V, die einen sehr versierten Umgang aufzeigen

⁴⁸ Auf einer Skala von -2 (nie) bis 2 (regelmäßig) (Breiter et al. 2013, 94).

⁴⁹ An der *ICILS*-Studie nahmen 1.386 Lehrerinnen und Lehrer teil (Eickelmann/Gerick/Bos 2014, 9).

(Eickelmann/Gerick/Bos 2014, 16). Auch hinsichtlich der Schulform lassen sich Unterschiede ausmachen. In der Breite erzielen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwar die besten Ergebnisse (mit durchschnittlich 570 Leistungspunkten; demgegenüber stehen 503 Leistungspunkte von Schülerinnen und Schülern an anderen Schulformen der Sekundarstufe I), bezogen auf die Leistungsstreuung schneiden andere Schulformen als das Gymnasium aber besser ab (Eickelmann/Gerick/Bos 2014, 17).

Aufbauend auf den Befunden der *ICILS*-Studie konnte eine Nutzertypologie der Achtklässlerinnen und Achtklässler erstellt werden, die sich in die Nutzerprofile *Intensive Nutzer*, *Unterhaltungsbezogene*, *sozial-interaktive Nutzer*, *Durchschnittliche Nutzer* und *Instrumentalisten* (Senkbeil/Ihme/Gerick 2016, 209) einteilen lässt. *Intensive Nutzer*, die kleinste Gruppe mit 20 Prozent, begeistern sich für sämtliche Nutzungsmöglichkeiten neuer Technologien, sodass eine präzisere Darstellung von Präferenzen erst gar nicht möglich erscheint. Dieser Gruppe gehören vorwiegend Jungen an, die nicht ein Gymnasium besuchen (vgl. Senkbeil/Ihme/Gerick 2016, 209).

Unterhaltungsbezogene, *sozial-interaktive Nutzer* (24 Prozent) lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie hedonistische und sozial-interaktive Nutzungsmöglichkeiten bevorzugen. Aktivitäten zur Entspannung sowie zum sozialen Austausch stehen bei dieser Gruppe im Vordergrund. Auch diesem Typus werden tendenziell eher Jungen, die kein Gymnasium besuchen, zugeordnet (vgl. Senkbeil/Ihme/Gerick 2016, 209).

Die größte Gruppe mit 34 Prozent stellen die *Durchschnittlichen Nutzer* dar, die zu unterschiedlichen Zwecken den Computer nutzen, wodurch eine klar konturierte Darstellung von ausgeprägten Präferenzen nicht möglich ist. Allerdings zeigt sich, dass diese Achtklässlerinnen und Achtklässler tendenziell eher instrumentelle als hedonistische Anreize bevorzugen. Auch soziale Motive bestehen, die aber im Vergleich zu den anderen Typen nicht besonders hervorstechen. Insbesondere Gymnasialschülerinnen werden diesem Typus zugerechnet (vgl. Senkbeil/Ihme/Gerick 2016, 209).

Das Nutzungsprofil der *Instrumentalisten* (22 Prozent) ist dadurch gekennzeichnet, dass instrumentelle Motive der Computernutzung als deutlich wichtiger eingeschätzt werden als sozial-interaktive Anreizfaktoren, die nur eine marginale Rolle spielen.

Hedonistische Motive finden Anklang, aber nicht in übermäßigem Konsum. Dieser Typus bezieht sich vorwiegend auf weibliche Gymnasiasten (vgl. Senkbeil/Ihme/Gerick 2016, 209).

Im Rahmen der Studie *Tablet-PCs im Unterrichtseinsatz* sollten Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse sowie der Q2 (Oberstufe) selbst ihre Fähigkeiten im Umgang mit dem Tablet einschätzen. In dieser Selbsteinschätzung wählten ca. 63% die Bezeichnung des „Fortgeschrittenen“. Sogar ca. 28% bezeichneten sich selbst als Profi – demgegenüber stehen ca. 9 %, die sich als Anfänger einstufen (Aufenanger 2015b, 71). Es zeigt sich auch an dieser Stelle wiederholt deutlich, dass sich Schülerinnen und Schüler selbst viel zutrauen und von ihren Kompetenzen überzeugt sind.

Obwohl bereits mehrfach gezeigt werden konnte, dass digitale Medien immer beliebter bei Schülerinnen und Schülern sind und die Haushalte, in denen Schülerinnen und Schüler leben, medial sehr gut ausgestattet sind (→ Kapitel 3.2.1 und 3.2.2), verändert sich die mediale Ausstattung an deutschen Schulen nur sehr langsam. So zeigt ein Vergleich des Länderindikators aus den Jahren 2015⁵⁰ und 2016⁵¹, dass es keine signifikanten Veränderungen in diesem Zeitraum in der IT-Ausstattung gibt und sogar ein Drittel der befragten Lehrkräfte unzufrieden mit dem Internetzugang ist bzw. zwei Fünftel veraltete Geräte in ihren Schulen monieren (Lorenz/Bos 2016, 16). Basierend auf dem subjektiven Empfinden befragter Lehrkräfte konnte im Länderindikator 2017⁵² herausgefunden werden, dass die Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung an weiterführenden Schulen in Deutschland stark vom jeweiligen Bundesland abhängig ist. Während Lehrkräfte in Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz über einen ausreichenden Internetzugang, einen technisch guten Zustand der vorhandenen Computer, über eine ausreichende IT-Ausstattung im Allgemeinen sowie WLAN und Lernplattformen verfügen, kritisieren Lehrkräfte in Sachsen eben jene fehlende Ausstattung (Lorenz/Endberg 2017, 67). Dass die Nutzung digitaler Medien in den letzten Jahren dennoch einen

⁵⁰ An der Befragung im Rahmen des Länderindikators 2015 nahmen deutschlandweit 1.250 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Förderschulen sind davon ausgeschlossen) teil (Lorenz/Bos 2015, 22).

⁵¹ An der Befragung im Rahmen des Länderindikators 2016 nahmen deutschlandweit 1.210 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Förderschulen sind davon ausgeschlossen) teil (Bos/Lorenz 2016, 31).

⁵² An der Befragung im Rahmen des Länderindikators 2017 nahmen deutschlandweit 1.218 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Förderschulen sind davon ausgeschlossen) teil (Bos/Lorenz 2017, 38).

Anstieg zu verzeichnen hat, zeigt sich daran, dass im Schuljahr 2008/2009 lediglich 15% der befragten Lehrkräfte⁵³ angaben, regelmäßig⁵⁴ digitale Medien einzusetzen (Breiter/Welling/Stolpmann 2010, 72).

Auch das Phänomen, dass private Geräte (BYOD⁵⁵) mit in den Unterricht gebracht werden, kommt nicht selten an deutschen weiterführenden Schulen vor. So konnte in der bitkom-Studie⁵⁶ aus dem Jahr 2015 ermittelt werden, dass 66% der befragten Lehrkräfte angeben, private Geräte zu Unterrichtszwecken zur Schule mitzubringen. Auch mehr als jede zweite Schülerin/jeder zweite Schüler gibt an, dies zu tun (bitkom 2015, 11). Das untermauert, dass Lehrpersonen grundsätzlich technische Geräte für ihren Unterricht nicht ausschließen, sondern diese vielmehr als etwas Positives ansehen (*Ich stehe elektronischen Geräten eher positiv gegenüber* = 73%; *Ich sehe elektronische Medien grundsätzlich sehr kritisch* = 1%) (bitkom 2015, 15).

3.3.3 Medien an Hochschulen

Die Initiative D21 lancierte 2014 in Bezug auf die Medienbildung an deutschen Schulen Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Diesbezüglich wurde gefordert, dass die Kultusministerkonferenz ihre Standards überarbeiten sollte, sodass die Medienbildung in allen Bundesländern im Rahmen pädagogischer Studiengänge ein Pflichtfach wird. Darüber hinaus wurden Fachdidaktiken aufgefordert, die Medienbildung in den entsprechenden Unterrichtsfächern zu fokussieren und mit einzubeziehen. Ferner wird gefordert, dass Professuren und auch hochschulische Medienzentren technisch und finanziell besser auszustatten sind. Auch das sich anschließende Referendariat muss ein mediendidaktisches Training enthalten und für Lehrkräfte soll es verpflichtend sein, Fortbildungen in diesem Kontext zu besuchen. Vordergründig stehen die Verfestigung der eigenen Medienkompetenz sowie das Coaching von medienfernen Lehrkräften (vgl. Initiative D21 2014, 9). Umso mehr überrascht es, dass im Rahmen einer Studie, die von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben wurde, herausgefunden werden konnte,

⁵³ An der Befragung nahmen 1.458 Lehrkräfte teil, die an nordrhein-westfälischen weiterführenden Schulen (Hauptschulen, Förderschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen) in den Klassen 5 und 6 unterrichten (Breiter/Welling/Stolpmann 2010, 56ff.).

⁵⁴ Mit *regelmäßig* wurde der Einsatz betitelt, wenn er mindestens einmal pro Woche erfolgte.

⁵⁵ BYOD ist das Akronym für *Bring Your Own Device*.

⁵⁶ Befragt wurden bundesweit 502 Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I sowie 512 Schülerinnen und Schüler zwischen dem 14. und 19. Lebensjahr (bitkom 2015, 3).

dass insbesondere Studierende des Lehramts verschiedene Technologien und Anwendungen sowohl in Veranstaltungen⁵⁷ als auch für andere universitäre Zwecke⁵⁸ sehr selten nutzen. Auch die Motivation, digitale Lernformen zu nutzen, fällt bei Lehramtsstudierenden sehr gering aus⁵⁹ (Bertelsmann Stiftung 2017b, 38). Inwiefern digitale Medien bereits regelmäßig an der Universität von Lehrenden⁶⁰ selbst genutzt werden, wurde im Rahmen des Monitors *Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter* ebenfalls erfragt. Dort zeigt sich, dass Hochschullehrende zwar bereits häufig ihre Vorträge mit Lernvideos, Präsentationstools oder durch das interaktive Whiteboard ergänzen (setze ich häufig ein: 57%; setze ich gelegentlich ein: 28%), aber fast genauso oft auf klassische Lehr- und Lernmittel zurückgegriffen wird (setze ich häufig ein: 50%; setze ich gelegentlich ein: 40%) (Bertelsmann Stiftung 2017b, 15). Stellt man Studierenden diese Frage, so ergibt sich ein teilweise kontrastierendes Bild zwischen Angebot und Nachfrage/Wunsch. Studierende wünschen sich bei Vorträgen von Hochschullehrenden nämlich sehr deutlich die Nutzung von digitalen Medien (motiviert mich sehr: 32%; motiviert mich mehr: 57%). Im Gegensatz dazu sagt lediglich die Hälfte (16%), dass es sie sehr motiviert, wenn Dozierende auf klassische Lehr- und Lernmittel zurückgreifen, aber immerhin 52% sehen diese Vortragsart als eher motivierend an (Bertelsmann Stiftung 2017b, 19). Auch bezogen auf die Entwicklungstrends sehen Studierende großes Potenzial darin, dass sich Online-Angebote auf lange Sicht etablieren werden. So erwarten sie, dass Online-Angebote zukünftig die Präsenzveranstaltungen ergänzen werden (trifft voll und ganz zu: 53%; trifft eher zu: 42%) und dass sie selbst verstärkt online kooperieren und lernen (trifft voll und ganz zu: 42%; trifft eher zu: 48%) (Bertelsmann Stiftung 2017b, 22).

Als Herausforderungen und Schwierigkeiten werden angesehen, dass der Arbeitsaufwand zu hoch ist und dieser nicht auf das Lehrdeputat von Dozierenden

⁵⁷ Auf einer Skala von 0 (keine Nutzung) bis 10 (vielseitige Nutzung) liegt hier der Wert bei 3,0 und nimmt im Vergleich zu *Kunst, Musik, Design, Sprach- und Kulturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Medizin, Gesundheit, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften* und *Mathematik, Naturwissenschaften* den letzten Platz ein (Bertelsmann Stiftung 2017b, 38).

⁵⁸ An dieser Stelle liegt der Wert bei 5,2 (Bertelsmann Stiftung 2017b, 38).

⁵⁹ Auf einer Skala von 0 (keine Motivation) bis 27 (hohe Motivation) liegt der Wert bei 8,6 und nimmt auch hier wieder im Vergleich den letzten Platz ein (Bertelsmann Stiftung 2017b, 39).

⁶⁰ An der Befragung nahmen 2.759 Studierende und 662 Lehrende von 34 unterschiedlichen Universitäten in Deutschland teil (Bertelsmann Stiftung 2017b, 11).

angerechnet wird (trifft voll und ganz zu: 30%; trifft eher zu: 30%) und dass es zu rechtlichen Fragen bzw. Problemen bezüglich des Datenschutzes etc. kommen kann (trifft voll und ganz zu: 28%; trifft eher zu: 34%) (Bertelsmann Stiftung 2017b, 26). Ferner dominiert auch immer noch die Annahme, dass mobile Geräte zur Ablenkung führen können (trifft voll und ganz zu: 52%; trifft eher zu: 38%). Demgegenüber stehen aber immerhin knapp 60% (trifft voll und ganz zu: 20%; trifft eher zu: 39%) der Hochschullehrenden, die angeben, dass diese Geräte gut während der Veranstaltung eingesetzt werden können (Bertelsmann Stiftung 2017b, 27). Wenngleich immer noch 34% der befragten Studierenden angeben, dass sie bei manchen Dozierenden ihre eigenen Geräte benutzen dürfen und bei anderen nicht. Immerhin 63% der Studierenden dürfen frei entscheiden, ob sie diese während der Veranstaltung nutzen und lediglich 3% wird es restriktiv verboten (Bertelsmann Stiftung 2017b, 32).

Bei der Frage danach, wie Dozierende ihre Kompetenzen im Einsatz digitaler Medien erworben haben, ergibt sich ein analoges Bild zu den Aussagen von Lehrkräften (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 35). Auch Hochschullehrende berichten, dass sie diese im Selbststudium erworben/ausgebaut haben (mehrfach genutzt: 85%; einmal genutzt: 10%). Auch der informelle Austausch mit Kolleginnen und Kollegen steht hier an zweiter Stelle (mehrfach genutzt: 81%; einmal genutzt: 12%) (Bertelsmann Stiftung 2017b, 33). Einzelne Hochschullehrende (87%) werden seitens der Hochschulleitung und Verwaltung genannt, wenn es darum geht, wer Impulse setzt, um digitale Medien an der Hochschule einzuführen. Studierende kommen auf einen Wert von 55%, der aber immer noch höher als der Wert der Hochschulleitungen (48%) liegt (Bertelsmann Stiftung 2017b, 34). Dass Studierende trotz allem noch sehr an traditionellen Lernformen festhalten, ist unter anderem an der starken Beipflichtung (stimme ich voll und ganz zu: 46%; stimme ich eher zu: 37%) des Satzes *„Ich finde es nach wie vor gut, wenn ein Dozent klassische Unterrichtsmittel, z.B. die Tafel einsetzt.“* zu erkennen (Bertelsmann Stiftung 2017b, 35).

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass sich die alltäglichen Nutzungsweisen teilweise stark von denen in Bildungsinstitutionen unterscheiden. Obwohl es für Heranwachsende ganz selbstverständlich ist, mit digitalen Medien zu

kommunizieren und sie in ihren Alltag zu implementieren, umso mehr verwundert es, dass digitale Medien bislang in Schulen und Hochschulen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Welche Potenziale digitale Medien im Inklusionskontext mit sich bringen und was überhaupt unter dem Konzept der Inklusion verstanden wird, soll im nächsten Kapitel näher expliziert werden.

4 INKLUSION UND DIGITALE MEDIEN IM AUFGABENFELD SCHULE

Bosse sieht in der Inklusion und der damit einhergehenden Verpflichtung, allen Menschen gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, einen *Megatrend*, der Bildung in Deutschland verändert und verändern wird (vgl. Bosse 2012, 11).

Ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zeigt, dass es kein allgemeingültiges Verständnis von Inklusion gibt, sondern dass vielmehr kontrovers über verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten und Feinabstimmungen im Versuch einer Begriffsdefinition von (schulischer) Inklusion debattiert wird (vgl. Hinz 2002, 354; vgl. Ahrbeck 2014, 8; vgl. Grosche 2015, 20). Im folgenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, diese zum Teil hitzig geführte Diskussion in ihren Grundzügen kurz zu skizzieren und darzustellen, welche Auswirkungen Inklusion auf das Aufgabenfeld Schule hat. Des Weiteren soll eine Verknüpfung zu den Inhalten des vorherigen Kapitels erfolgen, indem die Potenziale digitaler Medien im Inklusionskontext expliziert werden.

4.1 UN- Behindertenrechtskonvention

Inklusion ist rechtlich durch das „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, das im März 2007 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und 2008 in Kraft getreten ist, verankert. In dem lancierten Übereinkommen wird bekräftigt, *„dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss“* (UN-BRK 2008, Präambel c).

Bezugnehmend auf die Bildung heißt es, dass das Recht auf Bildung ohne jedwede Diskriminierung auf Basis der Chancengleichheit zu verwirklichen ist (vgl. UN-BRK 2008, Art. 24 (1)). Damit ist das Ziel verbunden, Menschen mit Behinderungen das Fundament zu bieten, um *„ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“* (UN-BRK 2008, Art. 24 (1)b)). Des Weiteren wird nachdrücklich gefordert, dass Menschen mit Behinderungen dahingehend befähigt werden sollen, an der Gesellschaft frei partizipieren zu können (vgl. UN-BRK 2008, Art. 24 (1)c)). Diese

Rechte implizieren, dass Menschen mit Behinderungen keinesfalls vom Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen, sondern dass ihnen „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (UN-BRK 2008, Art. 24 (2)b)) gewährleistet wird. Für die in Schule handelnden Akteure bedeutet dies, dass die notwendige Unterstützung zur Realisierung dieser formulierten Ziele gegeben ist und angemessene Vorkehrungen getroffen werden müssen (vgl. UN-BRK 2008, Art. 24 (2)d) und (5)).

Die Relevanz, Inklusion als Gegenstand im Rahmen der Lehramtsausbildung zu thematisieren, wird nochmals unterstrichen:

„Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung ein. (UN-BRK 2008, Artikel 24, (4))

4.2 Begriffsdefinition Inklusion

Inklusion zu definieren, stellt viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor eine Herausforderung. Hinz konstatiert, dass der Begriff nach Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention zu einem *Modewort* avancierte, mit dem alles bezeichnet werde, was die Gesellschaft als positiv und fortschrittlich wahrnimmt. Allerdings wird diese Entwicklung zum Hindernis, wenn es darum geht, dem Begriff *Inklusion* eine inhaltliche Klarheit beizumessen. Des Weiteren bemängelt Hinz eine negative Konnotation des Begriffs, da viele Menschen mit der Inklusion ein Bild von überforderten Schulen verbinden würden (vgl. Hinz 2015, 68f.).

Was Inklusion nach der Definition von Hinz meint, beschreibt er wie folgt:

- [Inklusion] wendet sich der Vielfalt positiv zu, nimmt sie also nicht als weg zu organisierendes, sondern als produktives Moment wahr – einschließlich aller Konflikte und Spannungen,
- umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, Geschlechterrollen, Herkünfte, Erstsprachen, „races“ im Sinne von Hautfarben, „classes“ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere

- Aspekte), die nicht wie bisher getrennt diskutiert, sondern nun in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden,
- orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund jeglicher Zuschreibungen und
 - vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft. (Hinz 2015, 69)

Besonders den Aspekt der *Vision* hebt Hinz stark hervor, dem zugrunde liegt, dass Inklusion zu keinem Zeitpunkt vollständig erreicht sein kann.

Ein weiteres Problem in der Begriffsbestimmung von Inklusion stellt die Abgrenzung zur *Integration* dar, da diese Grenzlinie häufig nicht klar konturiert ist. Aus diesem Grund unternimmt Bartz den Versuch, die beiden Termini zu definieren und dabei gleichzeitig ihren unterschiedlichen konzeptionellen Ansatz herauszuarbeiten.

Unter *Integration* versteht sie das gedankliche Konstrukt einer Zwei-Gruppen-Theorie, der zufolge

„die Exklusion von Mitgliedern einer Minderheiten-Gruppe aus einer Mehrheitsgemeinschaft, die aufgrund ethnischer oder soziokultureller Merkmale, kognitiver Fähigkeiten, gesundheitlicher Voraussetzungen, sexueller Orientierung, Religionszugehörigkeit etc. besteht, soll dadurch überwunden werden, dass die Minderheiten-Gruppe in die Mehrheitsgemeinschaft integriert wird.“ (Bartz 2018, 53f.)

Der Unterschied zur Inklusion besteht für sie darin, dass Heterogenität gesamtgesellschaftlich als Normalität angesehen wird. Die Denkweise der Zwei-Gruppen-Theorie ist demnach überwunden, was zur Folge hat, dass noch zuvor konstitutive Merkmale ehemaliger Minderheiten-Gruppen keinen stigmatisierenden Charakter mehr aufweisen (vgl. Bartz 2018, 54).

Ferner wird in der Wissenschaft kontrovers darüber debattiert, welche Merkmale bzw. Personen einen Inklusionsbedarf aufweisen. Bei der Betrachtung von Inklusionsdimensionen schlägt Hinz vor, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Die *Partizipation von Personen* erfolgt konkret aus der Sichtweise der einzelnen Person (Mikroebene). Die Frage ist, ob der einzelnen Person in vollem Umfang Teilhabe an sämtlichen Bereichen zuteilwird. Die *Perspektive der Partizipation an und Barrieren in Systemen* (Mesoebene) soll zeigen, wie Institutionen wie Schulen etc. mit der Vielfalt innerhalb des Systems umgehen und die dritte Perspektive *Umsetzung von inklusiven Werten* (Makroebene) beleuchtet die Veränderungen im grundlegenden Wertesystem (Hinz 2015, 69f.).

Als fünf Standards zur Vermeidung von Diskriminierung sowie Exklusion fordert Reich daher:

- ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierung in den sexuellen Orientierungen verhindern
- sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen (Reich 2012, 54ff.)

Die bislang angeführten Definitionsvorschläge machen deutlich, dass der Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Verständnis zugrunde liegt, welches auch in einem Dokument der Kultusministerkonferenz verdeutlicht wird:

„Die Akzeptanz von Anderssein und Verschiedenheit sowie der Umgang mit Vielfalt – das Einbeziehen aller Menschen in die Gemeinschaft – sind gesellschaftliche Verpflichtung und Aufgabe. Die jeweiligen Ausprägungen kennzeichnen den Entwicklungstrend der Gesellschaft unter dem Blickwinkel des Miteinanders, der Solidarität, der Teilhabe und Teilnahme.“ (KMK 2010, 9)

Die Kultusministerkonferenz, die sich im Wesentlichen mit strukturellen und inhaltlichen Bildungsfragen auseinandersetzt, schlägt erst nach vorherigen Ausführungen die Brücke zur Bildungspolitik und expliziert, was der Inklusionsgedanke als Konsequenz für die Bildung mit sich bringt.

„In einem umfassenden bildungs- und sozialpolitischen Sinn ist darunter die gleichberechtigte und chancengerechte Partizipation unter barrierefreien Bedingungen am Leben in der Gesellschaft und am Arbeitsleben zu verstehen. Dabei ist es Ziel aller pädagogischen und darauf bezogenen Bemühungen, die jungen Menschen für diese Partizipation zu befähigen.“ (KMK 2010, 9)

Pabst sieht durch die *„systematische Einbeziehung der Wissenschaften und Fachverbände bei der Überarbeitung der inhaltlichen Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“* (Pabst 2015, 143) angestoßene Diskussion einen erwünschten Nebeneffekt. Welche Konzepte dort erarbeitet werden und wie Inklusion im Aufgabenfeld Schule umgesetzt wird, soll im Weiteren fokussiert werden.

4.3 Inklusion im Aufgabenfeld Schule

Bezugnehmend auf die Inklusion fordert die KMK, dass Benachteiligung oder gar Diskriminierung aufgrund von Merkmalen wie *Behinderung, Sprache, Leistung, Abstammung, Geschlecht, kultureller Herkunft, Heimat und Glauben* zu vermeiden ist (KMK 2015a, 6f.). Ferner wird formuliert:

„Sie [Die Inklusion] ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Entwicklung eine weitgehend gleichberechtigte Partizipation an Schulleben und Unterricht und evaluiert regelmäßig den Prozess.“ (KMK 2015a, 7)

Inhaltlich soll ein barrierefrei gestalteter Unterricht die Kompetenzen, Lernbedürfnisse, Lernbedarfe, Lernpotenziale und Interessen aller Kinder berücksichtigen. Aufgabenstellungen sollen herausfordern und Lernumgebungen anregend gestaltet sein. Das Arbeitsergebnis eines jeden Kindes stellt dabei einen persönlichen Fortschritt und einen Beitrag zum kollektiven Ergebnis dar (vgl. KMK 2015a, 7).

Zur Nutzung der Heterogenität bilden Bund und Länder Initiativen. Damit wird zum Ziel gesetzt, leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler zu fördern. Der Fokus hierbei liegt im Besonderen auf Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder auf der Förderung von Mädchen in MINT-Fächern⁶¹. Zur Realisierung werden zusätzliche Ressourcen bereitgestellt, die dazu beitragen sollen, dass an Schulen Strukturen entstehen, die nachhaltig leistungsstarke bzw. potenziell leistungsfähige Kinder und Jugendliche fördern (vgl. KMK 2016, 3).

Bei der Sichtung der KMK-Empfehlungen fällt auf, dass diese den Partizipationsgedanken wiederholend in den Fokus rücken. So heißt es, dass Menschen mit Behinderungen selbstverständlich gleichberechtigte Teilhabe, Selbstbestimmung und die Möglichkeit der Entfaltung zuteilwird. Darüber hinaus wird formuliert:

„Die volle und wirksame Teilhabe, das Einbeziehen des einzelnen Menschen in die Gesellschaft sind dabei ebenso bedeutsam wie die Wertschätzung der Vielfalt und der Unterschiede menschlichen Seins. Die Annahme von Behinderung ohne

⁶¹ Zu den MINT-Fächern gehören Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

Vorbehalte ist gelebter Ausdruck von Menschlichkeit und des Schutzes der unantastbaren Menschenwürde.“ (KMK 2011, 2)

Für den Unterricht wird daher Folgendes gefordert:

„Gleiche Lerngegenstände können im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden. Dies erfordert geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte, um für alle Lernenden Aktivität und Teilhabe in einem barrierefreien Unterricht zu gewährleisten.“ (KMK 2011, 9)

Schulen und die in Schulen handelnden Akteure werden durch solche Empfehlungen und Forderungen vor große Umbrüche gestellt. Inwiefern die schulische Inklusion daher mit Herausforderungen konfrontiert ist, soll im Folgenden skizziert werden.

4.3.1 Herausforderungen von schulischer Inklusion

Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung konnte für das Schuljahr 2016/2017 zeigen, dass es mit Blick auf die Exklusionsquoten in Deutschland regional noch große Unterschiede zu verzeichnen gibt. Schneiden Bundesländer im Norden Deutschlands wie Bremen, Schleswig-Holstein, Hamburg oder Niedersachsen mit sehr niedrigen Exklusionsquoten im nationalen Vergleich sehr gut ab, so belegen Bundesländer im Osten Deutschlands wie Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern die letzten Plätze. Auch Nordrhein-Westfalen findet sich lediglich im unteren Mittelfeld wieder (vgl. Klemm 2018, 12).

Ein Blick über zahlreiche Thesenpapiere, Aufsätze und weitere Fachpublikationen zeigt sehr deutlich, dass insbesondere immer wieder das segregierende Schulsystem in Deutschland ein Hindernis darstellt, um Inklusion voranzutreiben und in Schulen zu leben (u.a. Feuser 2015; Prengel 2015). Als Minimalkonsens werden die Eckpunkte *Verfügbarkeit*, *Zugänglichkeit*, *Akzeptierbarkeit* und *Anpassungsfähigkeit* angesehen. Mit diesen soll sichergestellt werden, dass ein *Gemeinsamer Unterricht* allen Kindern und Jugendlichen in der Primar- und Sekundarstufe angeboten wird. Ferner haben alle Kinder und Jugendliche einen Anspruch auf eine wohnortnahe, allgemeine Bildungseinrichtung, in der von Vielfalt ausgegangen und in Klassen zielfähig und binnendifferenziert unterrichtet wird. Ein weiteres Element ist die Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die es

ihnen ermöglicht, an Entscheidungen beteiligt zu sein. Als letzten Punkt sieht der Weg zu einer inklusiven Schule eine kontinuierliche Evaluation sowie permanente Fort- und Weiterbildungen vor, sodass sich das System Schule sukzessive an die Vorgaben und Anforderungen der Standards der Behindertenrechtskonvention annähert (vgl. Rihm 2015, 288).

Mit Inklusion im Aufgabenfeld Schule wird aber auch das internationale Ziel verfolgt, „*allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation angemessene Grundbildung an einem wohnortnahen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen*“ (Prengel 2015, 27)⁶². Historisch betrachtet, war dieser Umstand nicht immer gegeben. Wocken führt dazu Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik an, aus denen hervorgeht, dass die *Extinktion* (Stufe 0: keine Rechte) – also die Tötung von Menschen mit Behinderung – lange Zeit praktiziert wurde. Als Stufe 1 bezeichnet er die *Exklusion*, mit der zwar das Recht auf Leben einhergeht, Kinder mit Behinderungen allerdings vom Schul- und Bildungssystem ausgeschlossen waren. Seit geraumer Zeit wird die *Separation* (Stufe 2) praktiziert, die zwar den Kindern mit Behinderung ein Recht auf Bildung zuspricht, diese aber in Sonderschulen beschult werden. Im Zuge der *Integration* (Stufe 3) haben Kinder mit Behinderungen ein Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe, was ihnen ermöglicht, an einer allgemeinen Schule zu lernen. Da bei diesen Kindern allerdings eine Behinderung diagnostiziert wurde, sind sie etikettiert. Häufig führt dies dazu, dass es zwei deutlich zu unterscheidende Gruppen von Schülerinnen und Schülern gibt. Die vierte Stufe *Inklusion* wird erreicht, wenn Kinder mit Behinderungen ihren Status verlieren und die Vielfalt als ganz selbstverständlich angesehen wird. Wichtig ist hierbei explizit zu unterstreichen, dass sich Kinder mit Behinderungen nicht an die Schule anzupassen haben, sondern die Schule und alle damit einhergehenden Elemente passen sich an die Bedürfnisse des Kindes an (vgl. Wocken 2010, 1f.).

Grosche bezieht sich konkret auf die Qualitätsstufen von Wocken und konstatiert, dass Stufe 4 – *Inklusion* – innerhalb der Gesellschaft kaum realisiert wird (vgl.

⁶² Bestrebungen, dass allen Kindern Bildung zuteilwird, lassen sich bereits bei Comenius finden. Ein Streifzug durch die Geschichte zeigt außerdem, dass der Einfluss der Philanthropen ebenfalls eine Aufhebung von Trennungen und Ausschlüssen bewirken konnte, obschon es zahlreiche Widersacher gab. Weitere Strömungen wie die ersten Frauenbewegungen, Arbeiterbewegungen etc. lieferten auch einen Beitrag (vgl. Prengel 2015, 29).

Grosche 2015, 24). Vielmehr moniert er die nicht eindeutige Trennung von Inklusion und Integration im Schulsystem, indem er anführt:

„Die meisten Schulsysteme unterscheiden weiterhin zwischen Lernenden mit und ohne Förderbedarf. Streng genommen dürfte also bei der Beschreibung solcher Umsetzungen niemals von Inklusion gesprochen werden, sondern nur dann, wenn wirklich diese letzte Stufe als Utopie oder Vision gemeint ist (Prenzel 2013). So sollte die empirische Bildungsforschung eigentlich den Begriff Integration bevorzugen und den Begriff Inklusion ablegen.“ (Grosche 2015, 24)

Auch Feuser kritisiert die gegenwärtigen Strukturen und Gegebenheiten des deutschen Schulsystems, konkretisiert aber zugleich auch eine Zielperspektive, indem er sagt:

„Auf den Punkt gebracht geht es um die Schaffung eines vielfältigen Bedürfnissen und Entwicklungspotentialen (aller Kinder, Schülerinnen und Schüler) gerecht werdenden Unterrichtsangebotes, das einen uneingeschränkten Zugang und eine nicht limitierte Teilhabe an umfassender Bildung verlangt und die Realisierung einer individuellen Bildungsbiographie ermöglicht. Diese erfordert in einzelnen Fällen nicht nur eine bauliche Barrierefreiheit, sondern auch inhaltlich angemessene informationstechnologische Unterstützungssysteme und personenbezogen auch personale bzw. advokatorische Assistenz (Feuser 2011b) oder, im noch bestehenden System, Nachteilsausgleiche in Bezug auf Lernkontrollen u.a.m.“ (Feuser 2015, 50)

Um diese Ziele zu erreichen, gilt es einzelne Bausteine einer inklusiven pädagogischen Praxis umzusetzen. Prenzel sieht fünf Ebenen vor, die miteinander harmonisieren müssen. Auf der *institutionellen Ebene* sieht sie Aspekte wie die Öffnung einer wohnortnahen Institution, die Kooperationen der einzelnen Institutionen untereinander oder die Zusammenarbeit mit Eltern. Regelmäßige Teamgespräche, Besprechen von Fallbeispielen, Unterstützung von Expertinnen und Experten werden der *professionellen Ebene* zugeordnet. Unter *relationale Ebene* werden anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehungen gefasst wie auch ein feinfühligere Umgang mit zum Beispiel traumatisierten Kindern. Eine weitere Ebene bezieht sich auf die *Didaktik*, die vorgibt, individuelle Lernausgangslagen aufzugreifen, um passende Lernmaterialien anbieten und Lerngelegenheiten angemessen gestalten zu können. Komplettiert wird diese Multiperspektivität durch die *bildungspolitische Ebene*. Institutionen müssen gut ausgestattet sein, den Lehrkräften muss ein umfassendes Aus- und Weiterbildungsangebot unterbreitet

werden und es sollte eine systematische Qualitätssicherung gewährleistet sein (vgl. Prenzel 2015, 32f.).

In Bezug auf die Realisierung dieses Vorhabens sieht Prenzel wie auch schon Grosche und Feuser für das bestehende (segregierende) deutsche Schulsystem einige Hindernisse, die sie wie folgt zusammenfasst:

- die Unmöglichkeit, die Lernenden zuverlässig einem passenden Ort im segregierenden Schulsystem zuzuweisen, weil es keine Instrumente mit Prognosesicherheit gibt,
- die im gleichschrittigen Unterricht systematisch gegebene Vernachlässigung jener stets anwesenden Lernenden, die schon über den erwarteten Stand hinaus oder noch dahinter zurück sind,
- die Zurückstellung, Klassenwiederholung und Abstufungen an andere Schulen, die von der Lerngruppe trennen und mit denen demotivierende Kränkungen einhergehen,
- die Zuschreibung der „schlechten“ Schülerin/des „schlechten“ Schülers, die alltäglicher Diskriminierung gleichkommt und Leistungsfähigkeit vermindert,
- die mangelnde Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen, deren leistungsmindernde Wirkungen für einen Teil der Lernenden systematisch durch entwertende Ziffernnoten verstärkt werden,
- die Vereinzelung und Vereinsamung der allein hinter verschlossenen Türen arbeitenden Lehrpersonen (Prenzel 2015, 33f.)

Feuser fügt dem hinzu, dass diese Selektionen einem „*ordnungsstaatlichen Prozess mit weitreichenden negativen lern- und entwicklungsrelevanten Folgen*“ (Feuser 2015, 50) unterliegen. Ferner attestiert er dem Schulsystem, dass dieses nicht in der Lage sei, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, da ihm ein sozialer Ausgrenzungsmechanismus inhärent sei (vgl. Feuser 2015, 50). Inwiefern sich die hiesige Pädagogik von einer allgemeinen Pädagogik, die Inklusion fokussiert, unterscheidet, wird in folgendem Schaubild deutlich.

Pädagogik Heute (Regel- und Sonderpädagogik)	Allgemeine Pädagogik (Inklusion)
<i>Menschenbild:</i> Defekt- und abweichungsbezogene <i>Atomisierung</i> der als behindert geltenden Menschen	<i>Menschenbild:</i> <i>Mensch als integrierte Einheit</i> seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit
<i>Sozialform:</i> größtmögliche <i>Homogenität</i>	<i>Sozialform:</i> größtmögliche <i>Heterogenität</i>
<i>Didaktisches Fundamentum:</i> Selektion nach Leistungskriterien und	<i>Didaktisches Fundamentum:</i> Kooperation aller miteinander am
reduzierte und parzellerte Bildungsinhalte (Pädagogischer Reduktionismus)	Gemeinsamen Gegenstand (Projekte, Vorhaben, offene Lernformen u.a.m.)
Segregierung durch äußere Differenzierung (auch in Sonderinstitutionen)	Innere Differenzierung (interkulturell, jahrgangsübergreifend)
und individuelle Curricula (für Behinderte und Nichtbehinderte, Schul-/ Sonderschultypen, Schul- u. Altersstufen u.a.)	durch entwicklungsniveaubezogene- biografische Individualisierung (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands)

Tabelle 2: Regel- und Sonderpädagogik im Vergleich zur Inklusion (Feuser 2015, 57)

Prenzel wiederum sieht aber in einigen Bundesländern bereits ein starkes Bestreben, gegen diese angemerkten Missstände bzw. Hemmfaktoren anzugehen. So finden sich Projekte wie die Einschulung ohne Auslese, das jahrgangsübergreifende Lernen, die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen,

Debatten über die Nützlichkeit von Noten und Sitzenbleiben oder die Auszeichnung von inklusiv arbeitenden Schulen (vgl. Prengel 2015, 34).

Auch Preuss-Lausitz sieht in der Umsetzung von schulischer Inklusion mehrere Herausforderungen. Zum einen merkt er an, dass es keine trennscharfe Unterteilung gibt, welche Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Bedarf haben (vgl. Preuss-Lausitz 2015, 89). An dieser Stelle kommt wiederholt die zu Anfang des Kapitels dargelegte Kritik von Hinz zu tragen, dass aktuell keine einheitliche Definition im Diskurs gebraucht wird (vgl. Hinz 2015, 68). Zum anderen führt er monetäre Gründe an, warum die Inklusion noch nicht flächendeckend umgesetzt wird, da Gelder für Umbaumaßnahmen in Schulen, Einstellungen von zusätzlichem therapeutischen Personal oder Beförderungskosten für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden müssen (vgl. Preuss-Lausitz 2015, 97). Unterstützung in der Umsetzung von Inklusion erhalten Schulen aber oftmals im kommunalen Kontext. Kooperationsformen ergeben sich unter anderem bei Schulen untereinander, aber auch die Zusammenarbeit mit Hochschulen und weiteren öffentlichen Einrichtungen und Beratungsstellen wird oft praktiziert. Der Vorteil ist, dass Schulen entlastet, Ressourcen gespart werden und unterschiedliche Akteure über die Inklusion in Austausch kommen und im besten Fall voneinander lernen können (vgl. Brokamp 2015, 336ff.).

Aber auch die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern muss unterlassen werden:

„Inklusion im schulischen Kontext meint, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen können, ohne dass sie die Erfahrung von Stigmatisierung, Exklusion und Diskriminierung machen. Dabei geht es auch um Bildungsgerechtigkeit: Die Idee der Inklusion verfolgt das Ziel, dass jede Schülerin und jeder Schüler in dem Maße Zugang zu Bildungsprozessen erhält, wie es ihr und ihm nach dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes und der Menschenrechte zusteht. Dies hat zur Folge, dass jede dauerhafte Identifizierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern durch Kategorien wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“, „Migrationshintergrund“ oder „sozial schwacher Kontext“ zugunsten einer diversitätssensiblen Diagnose und Förderung aller Schülerinnen und Schüler aufgegeben werden muss.“ (Bartz 2018, 54)

Für den Unterricht bedeutet dies konkret, dass nicht von *Inklusionsklassen* oder gar *Inklusionskindern* gesprochen werden darf. Des Weiteren sollte zieldifferenten

Unterricht die Regel darstellen, der auf einer diversitätssensiblen Diagnostik aufbaut und eine diversitätssensible Förderung beinhaltet. Als letzten Punkt wird formuliert, dass gemeinschaftliches Lernen von einer gegenseitigen Anerkennung gekennzeichnet sein muss, sodass in naher Zukunft keine Notwendigkeit mehr besteht, von Inklusion zu sprechen (vgl. Bartz 2018, 54f.).

Eine besondere Bedeutung misst Prengel der Ebene der *inkluisiven* Didaktik zu. Sie ist eng mit einer Beziehungsebene verknüpft, in der sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig und untereinander anregen und anerkennen. Für die didaktische Ebene schlägt Prengel zwei Säulen vor, die es zu berücksichtigen gilt. Auf der einen Seite ein individualisierungsfähiges Kerncurriculum, das eingehalten werden muss, um Chancengleichheit zu gewährleisten und auf der anderen Seite ein offenes Wahlcurriculum, das ermöglicht, Wünsche der Kinder zu berücksichtigen, um individuell auf sie und ihre Bedürfnisse eingehen zu können (vgl. Prengel 2015, 35). Für die Bewertung in inklusiven Schulen schlägt Prengel einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff vor, der sich aus einer *universellen, individuellen und einer sozial vergleichenden Bezugsnorm zusammensetzt* (Prengel 2015, 38f.). Auch Feuser insistiert, dass Bildungsgerechtigkeit nur dann stattfinden kann, wenn es um eine Differenzierung geht, die das Subjekt in den Fokus nimmt. Demzufolge geht es um die Gestaltung individueller Bildungsbiographien – eine wichtige Konstante hierbei ist der Unterricht und dementsprechend auch die im Unterricht handelnden Personen, was wiederum Auswirkungen auf die Qualifizierung von angehenden Lehrkräften hat (vgl. Feuser 2015, 51).

Angelehnt an den *Index for Inclusion* nach Booth & Ainscow 2002 lancierten Boban & Hinz im Jahr 2003 eine deutschsprachige Version dieses Index, in dem ein Phasenmodell zur Schulentwicklung vorgeschlagen wird, welches in besonderer Weise den Partizipationsgedanken berücksichtigt. Der Korpus umfasst dabei drei Dimensionen⁶³, sechs Bereiche⁶⁴, 44 Indikatoren⁶⁵ und 560 Fragen⁶⁶ (Hinz 2010,

⁶³ Die drei Dimensionen lauten: *A Inklusive KULTUREN schaffen* (Boban/Hinz 2003, 50), *B Inklusive STRUKTUREN etablieren* (Boban/Hinz 2003, 51) und *C Inklusive PRAKTIKEN entwickeln* (Boban/Hinz 2003, 52).

⁶⁴ Die sechs Bereiche lauten: *A.1 Gemeinschaft bilden*, *A.2 Inklusive Werte verankern* (Boban/Hinz 2003, 50), *B.1 Eine Schule für alle entwickeln*, *B.2 Unterstützung für Vielfalt organisieren* (Boban/Hinz 2003, 51), *C.1 Lernarrangements organisieren* und *C.2 Ressourcen mobilisieren* (Boban/Hinz 2003, 52).

367). Obwohl der Index an vielen deutschen Schulen Berücksichtigung findet, wird er nicht zuletzt deswegen kritisiert, weil er als Diagnoseinstrument missverstanden wird, mit dem gemessen werden kann, wie gut die Schule mit Blick auf die Inklusion arbeitet (vgl. Hinz 2010, 368). Vielmehr wird mit dem Inklusionsindex eine Art Ratgeber intendiert, der Schulen zum Beispiel in Form eines vorgeschlagenen Index-Prozesses bei der Umsetzung von Inklusion helfen soll (vgl. Boban/Hinz 2003, 8).

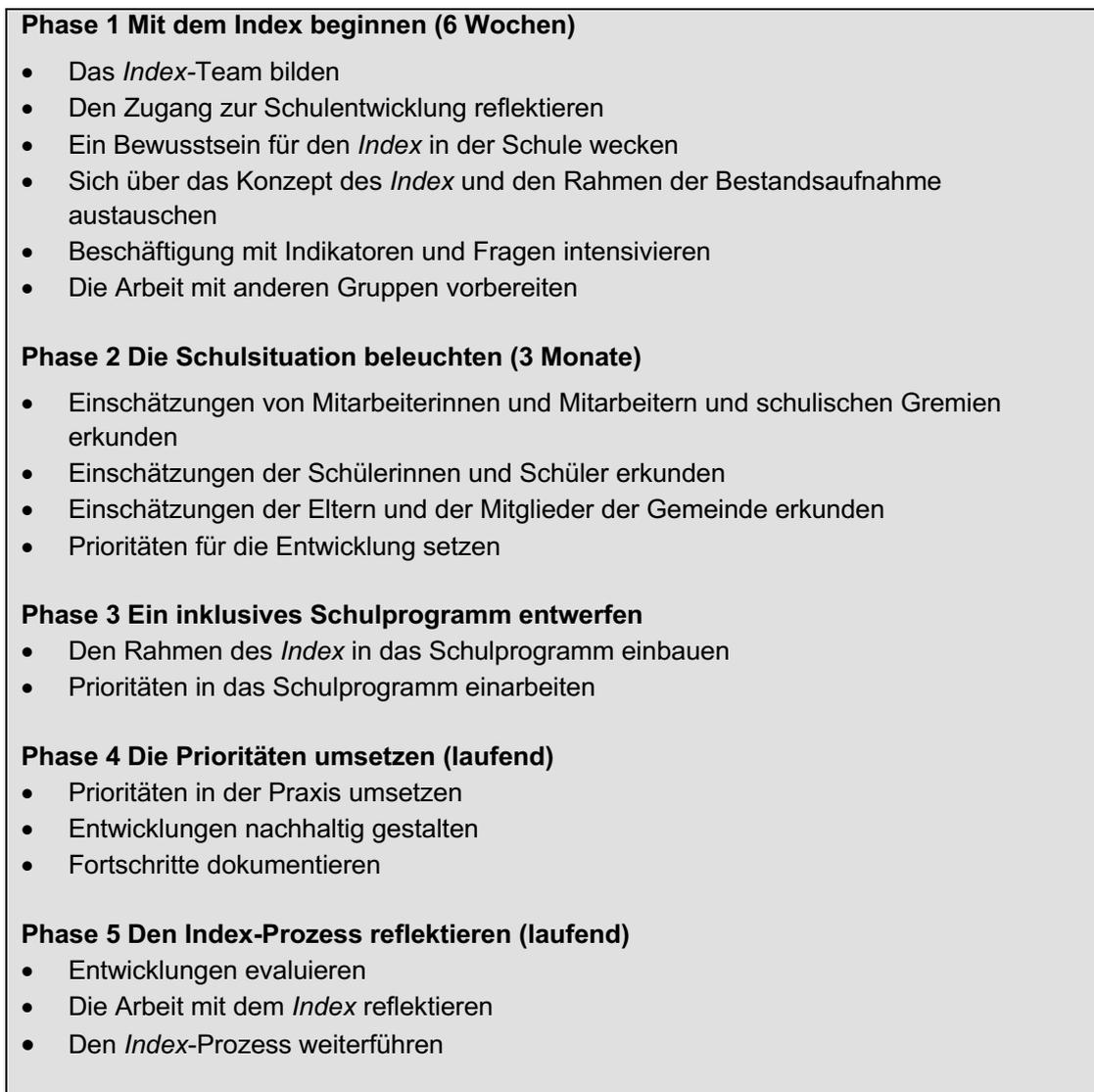


Abbildung 8: Ablauf des Inklusionsindex (eigene Darstellung nach Boban/Hinz 2003, 22)

⁶⁵ Als Auswahl: *B1.4 Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.* (Boban/Hinz 2003, 51) oder *C1.5 Die SchülerInnen lernen miteinander.* (Boban/Hinz 2003, 52) (Weitere Indikatoren sind in angegebener Quelle nachlesbar.)

⁶⁶ Als Auswahl: *A1.2 10) Verteidigen SchülerInnen andere, die ihrer Meinung nach ungerecht behandelt werden?* (Boban/Hinz 2003, 54) oder *A2.5 2) Werden Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe vor allem in der Interaktion zwischen SchülerInnen und der Lehr- und Lernumwelt lokalisiert?* (Boban/Hinz 2003, 64) (Weitere Fragen sind in angegebener Quelle nachlesbar.)

Beachtet werden sollte auch, dass Inklusion nicht als Anpassungsprozess von Menschen mit Inklusionsbedarf an einen Gegenstand oder eine Person missverstanden werden darf, da es vielmehr darum geht, Bedingungen und Voraussetzungen zu verändern oder anzupassen, sodass alle Menschen an den Angeboten teilhaben können (vgl. Palme/Staufer 2016, 211).

Bezüglich der Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer konstatiert Feuser, dass Inklusion nicht als losgelöstes einzelnes Modul angeboten werden sollte, sondern dass die Vermittlung inklusionsorientierter Inhalte in die bereits bestehenden Module zu integrieren sei. Überdies plädiert er bildungsinhaltlich für die Aufklärung von Ausgrenzung und Vernichtung von Menschen im historischen Verlauf, deren Ziel es ist, dass Lehramtsstudierende den Menschen

„als komplexestes und am wenigsten determiniertes lebendes System begreifen, dessen Komplexitätssteigerung und Diversifikation (seine Entwicklung) sich durch die Qualität seiner interpersonalen Beziehungen in Relation zur intrapersonalen Re-Konstruktion seiner Welt-Mensch-Beziehungen im Verhältnis der Möglichkeit zu kooperativer Teilhabe zu den zur Wirkung kommenden Graden seiner Isolation (von ökonomischer Sicherheit, vom sozialen Verkehr, von Kultur und Bildung u.a.m.) herausbildet (...)" (Feuser 2015, 61).

Als Konsequenz für die Lehramtsausbildung bedeutet dies aber auch, dass Inklusion über das ganze Studium hinweg – bestenfalls interdisziplinär – immer wieder aufgegriffen werden sollte, wobei die Gemeinschaft mit Studierenden mit Inklusionsbedarf als selbstverständlich angesehen werden sollte (vgl. Feuser 2015, 61f.). Werning fügt dem hinzu, dass die *Kooperation von unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften* (Werning 2014, 615) für die gelungene Umsetzung inklusiven Unterrichts unerlässlich ist. Mit Blick auf Studien zur Kooperationsbereitschaft von deutschen Lehrkräften muss allerdings konstatiert werden, dass diese nach wie vor ungern im Team arbeiten (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, 679).

Ein Plädoyer dafür, dass Inklusion kein genuin sonderpädagogisches Thema ist, halten ebenfalls die Vertreterinnen und Vertreter der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD), indem sie bekräftigen, dass es Aufgabe einer jeden Fachdidaktik sei, sich auf den Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik zu machen (vgl. GFD 2015, 2f.).

Für die hochschulische Lehramtsausbildung formuliert die Kultusministerkonferenz, dass Inklusion als eine Querschnittsaufgabe der Bereiche Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften aller Lehrämter angesehen werden sollte, die es miteinander zu verbinden gilt. Das Ziel dabei ist, dass angehende Lehrkräfte dahingehend ausgebildet werden sollen, „sodass sie *anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können*“ (KMK 2015d, 3).

Warum die Forderung nach einer Verankerung von Inklusion in die Lehramtsausbildung so schwierig umzusetzen ist, sieht Amrhein in den folgenden Punkten begründet. Zum einen gibt es nach wie vor keine einheitliche Definition – vielmehr zeigt sich eine große Bandbreite vom *weiten* zum *engen* Inklusionsbegriff. Daran ersichtlich ist, dass es keinen Konsens darüber gibt, was Inklusion überhaupt meint, wodurch sich eine Ausgestaltung innerhalb der Lehramtsausbildung als schwierig erweist (vgl. Amrhein 2015, 235f.). Ahrbeck spricht sich zum Beispiel gegen einen *enumerativen* Inklusionsbegriff aus, der somit auf Kategorisierungen völlig verzichtet, weil er in den Dekategorisierungen die Gefahr sieht, dass es auf der einen Seite zur Trivialisierung der Theoriebildung und auf der anderen Seite zur Bedeutungslosigkeit der Sonderpädagogik kommt (vgl. Ahrbeck 2014, 12f.).

Des Weiteren sieht Amrhein die getrennte Lehramtsausbildung, die immer noch in Deutschland praktiziert wird, als ein Hindernis an, da in fünf verschiedene Lehrämter (→ Kapitel 5.2) unterteilt wird und für diese eigens Studienverlaufspläne etc. erstellt werden. Ferner mangelt es an Nachhaltigkeit im Bereich der Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, da Studien zeigen konnten, dass Maßnahmen nicht hinlänglich wirksam sind. Auch die Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik erschwert die Implementation sowie die fehlenden Best-Practice-Beispiele gelingender Inklusion. Als letzten Aspekt werden Forschungslücken benannt, da nicht hinreichend erforscht ist, wie sich die Lehramtsausbildung auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und dieses wiederum auf die Schülerleistungen auswirkt (vgl. Amrhein 2015, 235ff.).

Nicht zuletzt sieht Grosche auch für die *Empirische Bildungsforschung* zwei zentrale Probleme in der nicht klar konturierten Definition von Inklusion. Zum einen ist durch diesen Umstand der Untersuchungsgegenstand nur vage zu bestimmen und zum anderen kann die Umsetzung von schulischer Inklusion nicht falsifiziert werden, wenn nicht zuvor festgelegt ist, wovon der Erfolg überhaupt abhängt (vgl. Grosche 2015, 22f.).

Auch wenn resümierend festgehalten werden muss, dass mit der Forderung eines inklusiven Schulsystems viele Unklarheiten und Herausforderungen einhergehen, so sollte allerdings bedacht werden, dass es bereits Erkenntnisse beispielsweise aus Interventionsstudien gibt, die zeigen, dass zum Beispiel digitale Medien im Inklusionskontext unterstützend wirken können (u.a. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017). Diese Potenziale sollen im nächsten Teilkapitel dargestellt werden.

4.4 Potenziale digitaler Medien im Inklusionskontext

Bezugnehmend auf die UN-Behindertenrechtskonvention spricht Bosse den Medien zur Umsetzung von Inklusion eine Querschnittsfunktion zu, die er in Artikel 8 *Bewusstseinsbildung*, Artikel 9 *Zugänglichkeit*, Artikel 21 *Zugang zu Information*, Artikel 24 *Bildung*, Artikel 29 *Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben* und in Artikel 30 *Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport* verankert sieht (Bosse 2017b, 264). Demnach wird Teilhabe *an*, *mit*, *über* und *in* Medien ermöglicht. Mit der Teilhabe *an* Medien wird verstanden, dass die Mediennutzung für Menschen mit Beeinträchtigungen spezielle Bedarfe und Barrierefreiheit voraussetzt. Unter Inklusion *mit* Medien wird die inklusive Medienbildung gefasst, die eine entsprechende Medienkompetenz voraussetzt, respektive unterschiedliche Zugänge und Nutzungsweisen berücksichtigt. Inklusion *über* Medien versteht sich als mediale Zugänglichkeit. Konkret bedeutet dies, dass allen Menschen Zugang zu Information und Kommunikation gewährt werden muss. Als vierte Ebene – Teilhabe *in* Medien – werden mediale Darstellungsweisen angesprochen. Dadurch kommt Medien ein besonderer Stellenwert in der sozialen Darstellung von Behinderung zu, der Einfluss auf die Wahrnehmung von Behinderung haben oder gar das Empathievermögen mindern oder stärken kann (vgl. Bosse 2017b, 264f.).

(Digitale) Medien sollen also Menschen mit Behinderungen einen Zugang zur Welt bieten – eine Welt, an der sie teilhaben können, aber zum anderen weisen Medien noch häufig Barrieren auf, die wiederum die soziale, politische oder kulturelle Partizipation erschweren (vgl. Bosse 2017a, 19). Durch den Einsatz von digitalen Medien können soziale Kontakte gepflegt werden, ohne dass räumliche Einschränkungen vorliegen (vgl. Bosse 2017b, 319).

Bilanzierend bietet Medienbildung demnach die Möglichkeit, eine medial geprägte Gesellschaft mitzugestalten und Chancengleichheit für alle Menschen zu ermöglichen (vgl. Schluchter 2014b, 351).

Grundsätzlich bieten digitale Medien eine Vielzahl an Vorteilen. Der Kerngedanke der inklusiven Medienbildung ist, dass Ungleichheitsmechanismen erkannt und eliminiert sowie Barrieren abgebaut werden sollen, sodass allen Menschen eine gleichberechtigte und chancengleiche Teilhabe zukommt (vgl. Palme/Staufer 2016, 211). Selbstverständlich bezieht sich dieses Vorhaben auf Barrierefreiheit im Sinne einer physischen Zugänglichkeit, im Kontext von Schule wird darüber hinaus aber auch konkret die Pädagogik und Didaktik angesprochen, die Konzepte erarbeiten soll, um die Partizipation an Gruppenarbeiten für alle Kinder zu ermöglichen oder Bildungsangebote so zu konzipieren, dass sie auf die Zielgruppe maßgeschneidert sind (vgl. Palme/Staufer 2016, 211f.). So kann zum Beispiel in der Arbeit mit Tablets die Ortsgebundenheit aufgehoben werden, da sie durch das geringe Gewicht und die lange Akkudauer problemlos mitgenommen werden können. Dadurch eröffnet sich für die Lehrkraft die Möglichkeit, Unterricht auch außerhalb der Lehrräume durchzuführen (vgl. König/Risch 2015, 86). Die Schülerinnen und Schüler können im Feld selbst arbeiten und ihre Ergebnisse direkt dokumentieren (vgl. Aufenanger 2015b, 63f.). Im Umgang mit motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern ist insbesondere die einfache Handhabung der digitalen Medien zu erwähnen, da sie regelrecht intuitiv genutzt werden können (vgl. Aufenanger 2015b, 64). Auch die Hybridfunktionen eines Tablets (Kamera, Aufnahmefunktion etc.) schaffen einen kostengünstigen Ansatz (vgl. Aufenanger 2015b, 64). Allerdings müssen auch die Schwachstellen erwähnt werden. Zum einen erfordert die Arbeit mit den Tablets einen WLAN-Zugang, der häufig noch nicht flächendeckend an Schulen installiert wurde (→ Kapitel 3.3). Zum anderen können Schülerinnen und Schüler durch das

Tippen auf einer virtuellen Tastatur überfordert werden – zumindest erfolgt der Gebrauch häufig noch nicht routiniert und schnell. Ob längere Texte auf diese Weise geschrieben werden können, bleibt daher fraglich (vgl. Aufenanger 2015b, 64f.).

Herzig ergänzt lernförderliche Potenziale, die mit der Implementation digitaler Medien in den Schulunterricht einhergehen. So stellt er besonders hervor, dass diese Art der Lernkultur stärker zu selbstgesteuertem und motiviertem Lernen anregen kann. Ferner entstehen kooperative Lerngemeinschaften und die Nutzung geht weit über das einfache Präsentieren hinaus, da mit digitalen Medien auch selektiert, gespeichert, produziert und kommuniziert werden kann (vgl. Herzig 2010, 343).

Auch die Gewinnung von neuen Informationen gestaltet sich zeitlich effizienter, da nicht auf Printmedien gewartet und zurückgegriffen werden muss. Die hohe Adaptivität, die es den Lernenden ermöglicht, den Stoff an die eigenen Voraussetzungen anzupassen, ist ein weiterer zentraler Vorteil digitaler Medien (vgl. Herzig 2010, 343). Kleinhanß sieht wie Herzig die Vorteile in der Ortsunabhängigkeit und in dem *ubiquitären Zugriff auf die Wissensbestände des Internets* (Kleinhanß 2015, 99). Insbesondere der zweite Aspekt legt damit den Grundstein für neue Formen des Unterrichts, da nach erworbener Recherchekompetenz die Lehrkräfte vielmehr als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter agieren. Schülerinnen und Schüler können sich durch ihre Recherchefähigkeit detailliertere und umfangreichere Informationen beschaffen, die sie im Rahmen des Unterrichts nicht erhalten würden (vgl. Kleinhanß 2015, 115). Rainer Fischer im Interview mit Katja Friedrich stellt insbesondere den Lebensweltbezug heraus:

„Das Tablet ist die Schnittstelle zu den Lehr-Lernplattformen, egal mit welchem System. Mit diesen Technologien können Schüler/-innen ihre eigenen Lernumgebungen und Lernkontexte schaffen bzw. diese in der Schule nutzen. Die mit dem Smartphone generierten Kontexte greifen ja weit über die schulische Lernsituation hinaus und schaffen Verbindungslinien zum „richtigen“ Leben, zum Alltag der Schülerinnen und Schüler, zu ihren Lebenswelten und Interessen.“ (Friedrich 2015, 127f.)

Darüber hinaus bieten digitale Medien für Lehrkräfte die Chance, dem Ruf nach einer „*besseren Binnendifferenzierung und Ausrichtung auf die individuellen Stärken und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes*“ (Friedrich 2015, 125) gerecht zu werden. Bosse fügt dem hinzu, dass durch die Differenzierungsmöglichkeiten häufig mehrere Wahrnehmungskanäle angesprochen werden (vgl. Bosse 2017b, 319). Grundsätzlich lässt sich verzeichnen, dass die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht eine Veränderung zum informellen Lernen bewirken kann, da auf der einen Seite die Motivation der Kinder und Jugendlichen gesteigert wird und sich auf der anderen Seite das Verhältnis von Schule und Freizeit verändert (vgl. Fuhs 2014, 314).

Zur gleichberechtigten Teilhabe werden häufig Technologien eingesetzt, die den (Schul)Alltag der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen erleichtern sollen (vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Bühler unterteilt daher in *Assistive Technologien, Persönliche Assistenz, Design für alle* und *Barrierefreiheit* (Bühler 2016, 162). Für die im Rahmen dieser Arbeit vorzustellende Studie ist insbesondere der Bereich der *Assistiven Technologien* von zentraler Bedeutung, sodass dieser im Folgenden näher erläutert werden soll. Unter *Assistiven Technologien* wird der Einsatz zusätzlicher Geräte wie zum Beispiel der Talker zur unterstützten Kommunikation oder mobile Brailenotizgeräte für Menschen mit Behinderungen verstanden (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.). Neben diesen Technologien, die gezielt für Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen entwickelt werden, eignen sich aber auch Medien, die einer breiten Öffentlichkeit zugänglich sind. So konstatiert Bühler, dass auch interaktive Whiteboards gut im Unterricht mit Kindern mit Beeinträchtigungen eingesetzt werden können, da diese nützliche Hilfsfunktionen bereitstellen. Unerlässlich ist hierbei allerdings, dass die Medien auch mit nur einem Sinn rezipiert werden können. Konkret bedeutet das, dass bei Filmen zum Beispiel ein Untertitel mitlaufen muss, um niemanden auszuschließen. Bühler überträgt diese Anforderungen auch auf „*Lern-Management-Systeme, die Nutzung sozialer Medien, Anwendungen des E-Learning, Computer Based Training, Mobile Learning, Feedback-Systeme usw.*“ (Bühler 2016, 163). Ein weiterer Vorteil digitaler Medien sind Spracheingabesysteme wie *Siri*, die selbst bei unpräzisen Eingaben gute Ergebnisse erzielen. Auch das Hinzuschalten des normalerweise nicht angezeigten

Untertitels bei *YouTube*-Videos erleichtert Menschen mit Beeinträchtigungen die Partizipation an der Gesellschaft (vgl. Bühler 2016, 163ff.).

Auf Unterrichtssettings konkretisiert, können Tablets einen Mehrwert bieten, da die mittlerweile etablierten Betriebssysteme über bereits umfangreiche Einstellungsoptionen verfügen, sodass Menschen mit einer Seh-/Hörbeeinträchtigung oder einer Körperbehinderung diese aktiv nutzen können (vgl. Bühler 2016, 165).

Um Teilhabe durch inklusive Medienbildung zu ermöglichen, müssen unterschiedliche Zugänge aber auch individuelle Nutzungsweisen ermöglicht werden (vgl. Bosse 2017b, 288).

Eine besondere Rolle, Möglichkeiten der digitalen Teilhabe Menschen mit Beeinträchtigungen zu bieten, stellt für Bosse das Internet dar. Dafür ist es unerlässlich, dass der Zugang barrierefrei gestaltet ist. Konkret bedeutet das für die Gestaltung, dass diese kontrastreich ist, gut lesbare Schriftarten verwendet werden, PDF-Dokumente barrierefrei sind, Gebärdenvideos zur Verfügung stehen oder dass Texte in *Leichter Sprache* angeboten werden (vgl. Bosse 2017b, 304).

Insbesondere für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen ist neben dem starken Farbkontrast auch die Sprachausgabe sehr wichtig und Grafiken sollten mit einem Alternativtext versehen sein, den sich sehbeeinträchtigte Menschen mittels eines Screenreaders vorlesen lassen können. Des Weiteren sollten fremdsprachliche Fachtermini vermieden werden, da diese vom Screenreader eingedeutscht werden müssen. Auch für hörgeschädigte Menschen sollten einige Aspekte berücksichtigt werden, da unter anderem Töne oder andere Geräusche auch in Schriftform vorliegen sollten. Darüber hinaus ist es üblich, dass Eingabegeräte für Menschen zur Verfügung stehen, deren Feinmotorik die Arbeit mit der Maus nicht zulässt. Bezugnehmend auf Lernschwierigkeiten bietet es sich an, in *Leichter Sprache* zu schreiben (vgl. Bosse 2017b, 304). Zusammenfassend konstatiert Bosse, dass inklusive Medienbildung nutzerfreundlich ist, indem sie allgemein verständliche Erklärungsweisen enthält, leicht verständliche Sprache, Piktogramme und eindeutiges Bildmaterial angeboten wird. Ferner werden weitere Lernkanäle berücksichtigt. Bei entsprechender Ausstattung und gegebener Barrierefreiheit empfiehlt Bosse, aktive Medienarbeit in den Vordergrund zu stellen (vgl. Bosse 2014, 150).

Zusammenfassend konnte Bosse im Rahmen eines Forschungsprojektes sieben Gestaltungsprinzipien entwickeln, die Berücksichtigung finden sollen:

1. Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Text und Sprache
2. Individualisierung und Personalisierung
3. Lernen am gemeinsamen Gegenstand
4. Lebenswirklichkeit und Subjektorientierung
5. Kooperatives und kollaboratives Lernen
6. Handlungsorientierung
7. Barrierefreies Webdesign und „Universal Design“ (Bosse 2017c, 139ff.)

Exkurs: Digitale Medien in der Arbeit mit Geflüchteten

Interkulturelle Kompetenz umfasst nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern auch die reflektierte Beschäftigung mit den eigenen Bildern des Anderen. Die KMK räumt den Medien diesbezüglich einen großen Stellenwert zu und formuliert:

„Sie [Bildungsmedien] können diese Auseinandersetzung fördern, u.a. indem sie das Gelingen von Integration aufzeigen, Chancen der Vielfalt verdeutlichen und gesellschaftspolitisches Miteinander, gelingende Lebensläufe sowie Perspektiven gemeinsamer Zukunftsgestaltung aufzeigen. Sie müssen die breite Vielfalt der Lebenswelten abbilden, die Diversität von Herkunft, Geschlecht, Orientierung, Erfahrung und Kompetenzen berücksichtigen und didaktische Hilfestellungen geben, um gezielt Perspektivwechsel und Multiperspektivität zu fördern. Bildungsmedien vermitteln nicht nur Fachwissen, sondern auch Werte und Normen. Sie thematisieren Aspekte wie Anerkennung und Teilhabe und können zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen.“ (KMK 2015c, 2).

Die medienpädagogische Arbeit mit Geflüchteten steht noch am Anfang, doch lassen sich bereits einige Schwerpunkte benennen, die es im Besonderen zu berücksichtigen gilt (vgl. Meister 2017, 221). Bedingt durch den starken Zuwanderungsstrom von Geflüchteten im Jahr 2015 sehen sich Lehrkräfte mit der Aufgabe konfrontiert, diese Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise sprachlich wie auch fachlich zu fördern, um ihnen eine Teilhabeermöglichung zu bieten. Geflüchtete können aber auch Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit sein, die in diesem Kontext einige Potenziale aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Kutscher zählt zu den Potenzialen, dass digitale Medien dabei helfen, die Kultur des Aufnahmelandes zu erschließen, sodass spätestens ab Ankunft im Zielland das Internet eine zentrale Rolle spielt. Des Weiteren dienen digitale Medien

auch dem Zweck, mit Familienangehörigen in Verbindung zu bleiben und auch Kontakte zu anderen Geflüchteten oder seriösen Informationsquellen zu knüpfen. Auch die Informationen über kurzfristige Änderungen der Situation wie Gesetzesänderungen oder Grenzschließungen können kurzerhand erhalten werden. Dazu dienen auch Austauschgruppen über soziale Netzwerke wie *Facebook* (vgl. Kutscher 2017, 206).

Meister fügt dem hinzu, dass medienpädagogische Projektarbeit den Selbstaussdruck fördern und das Selbstwertgefühl stärken kann (vgl. Meister 2017, 221).

Allerdings dürfen auch die Herausforderungen nicht außer Acht gelassen werden, denn nicht immer können im Internet hinreichende und zuverlässige Informationen zum Beispiel über die Rechte im Asylverfahren gefunden werden. Auch die oft noch sehr groß erscheinende Sprachbarriere stellt ein Hindernis dar und nicht jedem Geflüchteten ist es möglich, die Kosten für ein Mobilgerät und den Internetzugang aufzubringen. Besonders der Aspekt der Überwachung kann für politisch Geflüchtete eine Gefahr darstellen, da ihre Nachrichten wohlmöglich noch weiter überwacht und verfolgt werden (vgl. Kutscher 2017, 207).

Konkret heißt das für die Medienarbeit mit Geflüchteten, dass drei Foki zu berücksichtigen sind. Zum einen sollen transnationale Netzwerke aufrechterhalten werden, zum anderen sollen Medien bei der Erschließung von Sprache und Kultur unterstützen und außerdem einen Brückenpfeiler zwischen Freizeitgestaltung, Bildungs- und Arbeitsmarktintegration darstellen (vgl. Kutscher 2017, 212).

Die Ausgestaltung der Medienarbeit sollte nutzerorientiert sein, die die Geflüchteten mit in die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation einbezieht. Der Schutz der Privatsphäre muss in besonderem Maße bedacht werden, bereits etablierte Apps etc. sollten immer wieder auf Aktualität überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Die Angebote müssen vertrauenswürdig sein und auf verlässlichen Quellen beruhen. Außerdem ist eine Grundvoraussetzung die Zugänglichkeit der Medien(produkte), denn sie sollten in Bezug auf Technologie, Sprache und Literalität einfach gestaltet sein (vgl. Kutscher 2017, 213).

Allen Zugängen ist gemein, dass neben dem motivationalen Aspekt auch insbesondere die umfassende sprachliche Förderung ein Kernanliegen der aktiven und kreativen Arbeit mit Medien im interkulturellen Sprachunterricht darstellt (vgl. Schieder-Niewierra 2013, 137). Medienprodukte können zum Beispiel fotografische Stadteilerkundungen, digitale Rallyes, selbstproduzierte Erklärvideos, ein Refugee-Radio oder andere Partizipations-Projekte sein (vgl. Meister 2017, 221).

Resümierend ist in diesem Kapitel festzuhalten, dass trotz der angesprochenen Herausforderungen bereits viele Projekte und Initiativen ins Leben gerufen wurden, um Schulen zu unterstützen und ihnen Handlungsweisen zu zeigen, die den Alltag erleichtern können. Wie bereits erwähnt, hat die Berücksichtigung von Inklusion Auswirkungen auf die Lehramtsausbildung. Wie diese gestaltet ist und welche Inhalte (bislang) thematisiert werden, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5 DIE LEHRAMTSAUSBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Die Ausgestaltung der Lehramtsausbildung ist sehr komplex – Studierende müssen sich vor Aufnahme des Studiums nicht nur für ein Lehramt entscheiden, sie müssen auch Unterrichtsfächer wählen und bereits früh im Studium festlegen, ob sie an fakultativen Angeboten zur Weiterqualifizierung – zum Beispiel in Form von Zertifikaten – teilnehmen möchten. Wie sich die Lehramtsausbildung historisch entwickelte, welchen Stellenwert die Medienbildung aktuell im Rahmen des Lehramtsstudiums einnimmt und welche Vorgaben konkret für ein Studium an der TU Dortmund gelten, soll im Folgenden thematisiert werden.

5.1 Geschichte des Lehramtsstudiums in Deutschland

Die Lehramtsausbildung in Deutschland weist überraschenderweise *keine* lange Tradition auf. Das übergeordnete Ziel, angehenden Lehrkräften Wissen und Können zu vermitteln, das diese dann selbst später an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben, wurde nie aus den Augen verloren, auch wenn immer wieder Reformen im Schulwesen und damit einhergehend auch in der Lehramtsausbildung vollzogen wurden, die sich vor dem Hintergrund des stetigen gesellschaftspolitischen Wandels entwickelten (vgl. Sandfuchs 2004, 15). Ein historischer Abriss soll zeigen, wie sich die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums änderte und welche einzelnen Schwerpunkte zu den unterschiedlichen historischen Zeitpunkten gesetzt wurden.

Noch bis in das 19. Jahrhundert lehrten Theologen an Latein- und Gelehrtenschulen. Mit der Berufung von Ernst Christian Trapp an die Universität Halle im Jahr 1779 wurden erste Grundbausteine der Lehramtsausbildung gelegt, indem er seine Studierenden zu Hospitationen und Unterrichtsversuchen einlud. Die Verbindung von Theorie und Praxis kann als Herzstück seines Lehramtsausbildungsmodells gesehen werden. Auch an weiteren deutschen Universitäten etablierten sich praxisorientierte Modelle, die eine wissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung zu verbinden versuchten.

Der Altphilologe Friedrich August Wolf, der nur drei Jahre später auf Trapp folgte, wendete das praxisorientierte Ausbildungsmodell zugunsten einer intensiveren fachwissenschaftlichen Vertiefung – seiner Verpflichtung zu Pädagogikvorlesungen

und Unterricht kam er nicht nach. Ein Einschnitt, dessen Auswirkungen noch in der heutigen Lehramtsausbildung zu spüren sind (vgl. Sandfuchs 2004, 17).

1809 wurde in Bayern erstmalig eine allgemeine Staatsprüfung eingeführt, um zu vermeiden, dass unqualifizierte Lehrpersonen in Schulen arbeiteten. Auch in den Prüfungsordnungen ließ sich wiederholt eine neuhumanistische Handschrift erkennen. Inhaltlich ging es nicht um eine fachgebundene Lehrbefähigung, sondern um die Feststellung einer allgemeinen Menschenbildung. Abhängig vom Prüfungsergebnis durften Oberlehrkräfte, beschränkte Oberlehrkräfte sowie Unterlehrkräfte fortan in den jeweiligen Klassen unterrichten. Trotz der Einführung dieser Prüfungen gab es eine Vielzahl von Personen, die auch ohne Absolvierung im Schuldienst tätig waren. So durften Geistliche, Doktoren und andere Personen weiterhin unterrichten. Erst in der Preußischen Ordnung von 1831 wurde dezidiert festgehalten, welche Voraussetzungen es zu erfüllen galt oder wie Prüfungsinhalte auszusehen hatten. An dieser Stelle ließ sich erstmals eine Unterteilung in Fächer erkennen, die zunächst *Alte Sprachen* und *Deutsch, Mathematik* und *Naturwissenschaften* sowie *Geschichte* und *Geographie* vorsah. Bis 1866 kam es zur weiteren Abspaltung von der „allgemeinbildenden Prüfung“ und so unterrichteten infolgedessen immer mehr Fachlehrkräfte an Schulen. Im Jahr 1898 konnten sich Lehrpersonen in 15 verschiedenen Fächerverbindungen ausbilden lassen, allerdings war Pädagogik auch zu diesem Zeitpunkt kein Pflichtfach (vgl. Sachfuchs 2004, 18f).

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden Forderungen laut, ein Probejahr für angehende Lehrkräfte einzuführen. Aufgrund eines Lehrermangels wurde dieses aber nicht kontrolliert. Erst Ende des Jahrhunderts – zu Zeiten eines Lehrerüberflusses – kam die Idee wieder auf und so schaltete man vor das Probejahr noch ein Seminarjahr, um den Arbeitsmarkt zu regulieren. Ziel des Seminarjahres war es, sich mit erziehungswissenschaftlichen Themen auseinander zu setzen und angeleitete Probestunden zu erteilen. Die preußische Ordnung von 1917 sah eine Prüfung nach dem Seminarjahr in Pädagogik sowie zwei Lehrproben vor (vgl. Sandfuchs 2004, 19).

Im Elementarschulwesen waren oftmals bis spät ins 19. Jahrhundert Handwerker, Studierende, ehemalige Soldaten oder Gastwirte als Lehrpersonen tätig.

Dokumentenanalysen konnten zeigen, dass diese häufig defizitäre Leistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen aufwiesen. Erst nach und nach lehrten auch ausgebildete Lehrpersonen an „niederen“ Schulen. Parallel entstanden in einigen Gebieten vereinzelt Lehrerseminare für das niedere Lehramt. Inhaltlich sollten die Lehrkräfte nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten an ihre Lernerenschaft weitergeben. Diese Form der Lehramtsausbildung verstetigte sich mit der Zeit und fand auch in der Gesellschaft Anklang, sodass die Absolventen solcher Seminare häufig direkt an Realschulen oder sogar an höheren Schulen eingesetzt wurden. 1918 formulierte der Dresdner Pädagoge und Bildungspolitiker Richard Seyfert den Gedanken, auch die Lehramtsausbildung an niederen Schulen einheitlich zu regeln. Dies führte dazu, dass zwischen 1923 und 1927 in weiten Teilen des Deutschen Reiches (Sachsen, Thüringen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg, Schwerin und Braunschweig) eine Verankerung der Lehramtsausbildung in die Universitäten stattfand. In Preußen wurden 1926 *Pädagogische Akademien* eingerichtet, die nur mit einem Abitur besucht werden durften. Einzig in Bayern und Württemberg blieb die seminaristische Lehramtsausbildung zunächst bestehen (vgl. Sandfuchs 2004, 19ff.).

Die Ausbildung der sogenannten „Zwischenlehrkräfte“⁶⁷ ähnelte stark der Ausbildung von niederen Lehrkräften. Durch Seminare und Weiterbildungskurse eigneten sich die dortigen Lehrpersonen Wissen und Kompetenzen an. Dabei orientierten sich zum Beispiel Hilfsschullehrkräfte an Anstaltslehrkräften oder an pädagogischen und medizinischen Berufen. Der Unterricht an beruflichen Schulen wurde häufig von versierten Handwerkern geleistet, doch auch hier wurde schnell die Akademisierung gefordert und erreicht (vgl. Sandfuchs 2004, 24f.).

Die Lehramtsausbildung nach Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR völlig unterschiedlich. Unter amerikanischem Einfluss wurden im Westen universitäre Ausbildungen von drei bis vier Jahren vorgeschlagen, die ein horizontales Schulsystem in den Blick nahmen. Allerdings scheiterte dieser Vorschlag bei den Ländern, die weiterhin an einem mehrgliedrigeren Schulsystem festhalten wollten. Durch Interessenskonflikte

⁶⁷ Darunter wurden Mittelschullehrkräfte (Realschullehrkräfte), Hilfsschullehrkräfte (Sonderschullehrkräfte) und Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen verstanden (vgl. Sandfuchs 2004, 24f.).

entstanden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausgestaltungsformen der Lehramtsausbildung. So kehrte Hamburg zum universitären Modell zurück, wohingegen zum Beispiel in Niedersachsen *Pädagogische Hochschulen* entstanden, die bis Ende der 60er Jahre als vorbildlich galten. In Nordrhein-Westfalen wurden *Pädagogische Akademien* eingerichtet, in denen Lehrerinnen und Lehrer fortan ausgebildet werden sollten. Der 1969 vom Deutschen Bildungsrat lancierte „Strukturplan für das Bildungswesen“ sah eine gemeinsame Grundausbildung vor, die sich in drei Teile unterkategorisieren ließ. Die Lehramtsausbildung sollte demnach erstens Bereiche der Erziehungs- und Sozialwissenschaften abdecken, zweitens sollten angehende Lehrkräfte in Fachwissenschaft und Fachdidaktik ausgebildet werden und zuletzt waren praktische Erprobungen mit kritischer Auswertung vorgesehen. Eine Differenzierung sollte in Form von Stufenlehrerinnen und Stufenlehrern vollzogen werden. Für die Umsetzung sah der Bildungsrat die Integration *Pädagogischer Hochschulen* in die Universitäten oder gar die Neugründung von Universitäten vor, mit denen die Ausbildung von Lehrkräften fokussiert werden sollte. Bis auf das Bundesland Baden-Württemberg gestaltete sich die Lehramtsausbildung für alle Lehrämter fortan an Universitäten (vgl. Sandfuchs 2004, 27ff.).

In der DDR wurden zunächst *pädagogische Fakultäten* eingerichtet, an denen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sechs Semester und alle weiteren angehenden Lehrkräfte acht Semester studierten. Kurze Zeit später wurden diese Fakultäten wieder aufgelöst und die Ausbildung für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer lagerte man an die *Institute für Lehrerbildung* aus. Dort erhielten sie eine vierjährige (bis 1953 eine dreijährige) einphasige Ausbildung inklusive eines Praktikumsjahres. Erst ab 1956 wurde der Abschluss der 10. Klasse vorausgesetzt. Mittelstufenlehrerinnen und Mittelstufenlehrer wurden fortan an *Pädagogischen Instituten* ausgebildet, an denen angehende Lehrkräfte mit Abitur ab 1956 eine sechs Semester umfassende Ausbildung zur Ein- oder Zweifachlehrerin/zum Ein- oder Zweifachlehrer durchliefen. Durch den damaligen Rauswurf von ca. 70 Prozent der bestehenden Lehrerinnen und Lehrer, denen eine NS-Belastung zur Tat gelegt wurde, und den ohnehin wenig neu ausgebildeten Lehrkräften kam es dazu, dass Laienlehrkräfte eingestellt wurden oder neue Lehrerinnen und Lehrer, die aufgrund der prekären Situation in sehr kurzen Lehrgängen ausgebildet wurden.

Nur die Ausbildung zur/zum Oberstufenlehrerin/Oberstufenlehrer und zur/zum Berufsschullehrerin/Berufsschullehrer verblieb an den Universitäten. Die inhaltliche Ausgestaltung sah in den folgenden Jahren eine Angleichung von Mittel- und Oberstufenlehrerinnen und Mittel- und Oberstufenlehrern vor, kurz nach Überwindung des Lehrermangels wurden sowohl die Ausbildungs- als auch Praktikumsdauer erhöht. Nach dem Ende der DDR wurden die *Institute für Lehrerbildung* sowie die *Pädagogischen Institute* aufgelöst und die Ausbildung an das westdeutsche System in Form einer generellen universitären Ausbildung angeglichen (vgl. Sandfuchs 2004, 29ff.).

Sandfuchs resümiert, dass unter historischer Betrachtung Lehrkräfte schon immer die Rolle des Trägers gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse einnahmen (vgl. Sachfuchs 2004, 15). Des Weiteren kann bilanziert werden, dass die Lehramtsausbildung als ein dynamisches Konstrukt angesehen werden kann, das sich stetig weiterentwickelt.

5.2 Struktur der Lehramtsausbildung

In der Bundesrepublik Deutschland wird die Lehramtsausbildung aufgrund des föderalen Systems auf Landesebene geregelt. Für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums liegt kein ministerial vorgegebener *Numerus clausus* vor, vielmehr können die einzelnen Universitäten autark entscheiden, wie viele Studierende sie zulassen und wie der entsprechende *Numerus clausus* ausfällt (vgl. Terhart 2004, 39).

Das hochschulische Ausbildungssystem gliedert sich in die einzelnen Lehrämter. Die Bezeichnungen sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich, in Nordrhein-Westfalen wird derzeit in Grundschule (G)⁶⁸, Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe), Gymnasium und Gesamtschule (GyGe), Berufskolleg (BK) und Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogik (SF/SP) separiert. Die gesamte Lehramtsausbildung gliedert sich in den hochschulischen Teil, der mit einem *Master of Education* abschließt, und in das Referendariat, bei dem bei Abschluss das *Zweite Staatsexamen* verliehen wird. Für die nordrhein-westfälische

⁶⁸ Im Fließtext werden die Bezeichnungen der einzelnen Lehrämter weiterhin ausgeschrieben. In den Kurzverweisen bzw. Abbildungs- und Tabellenbeschriftungen werden hingegen die genannten Abkürzungen gebraucht.

Ausbildungsstruktur sind für alle Lehrämter 10 Semester an einer Universität und 1,5 Jahre Referendariat vorgesehen, wobei die Studierenden bereits im Masterstudium ein Praxissemester an einer Schule absolvieren (vgl. MSW NRW 2018). Im internationalen Vergleich kann die Dauer des Lehramtsstudiums in Deutschland als sehr lang beschrieben werden. So konstatiert die OECD⁶⁹:

„Pre-service teacher training is longest in Germany, where teacher pre-service training for primary teachers lasts 5.5 years, between 5.5 and 6.5 years for lower secondary teachers, and 6.5 years for upper secondary teachers.“ (OECD 2013, 97)

Terhart fasst die Inhalte beider Ausbildungsabschnitte wie folgt zusammen. Mit der universitären Ausbildung sollen den Lehramtsstudierenden fachbezogene und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse vermittelt werden – das Referendariat hingegen zielt auf die praxisorientierte Berufsvorbereitung ab (vgl. Terhart 2004, 40).

Der erste Teil der Ausbildung kann weiter ausdifferenziert werden, indem hinzugefügt werden muss, dass sich angehende Lehrkräfte nicht nur Wissen aneignen sollen, sie sollen auch eine Reflexionsfähigkeit herausbilden, sodass sie ihr Handeln in Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, Eltern oder anderen Lehrkräften genauso wie ihren Unterricht im Allgemeinen reflektieren können (vgl. Terhart 2004, 44). Topsch fasst die Ziele der Lehramtsausbildung als Konglomerat an allgemeindidaktischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Reflexion von Zielen, Inhalten und Verfahren zusammen (vgl. Topsch 2004, 476f.).

Lehramtsstudierende müssen sich vor Studienbeginn für zwei oder drei Unterrichtsfächer entscheiden, für die sie sich ausbilden lassen wollen. Innerhalb dieser Fächer wird nochmals in Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterschieden (vgl. Frederking 2014, 109). Für das Fach Deutsch gibt es weitere Unterkategorisierungen wie zum Beispiel die Unterteilung in Linguistik, Mediävistik und Literaturwissenschaft. Auch diese lassen sich wieder weiter subsumieren wie zum Beispiel der Schriftspracherwerb (vgl. Spinner 2004, 437ff.).

⁶⁹ Anmerkung: Im nachfolgenden Zitat wird behauptet, dass die Lehramtsausbildung (Referendariat eingeschlossen) für das Lehramt an Grundschulen 5,5 Jahre dauert. Diese Information ist veraltet, da sie zum jetzigen Zeitpunkt (in NRW) für alle Lehrämter 6,5 Jahre beträgt. Dieser Umstand untermauert aber die Botschaft des Zitats, dass im internationalen Vergleich die Lehramtsausbildung in Deutschland sehr lange dauert.

Fakt ist, dass dadurch viele Studierende nur Teilbereiche studieren können oder eben nur sehr oberflächlich mit ein bis zwei Lehrveranstaltungen pro Lehrgebiet (vgl. Terhart 2004, 46). Die Komplexität der fächerübergreifenden Inhalte in der Lehramtsausbildung fasst Huber wie folgt zusammen:

„Angehende Lehrerinnen und Lehrer studieren nicht eine, sondern zwei oder mehr Disziplinen als Gegenstand ihres künftigen Unterrichts (...). Daneben tritt die Erziehungswissenschaft (samt ihren Nachbar- oder Hilfswissenschaften) als für die Profession der Lehrerinnen und Lehrer konstitutive Disziplin. Schließlich werden in hohem Maße gerade für die Lehrerbildung allgemeine Ziele formuliert, die weit über Fachkenntnisse hinausgreifen: Gefordert werden etwa professionelle Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, moralische Haltungen (gesellschaftliches Problem- und Verantwortungsbewusstsein, Liebe und Aufmerksamkeit für Kinder u. Ä.), Lebens- und Praxiserfahrung, ja eine umfassende Bildung der Person, durch die Lehrerinnen und Lehrer besonders wirken.“ (Huber 2004, 547)

Huber sieht die Stärken im fächerübergreifenden Lernen in der Befähigung zum systemischen Denken, worunter er die Reflexion im Kontext gesamtgesellschaftlicher Bezüge fasst, in der Erweiterung der sozialen Kompetenz sowie in der persönlichen Entwicklung wie zum Beispiel die der Selbstreflexivität (vgl. Huber 2004, 549).

5.2.1 Fachdidaktik

Bildungsprozesse müssen initiiert und begleitet werden. Eine professionelle und fundierte Lehramtsausbildung, die den Teilbereich der Fachdidaktik in den Fokus rückt, ist hierbei unerlässlich. Ihre Aufgabe ist es, Fachwissen mit pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten zu verknüpfen (vgl. Reinhold 2004, 411) bzw. kann man sie als *Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule* (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften ⁷⁰ 1998, 13) betiteln. Die zukünftigen Lehrkräfte sollen dahingehend ausgebildet werden, dass sie befähigt werden, *das Lehren und Lernen disziplinär organisierten Wissens und disziplinär bestimmter Erkenntnismethoden so zu gestalten, dass es einen Beitrag zur Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern leistet* (Reinhold 2004, 412). Dabei versteht sich die Fachdidaktik als vermittelnde Instanz zwischen Schule, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft, sie soll ferner einen Weg zeichnen, der es ermöglicht, *die*

⁷⁰ Im Folgenden KVFF.

Lehrerbildung in den verschiedenen Fächern auch in pädagogischer Hinsicht wissenschaftsorientiert zu gestalten (KVFF 1998, 15).

Zum Aufgabenrepertoire gehört das Planen, Durchführen, Reflektieren und Bewerten fachbezogener Lehr-/Lernprozesse. Dafür sollen Studierende bereits im universitären Abschnitt ihrer Ausbildung zu Expertinnen und Experten heranreifen, die fachbezogene Unterrichtsgegenstände auswählen, angemessen darstellen und vermitteln können. Das Auswählen erfolgt meist aufgrund curricularer Vorgaben. Die Darstellung erfolgt in Form der Elementarisierung bzw. Reduktion des Stoffes. Dafür reicht es nicht, fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Gegenstände unabhängig voneinander zu betrachten, sondern es geht vielmehr um *ein gut vernetztes, situiertes und fallbasiertes fachdidaktisches Wissen* (Reinhold 2004, 415f.). Dem pflichtet Anselm bei, dass in der Umsetzung oftmals eine gemeinsame Perspektive fehlt, sodass Bezüge untereinander nicht deutlich werden (vgl. Anselm 2016, 12). Die Vertreterinnen und Vertreter der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.⁷¹ fordern zudem, dass sich die Fachdidaktiken auf den Weg zu *inklusiven Fachdidaktiken* machen sollen. Konkret soll erzielt werden, dass Unterschiedlichkeit zunehmend in den Fokus des fachbezogenen Lernens gerät, Lernvoraussetzungen diagnostiziert und individuelle fachbezogene Fördermaßnahmen erarbeitet werden. Dazu müssen fachdidaktische Konzepte, Lehrmethoden und Curricula dahingehend überprüft bzw. entwickelt werden, dass sie dem Anspruch der Vielfalt gerecht werden (vgl. GFD 2015, 2f.).

5.2.1.1 Deutschdidaktik

Das Lehramtsstudium besteht für angehende Lehrkräfte nicht nur aus fachwissenschaftlichen Elementen, vielmehr existieren neben der Allgemeinen Didaktik, die der Erziehungswissenschaft zugeschrieben wird, fachdidaktische Ausbildungsbestandteile. Bezogen auf die Deutschdidaktik wird häufig in Literatur- und Sprachdidaktik unterschieden. In ihnen sollen Lehramtsstudierende mit deutschdidaktischen Konzeptionen vertraut gemacht werden, die folgende Aspekte beinhalten:

- „Deutschdidaktische Konzeptionen ...
- sind gegenstandsabhängig,
- haben ein gegenstandstheoretisches Fundament,

⁷¹ Im Folgenden GFD.

- definieren Unterrichtsziele, die mit dem Gegenstand verbunden sind,
- entwickeln Methoden, die aus den Inhalten und Zielen ableitbar sind,
- sind übergreifend (fokussieren nicht nur auf eine Unterrichtsstunde).“
(Hochstadt/Krafft/Olsen 2015, 17)

Das Ziel ist es, Lehramtsstudierende dahingehend zu befähigen, dass sie in ihrem späteren Fachunterricht in der Lage sind, Lernsituationen so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in den Bereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen*, *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*, *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren* erwerben und ausbauen können. Diesen Kompetenzbereichen sind grundlegende Bestandteile des Deutschunterrichts wie das Üben der Rechtschreibung, das Verfassen und Analysieren von Texten, das Einüben von Lesestrategien usw. inhärent (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2015, 7f.).

In den neuen Kernlehrplänen und dem eigens entwickelten Medienkompetenzrahmen nimmt die Medienbildung einen immer größer werdenden Stellenwert im Deutschunterricht ein. So werden zum Beispiel im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien (G9) zwei inhaltliche Schwerpunkte im Inhaltsfeld *Medien* genannt. Die Schülerinnen und Schüler sollen mediale Präsentationsformen (Printmedien, Hörmedien, audiovisuelle Medien, Websites, interaktive Medien) kennenlernen sowie aktiv benutzen können. Des Weiteren sollen sie Medien als Hilfsmittel zur Textverarbeitung, als Nachschlagewerk oder Suchmaschinen gebrauchen können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen⁷² 2019, 21).

Dass Medien nun Einzug in den Deutschunterricht (und in andere Fächer) halten, forderte Wermke bereits 1997, die sich damals für eine integrierte Medienerziehung im Deutschunterricht und einer Loslösung der klassischen *Buchkultur* aussprach (vgl. Wermke 1997, 27ff.). Die Allgegenwärtigkeit der digitalen Medien verändert den heutigen Deutschunterricht, indem nicht ausschließlich das Buch als Leitmedium fungiert, sondern zum Beispiel auch die Analyse von Film-Sprache im Sprachunterricht oder das Erstellen von Videoclips im Literaturunterricht einen

⁷² Im Folgenden *MSW NRW*.

zeitgemäßen Ansatz bieten (vgl. Frederking/Josting 2005, 3ff.; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 77).

5.2.2 Praxisphasen in der hochschulischen Lehramtsausbildung

Wie bereits in Kapitel 5.2 dargelegt, ist die deutsche Lehramtsausbildung zweigeteilt. In der Forschung wird jedoch schon seit langem eine stärkere Verzahnung dieser beiden Elemente gefordert (u.a. vgl. Terhart 2000, 107ff.). Das Verhältnis von Theorie und Praxis interpretiert Topsch wie folgt:

„‘Praxis’ im Studium darf daher nicht als Selbstzweck missverstanden werden. Sie bietet vielmehr Gelegenheit, pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu erheben: Praxissituationen, die sich dem Beobachter ohne Theorie und ohne Begriffe als kaum überschaubare Folge situativer Einzelhandlungen darstellen, lassen sich theoriegeleitet zumindest in den Hauptlinien erfassen, analysieren und kategorisieren. Das Ziel ist eine Aufhellung der Praxis durch Theorie einerseits sowie die Infragestellung der Theorie durch Praxis andererseits. Auf diese Weise soll eine ‘Theorie-Praxis-Spirale’ in Gang gesetzt werden, durch die Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität eindeutiger erfasst und nachvollziehbarer interpretiert werden können.“ (Topsch 2004, 479)

Das Ziel von Praxisphasen ist, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, eine Einführung in ihr späteres Berufsfeld zu erhalten, den Alltag einer Lehrerin/eines Lehrers besser einschätzen zu können und sich darüber hinaus mit den Kompetenzanforderungen vertraut zu machen (vgl. Topsch 2004, 479f.). Der Aspekt der Kompetenzanforderungen kann weiter in die allgemeindidaktische Ausbildung, den fachdidaktischen Bereich sowie in das soziale Aufgabengebiet unterteilt werden. Studierende lernen in der Praxis, Unterricht zu planen, durchzuführen und diesen im Anschluss zu evaluieren. Weiterhin können sie sich im Motivieren von Schülerinnen und Schülern oder in der altersgerechten Reduktion von Inhalten ausprobieren (vgl. Topsch 2004, 480).

Die Lehramtsausbildung muss zudem den Spagat zwischen der Aneignung von Wissen und dem Erwerb von Vermittlungskompetenzen schaffen. Die lange Zeit unabhängig voneinander betrachteten Bereiche werden in jüngster Zeit vermehrt zusammengedacht.

„Wissen und Handeln stehen schon nach dem Alltagsverständnis in enger Verbindung und weisen doch ein kompliziertes Verhältnis auf. Wissensbestände entstehen in Entwicklung und in der individuellen Auseinandersetzung mit den

Erfahrungen durch eigenes Handeln, gleichzeitig aber stellen sie immer mit auch die Basis dieses Handelns dar. (...) Allerdings stehen Wissen und Handeln nicht in einem engen Implikationsverhältnis. Erstens stellt Wissen noch nicht ein Können im Sinne der Bewältigung konkreter Handlungsaufforderungen dar, das lehrt die Erfahrung der Wissensverwendung – gerade in Berufen mit hoher entwickelter Wissensbasis, insbesondere weil Abstraktion Rekontextualisierung nach sich zieht. Zweitens lässt sich Können umgekehrt auch nur unvollständig in verbalisierte Regeln und damit in Wissen fassen, auch wenn es der Reflexion zugänglich ist.“ (Kolbe 2004, 207f.)

Kolbe im Weiteren:

„Schulische Lernprozesse zu unterstützen, verlangt ein wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Unterrichtsinhalte, die nur in Relation dazu eigens bestimmt werden können. In dem Umfang aber, in dem die Logik der Sache nicht mit der Logik ihrer Aneignung identisch ist, kann ein unterrichtliches Vermittlungsangebot dann nur bestimmt werden, wenn Lehrpersonen sich auch auf die fachdidaktisch erschlossene Entwicklungsperspektive der Lernenden beziehen können. Weiterhin ist erziehungswissenschaftliches Wissen und darauf aufbauende Verstehenskompetenz in dem Umfang erforderlich, in dem das Lehrerhandeln seine eigene Logik und gesellschaftliche Strukturierung entfaltet und die Reflexion von Lernvorgängen der Bildung und Erziehung, von Lehr-Lern-Formen und dem Beitrag von Lehrerinnen und Lehrern dazu zur Voraussetzung professionellen Handelns werden.“ (Kolbe 2004, 215)

Die Wichtigkeit dieses Zusammenspiels wird auch auf bildungspolitischer Ebene berücksichtigt. So heißt es in einem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung aus dem Jahr 2012 ausdrücklich, dass Praxiselemente ein obligatorischer Bestandteil des Lehramtsstudiums sind (vgl. MSW NRW 2012, 1 (1)). Die Explikation der Ziele lautet wie folgt:

„Die Praxiselemente sollen die Studierenden anregen, ihr weiteres Studium zu akzentuieren und ihr Rollenverständnis und ihre Berufsperspektive zu reflektieren. In den Praxiselementen sollen die Studierenden theoretische Studien und praktische Erfahrungen (Praktika) in Schulen sowie in außerschulischen Bildungsbereichen systematisch miteinander verknüpfen. Die Praxiselemente ermöglichen, im Rahmen des forschenden Lernens alle dafür wesentlichen Aspekte von Unterricht und Schulleben zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und zu erproben.“ (MSW NRW 2012, § 1 (2))

5.3 Lehrerausbildungsgesetz NRW

Das *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*⁷³ enthält zahlreiche Bestimmungen, die die Ausbildung von angehenden Lehrkräften formal strukturieren und rechtlich verankern.

Als Ziel der Lehramtsausbildung wird dort formuliert:

„Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer.“ (MSW NRW 2018, LABG I § 2 (2))

Des Weiteren heißt es zum Umgang mit Heterogenität:

„Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln.“ (MSW NRW 2018, LABG I § 2 (2))

Bezugnehmend auf die Praxisphasen im Lehramtsstudium werden unter Paragraph 12 in fünf Absätzen die obligatorischen Praktika und ihre formalen Kriterien expliziert. Im Vergleich zum abgelösten Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahr 2009 muss konstatiert werden, dass sich in diesem noch Ausführungen zu weiteren fakultativen Praxisphasen finden lassen.

„Das Studium umfasst am Ausbildungsziel orientierte erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, in die Praxisphasen von Beginn des Studiums an einzubeziehen sind. In den Praxisphasen werden theoretische Studien und schulpraktische Erfahrungen in verschiedenen Schulformen systematisch miteinander verknüpft.“ (MSW NRW 2009, LABG I § 2 (4))

Auch die Kultusministerkonferenz, die regelmäßig Empfehlungen für die Lehramtsausbildung lanciert, beschreibt, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer zu Fachleuten für das Lehren und Lernen heranreifen sollen. Sie sollen darüber hinaus ihre Tätigkeit als Erziehungsaufgabe auffassen, mit der eine enge Zusammenarbeit mit Eltern einhergeht. Ferner führen sie ihre Beurteilungs- und

⁷³ LABG ist die Abkürzung für *Lehrerausbildungsgesetz*.

Beratungsaufgabe gewissenhaft und verantwortungsvoll aus, entwickeln sich und ihre Kompetenzen kontinuierlich weiter und beteiligen sich darüber hinaus an Schulentwicklungsprozessen (vgl. KMK 2014, 3).

5.4 Medienbildung im Lehramtsstudium

„Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen. Das bedeutet, Lehrkräfte müssen mit den Medien und Medientechnologien kompetent und didaktisch reflektiert umgehen können, sie müssen gleichermaßen in der Lage sein, Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht zum Thema zu machen, Medienangebote zu analysieren und umfassend darüber zu reflektieren, gestalterische und kreative Prozesse mit Medien zu unterstützen und mit Schülerinnen und Schülern über Medienwirkungen zu sprechen. In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern.“ (KMK 2012, 7)

Doch scheint die von der KMK geforderte bzw. empfohlene curriculare Verankerung medienpädagogischer Inhalte in die universitäre Lehramtsausbildung (noch) fast gänzlich zu fehlen. Zwar berichtet Aufenanger, dass in rheinland-pfälzischen Universitäten medienpädagogische Themen einen Pflichtbestandteil in der Lehramtsausbildung darstellen (vgl. Aufenanger 2014, 63) und dass es an der PH Ludwigsburg obligatorische Einführungsveranstaltungen in die Medienpädagogik für alle Lehramtsstudiengänge gibt (vgl. Niesyto 2014, 125), aber oftmals liegt es an den Hochschullehrenden selbst, inwiefern Medienbildung eine Rolle spielt (vgl. Niesyto/Imort 2014, 12). Dabei ist der Ruf nach einer stärkeren Berücksichtigung kein Phänomen jüngster Vergangenheit. Diese nicht einheitliche Gestaltung des Ausbildungspunktes der Medienbildung an deutschen Hochschulen wurde bereits vor zwei Jahrzehnten moniert (vgl. Marci-Boehncke 1999, 9). 2004 indiziert Herzig, dass die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrkräften eine bedeutsame Voraussetzung sei, wenn es darum geht, dass Schülerinnen und Schüler medienkompetent ausgebildet werden sollen. Einen noch stärkeren Ausdruck verleiht er diesem Umstand, indem er jene Voraussetzung als *conditio sine qua non* bezeichnet (Herzig 2004, 579).

Für den Bereich der Bildungswissenschaften finden sich weitere Empfehlungen seitens der Kultusministerkonferenz zur Berücksichtigung von Medienbildung in der Lehramtsausbildung. So sieht diese die Medienbildung als einen von zehn

inhaltlichen Schwerpunkten der Ausbildung und formuliert, dass angehende Lehrkräfte den *Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten* (KMK 2014, 5) erlernen sollen. Eine Analyse der aktuellen Fassung von 2017 zu *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* zeigt, dass das Wort „Medien“ für das *Fach Deutsch* lediglich an vier Stellen genannt wird. Im fachspezifischen Kompetenzprofil wird gefordert, dass Lehramtsstudierende am Ende der hochschulischen Ausbildung Sachwissen über Medien und deren Geschichte mit Blick auf das Schülerklientel haben sollen und dass sie die gesellschaftliche Bedeutung medialer Bildung darstellen und begründen können (vgl. KMK 2017, 26). Als Studieninhalte werden im Bereich der Literaturwissenschaft Medien des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart vorgeschlagen und bezogen auf die Fachdidaktik Deutsch soll der Umgang mit elektronischen/digitalen Medien fokussiert werden (vgl. KMK 2017, 27f.).

Für eine Implementation der Medienarbeit in die schulischen Curricula sowie in die Lehramtsausbildung spricht sich auch Moser aus, der für den Kontext der Schule festhält, *dass Kompetenzen einer Medienbildung primär als Querschnittskompetenzen zu betrachten sind, die in die traditionellen Fächer des schulischen Curriculums zu integrieren sind* (Moser 2012, 266). Dabei sollen Anstrengungen dahingehend geleistet werden, dass in den Fächern bereits vorhandene Medieninhalte aufgespürt und in einem weiteren Schritt evaluiert und modifiziert werden. Ferner sollen auch Desiderate oder eine unzureichende Auskleidung aufgedeckt werden, die es dann zu bearbeiten gilt (vgl. Moser 2012, 266f.).

Auf eine stärkere Berücksichtigung der Medienbildung in der *Lehramtsausbildung* pocht Moser ebenfalls, der einen Grund für die bisherige Vernachlässigung darin sieht, dass der Ausbildung überfachlicher Inhalte und Kompetenzen bislang keine große Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Besonders in diesem Gedanken sieht Moser aber auch die Dringlichkeit, der Medienbildung einen höheren Stellenwert zuzuschreiben, da diese fächerübergreifend an den Schulen gefördert werden soll und aus diesem Grund *„alle Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden müssen, in*

ihren Fächern jene Querschnittskompetenzen zu entwickeln, die kompetentem medienbildnerischen Handeln in der Schule zugrunde liegen“ (Moser 2012, 267).

Dabei sieht Tulodziecki als unbestritten an, dass die medienpädagogische Kompetenz unweigerlich auf die eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte fußt, diese sogar eine Grundvoraussetzung bildet bzw. einen Teil dieser darstellt (vgl. Tulodziecki 2012, 275f.). Die eigene Medienkompetenz zielt dabei auf Grundformen des Handels mit Medien sowie auf grundlegende Inhaltsbereiche ab. Konkret bedeutet das, dass Lehrkräfte im Sinne ihrer eigenen Medienkompetenz fähig sein sollten,

- Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Nutzungszusammenhänge zu erläutern und sachgemäß zu handhaben, kriterienbezogen zu vergleichen und zu bewerten, begründet auszuwählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung zu nutzen,
- eigene Aussagen unter Verwendung bewusst ausgewählter Gestaltungsarten mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Technik und situationsangemessener Planung sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung zu gestalten und an Einzelne, bestimmte Gruppen oder öffentlich zu verbreiten,
- Gestaltungsmöglichkeiten von Medien zu erläutern und in ihrer Bedeutung für mediale Aussagen einzuschätzen sowie Gestaltungsmittel für eigene Medienbeiträge begründet auszuwählen und die eingesetzten Gestaltungsmittel in vorhandenen Medienangeboten analytisch zu erfassen und hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Inhalt oder anderer Kriterien zu bewerten,
- Medieneinflüsse zu beschreiben, kriterienbezogen zu bewerten und problematische Einflüsse der Mediennutzung in geeigneten Formen aufzuarbeiten und ihnen entgegenzuwirken sowie Medieneinflüsse bei der eigenen Mediengestaltung und Verbreitung zu berücksichtigen,
- Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung zu erläutern, Verbindungen zwischen solchen Bedingungen und den Medienprodukten sowie ihrer Nutzung herzustellen, die Bedingungen in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswerten zu beurteilen und Einflussmöglichkeiten beim eigenen Handeln zu skizzieren und wahrzunehmen. (Tulodziecki 2012, 276)

Da auch zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit einer bereits gut ausgereiften Medienkompetenz beginnen (vgl. Tulodziecki 2012, 280), plädiert er dafür, Aktivitäten, die auf die Medienkompetenz zielen, in alle Abschnitte der Lehramtsausbildung zu implementieren (2012, 280f.). Für den hier fokussierten Schwerpunkt der Ausbildung an Universitäten legt er eine Struktur eines

Kompetenzmodells zur Medienpädagogik für die erste Phase der Lehramtsausbildung vor^{74 75}:

Kompetenzbereiche	Mediennutzung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen	Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben	Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in der Schule
Kompetenzaspekte			
Bedingungen für medienpädagogisches Handeln durchschauen und einschätzen			
Theoretische Ansätze für medienpädagogisches Handeln charakterisieren und bewerten			
Beispiele für medienpädagogisches Handeln analysieren und bewerten			
Eigene Vorschläge für medienpädagogisches Handeln theoriegeleitet entwickeln			
Theoriebasierte Beispiele für medienpädagogisches Handeln erproben und evaluieren			

Tabelle 3: Bereiche und Aspekte der Medienkompetenz im Lehramtsstudium (Tulodziecki 2012, 283)

Schiefner-Rohs greift die Frage auf, wie die formal-strukturelle Verankerung der Medienbildung in die universitäre Lehramtsausbildung aussehen muss. Inwiefern ist

⁷⁴ Tulodziecki weist darauf hin, dass sicherlich ein Einbezug aller Standards für alle Matrixfelder angestrebt werden sollte, Lehramtsstudierende jedoch nur über einen eingeschränkten Spielraum für die Mitwirkung in Schulen verfügen. Aus diesem Grund kann für den Kompetenzaspekt *Theoriebasierte Beispiele für medienpädagogisches Handeln erproben und evaluieren* kein Standard formuliert werden (Tulodziecki 2012, 286).

⁷⁵ Die von Tulodziecki formulierten Standards orientieren sich an einem generellen Niveau, das für lehramtsbezogene Master-Studiengänge erwartbar ist. Eine Unterscheidung hinsichtlich des Niveaus in Bachelor- und Masterstudium erscheint ihm zwar sinnvoll, allerdings lässt die große Unterschiedlichkeit in Bezug auf den Schul- bzw. Berufsbezug innerhalb der Bachelorstudiengänge dies nicht zu. Ferner lassen sich aber Merkmale zur Abstufung und Differenzierung in Aspekten wie „die Anzahl der zur Verfügung stehenden Ansätze und empirischen Befunde, Grad der Ausdifferenzierung von Ansätzen und Befunden, Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten zur Charakterisierung von Ansätzen und Befunden, Anzahl und Abstraktionsgrad von Kriterien zur Bewertung von Ansätzen und Befunden und Grad der Verknüpfung“ erkennen (Tulodziecki 2012, 286f.).

sie (bereits) Teil der formal-strukturellen Rahmenvorgaben oder liegt sie in der Verantwortung einer/eines jeden Dozierenden, diese Kompetenzen zu integrieren? (vgl. Schiefner-Rohs 2012, 360) Zur Beantwortung dieser Fragen wurden mittels einer Dokumentenanalyse an drei Universitäten⁷⁶ insgesamt 90 Dokumente wie Curricula, kodifizierte Studienbedingungen (Studien- bzw. Prüfungsordnungen) und Vorlesungsverzeichnisse analysiert (vgl. Schiefner-Rohs 2012, 362f.). Die rein quantitative Betrachtung der lexikalischen Nennung zeigt, dass der Begriff der *mediendidaktischen Kompetenz* am häufigsten mit insgesamt 275 Zitaten in allen Dokumenten zu finden ist. Die *eigene Medienkompetenz* lässt sich mit 96 Belegen seltener in den Dokumenten finden, wohingegen die Merkmale *sozialisationsbezogene Kompetenz (16)*, *medienerzieherische Kompetenz (13)* und *Schulentwicklungs-kompetenz (0)* unbedeutend zu sein scheinen (Schiefner-Rohs 2012, 366).

Die qualitative Analyse ergab, dass es durchaus an einigen Stellen Hinweise gibt, die auf einen Ansatz zur Medienbildung schließen lassen. Diese lassen sich häufig in Veranstaltungstiteln erkennen, während sich in Studien- und Prüfungsordnungen nur an einer Universität Belege zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenzen finden lassen (vgl. Schiefner-Rohs 2012, 368). Schiefner-Rohs merkt allerdings an, dass diese differenten Ergebnisse darin begründet liegen können, dass Vorlesungsverzeichnisse aktueller sind und die Textsorte des kommentierten Vorlesungsverzeichnisses eine bessere Möglichkeit darstellt, den zu erwartenden Kompetenzgewinn detaillierter darzulegen (vgl. Schiefner-Rohs 2012, 368ff.).

In einer Studie⁷⁷ von Schluchter konnte zudem gezeigt werden, dass Strukturen und Prozesse der fachkulturellen Sozialisation kritisch-bewahrende Haltungen der Studierenden weiter verfestigen oder bei zuvor medienaffinen Studierenden gar ausbilden können (vgl. Schluchter 2014a, 485).

Schluchter formuliert darauf aufbauend Handlungsempfehlungen für die stärkere Berücksichtigung von Medienbildung in der Lehramtsausbildung:

- einführende und orientierende Lehrveranstaltung(en) zur Disziplin der Medienpädagogik

⁷⁶ Universität Hamburg, Universität Duisburg-Essen und Universität Konstanz (Schiefner-Rohs 2012).

⁷⁷ Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf den ersten Teil der Lehramtsausbildung im Bereich Sonderpädagogik.

- verbindliche Aufnahme von medienpädagogischen Inhalten und Fragestellungen in die Prüfungsordnung(en)
- medienpädagogische Grundbildung, Profilierungen und Vertiefungen im Bereich Medienpädagogik
- breitenwirksame Integration von Medien / medienpädagogischen Arbeitsformen in der Lehre
- Interdisziplinarität / Koordination von medienpädagogischen Inhalten und Fragestellungen
- (Weiter)Entwicklung disziplinärer Traditionslinien und Perspektiven von Medien / Medienpädagogik
- mehr Praxisphasen / Stärkere Verzahnung von Theorie und (Berufs)Praxis
- forschendes Lernen als Perspektive von Lehre
- Explikation von Perspektiven medienpädagogischer Kompetenz
- Umgang mit Heterogenität als Voraussetzung und Bedingung von Lehre
- Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit sozialisatorisch erworbenen Vorstellungen, Überzeugungen sowie Haltungen und Einstellungen
- Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien / Medienpädagogik für Lehrende auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrer/innenbildung
- mediale Infrastruktur und Medienausstattung (Schluchter 2014b, 353ff.)

Die Implementation der Medienbildung in die Lehramtsausbildung wird nicht nur von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gefordert. Umfragen wie im Rahmen des Länderindikators 2015⁷⁸ zeigen eindeutig, dass sich bereits praktizierende Lehrkräfte nachdrücklich wünschen, dass die Medienbildung stärker in der Lehramtsausbildung berücksichtigt wird. Für den ersten Teil der Ausbildung geben 44,9% an, dass sie der Forderung nach einer intensiveren Vorbereitung *voll* zustimmen und weitere 36,7% stimmen dem *eher* zu. Lediglich 13,3% stimmen dem *eher nicht* zu und für 5,1% hat die Medienbildung *keinerlei* Relevanz in der universitären Lehramtsausbildung. Für die zweite Phase der Lehramtsausbildung werden noch deutlichere Ergebnisse erzielt, indem 47,4% diese Forderung *voll* unterstützen und 35,7% *eher* zustimmen. Dem stehen 12,9% entgegen, die einer stärkeren Vorbereitung *eher nicht* zustimmen und 4,0%, die diese Forderung *gar nicht* unterstützen (Lorenz/Endberg 2016, 63).

Auch Eberle untermauert die Befunde des Länderindikators, da Lehramtsstudierende oftmals mit einer geringen Medienkompetenz die Schule verlassen haben und mit dieser an die Hochschule kommen. Dadurch wird es wichtig, dass Schulen nicht nur technisch gut ausgestattet werden, sondern dass

⁷⁸ An der Befragung im Rahmen des Länderindikators 2015 nahmen deutschlandweit 1.250 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Förderschulen sind davon ausgeschlossen) teil (Lorenz/Bos 2015, 22).

die in Schule handelnden Akteure diese adäquat einsetzen können (vgl. Eberle 2013, 71).

Für eine Implementation der Medienbildung in die *Fachdidaktiken* plädiert Marci-Boehncke (vgl. 2014, 195) und greift auf Arbeiten von Wermke zurück, die bereits 1997 ein Mediencurriculum im Fach Deutsch forderte (vgl. Marci-Boehncke 2014, 196). Unter Rückbezug auf den erweiterten Textbegriff (vgl. Kallmeyer et al. 1974) wird seit gut zwei Jahrzehnten nicht zuletzt durch die AG Medien als Fachgruppe des Symposions Deutschdidaktik die Medienbildung im Rahmen des Deutschunterrichts in den Blick genommen (vgl. Marci-Boehncke 2014, 195f.).

In einer von Marci-Boehncke erstellten Matrix zur Medienkompetenz im Germanistikstudium schlägt sie folgende zehn Bildungsstandards mit Kompetenzbereichen vor:

1. Umgang mit Medien – Einsatz/Nutzung verschiedener Lehrmittel als Medien
2. Sprechen – Thematisierung verschiedener Medieninhalte als Lerngegenstand
3. Schreiben – Konzipieren und Produzieren eigener medialer Beiträge
4. Über Sprache reflektieren – Analyse und Reflexion verschiedener medialer Gestaltungsformen und –merkmale
5. Medienkunde – Verstehen und Bewerten medialer Texte vor dem Hintergrund ihrer institutionellen und historischen Entstehungsbedingungen
6. Medienkritik – Reflexion des selbstreferenziellen Systems um Medienbeiträge / Kritik und Analyse der normativen Grundlagen
7. Mediengestaltung didaktisch – Auseinandersetzung mit Medienwirkungen für Individuum und Gesellschaft
8. Mediennutzung didaktisch – Anwendung und Vermittlung von Medien in Bildungskontexten
9. Medienkonvergenz – Verorten und Verbinden von Medien im konvergenten Umfeld
10. Medieninhalte analysieren – Analyse und Interpretation medialer Texte (Marci-Boehncke 2014, 205f.)

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Notwendigkeit der Medienbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung bereits seit Jahrzehnten von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausdrücklich aufgezeigt wurde. Wie die Ausgestaltung des Dortmunder Lehramtsstudiums aussieht, soll im Folgenden dargestellt werden.

5.5 Lehramtsstudium an der TU Dortmund

Das Lehramtsstudium an der TU Dortmund zeichnet sich dadurch aus, dass eine Ausbildung in allen Lehrämtern möglich ist. Wie die Ausdifferenzierung –

insbesondere im Fach Deutsch – der einzelnen Lehrämter aussieht, soll im Folgenden dargelegt werden. Des Weiteren werden die Zusatzangebote *Literaturpädagogikzertifikat*, *DaF-/DaZ-Zertifikat*⁷⁹ sowie das Projekt *Dortmunder Modell* vorgestellt.

5.5.1 Leitbild der Dortmunder Lehramtsausbildung

Die Dortmunder Lehramtsausbildung versteht sich ihrem Leitbild gemäß als fachlich fundiert, forschungsbasiert sowie praxisbezogen. Dazu heißt es:

„Die zukünftigen Lehrkräfte werden befähigt, ihren Beruf gleichermaßen kompetent zum Wohl der Schülerinnen und Schüler und in gesellschaftlicher Verantwortung auszuüben. Professionalität erfordert die wissenschaftliche Fundierung und Reflexion der Berufspraxis. Auf dieser Grundlage können die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer ihre Verantwortung wahrnehmen, ihre beruflichen Handlungsmöglichkeiten planvoll und zielführend weiterentwickeln und getroffene Entscheidungen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse begründen bzw. in Frage stellen. (TU Dortmund – DoKoLL(a)⁸⁰, o. J.)

Das pädagogische Tätigkeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern wird weiter in das Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten und Innovieren subkategorisiert. Hierbei sollen angehende Lehrkräfte sowohl zu fachlichen Expertinnen und Experten als auch zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern heranreifen. Unter dem Charakteristikum der *fachlich fundierten* Lehramtsausbildung wird die Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft verstanden. Der Definition folgend sollen die Lehramtsstudierenden fachwissenschaftlich gut ausgebildet werden, die Kenntnisse ihres Faches angemessen didaktisch umsetzen können und überdies ein Gespür für die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bekommen.

Durch die Einbindung aktueller Forschungsergebnisse in Lehrveranstaltungen und die Teilnahme/Mitarbeit von Studierenden in Forschungsprojekten versteht sich die Dortmunder Lehramtsausbildung als *forschungsbasiert*. Das dritte beschreibende Merkmal *praxisbezogen* meint das Zusammendenken von Theorie und Praxis. Neben den obligatorischen Praktika bietet die TU Dortmund ihren Lehramtsstudierenden weitere fakultative Angebote, Möglichkeiten der berufsfeldorientierten Erprobung und Reflexion wahrzunehmen. Ziel ist es, dass

⁷⁹ DaF-/DaZ steht für *Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache*.

⁸⁰ DoKoLL ist die Abkürzung für *Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung*.

sich die Lehramtsstudierenden mit ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft auseinandersetzen und diese reflektieren. Die Entwicklung eines professionellen (Selbst-) Verständnisses ihrer Lehrerpersönlichkeit wird weiterhin als intendiert angegeben (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(a), o. J.)

5.5.2 Praxisphasen

Durch die gesetzliche Verankerung einzelner Praxisabschnitte in der Lehramtsausbildung absolvieren Lehramtsstudierende im Bachelor unabhängig ihrer Schulform und Fächerkombination ein sogenanntes Eignungs- und Orientierungspraktikum^{81 82}, welches sich über einen Zeitraum von fünf Wochen erstreckt und im ersten Studienjahr geleistet wird. Daneben muss ein Berufsfeldpraktikum⁸³ nachgewiesen werden, welches weitere vier Wochen in Anspruch nimmt. Ziel des EOPs ist, dass die Studierenden theoriegeleitet Einblicke in das Praxisfeld Schule gewinnen und einen Eindruck von den Aufgaben und Anforderungen einer Lehrkraft erhalten (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(b), o. J.).

Für die Praxisphasen im Bachelorstudium ist es ferner wichtig, den Perspektivwechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle auszubauen und die Studienwahl kritisch zu überprüfen. Die Studierenden werden in einem Seminar auf die Praktikumsphase vorbereitet und bereiten diese in Form eines Praktikumsberichts und Selbstreflexionsbogen nach. Dieses ist durch ein Vorbereitungsseminar, welches in der jeweiligen Fachdidaktik angesiedelt ist, und durch eine anschließende Modulabschlussprüfung gerahmt (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(b), o. J.).

Im Masterstudium absolvieren alle Lehramtsstudierenden ein Praxissemester⁸⁴, das mit den Vorbereitungs- und Begleitseminaren in allen Fachdidaktiken und in

⁸¹ Im Folgenden *EOP*.

⁸² Diese Angaben beziehen sich auf die Änderungen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) vom 26. April 2016. Die in dieser Studie interviewten Lehramtsstudierenden haben ihre Praktika noch vor diesem Datum absolviert. Zu dem Zeitpunkt musste laut LABG ein Eignungspraktikum für den Zugang zum Vorbereitungsdienst nachgewiesen werden. Im Bachelor wurde dann statt des Eignungs- und Orientierungspraktikums (EOP) ein Orientierungspraktikum (OP) von vier Wochen Dauer absolviert. Ziel des Orientierungspraktikums war es, dass den angehenden Lehrkräften vertiefende Einblicke in das Aufgabenfeld Schule ermöglicht werden sollten. Des Weiteren sollten sie ihre Berufswahl überprüfen und den Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle ausbauen. Das vierwöchige Praktikum (60 Stunden) wurde von einem Seminar *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule und Unterricht* vorbereitet und durch einen Praktikumsbericht sowie Selbstreflexionsbogen nachbereitet (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(b), o. J.).

⁸³ Im Folgenden *BFP*.

⁸⁴ Im Folgenden *PS*.

Bildungswissenschaften einhergeht. Inhaltlich soll das Praxissemester sowohl wissenschaftsorientiert als auch berufsfeldbezogen auf den Lernort Schule sowie auf das weitere Studium vorbereiten. Die Struktur sieht vor, dass die Studierenden an drei Lernorten (Schule, Universität, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung⁸⁵) ihr Praxissemester absolvieren und dort Grundlagen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erwerben (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(b), o. J.).

5.5.3 Das Lehramtsangebot an der TU Dortmund

Das Studium für das Lehramt an Grundschulen gliedert sich in die Lernbereiche *Mathematische Grundbildung*, *Sprachliche Grundbildung*, ein weiteres Unterrichtsfach und Bildungswissenschaft. Angehende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sollen dazu befähigt werden, sowohl fachliche als auch erzieherische Aufgaben zu erfüllen. Darüber hinaus werden sie dahingehend ausgebildet, allgemeinbildenden Unterricht in den Klassen 1 bis 4 erteilen zu können. Werden sie als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer eingesetzt, so unterrichten Lehrkräfte an Grundschulen auch fächerübergreifend. Ziel ist es, den Kindern *Grundkenntnisse* zu vermitteln, auf denen an weiterführenden Schulen aufgebaut werden kann. Dabei stehen sowohl das Eingehen auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als auch die Persönlichkeitsentwicklung im Fokus (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(c), o. J.).

Um Lehrerin oder Lehrer an einer Haupt-/Real-/Sekundar- oder Gesamtschule zu werden, müssen im Lehramtsstudium an der TU Dortmund zwei Unterrichtsfächer sowie der Bereich Bildungswissenschaften studiert werden. Das Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern an den oben genannten Schulformen umfasst fachliche und erzieherische Aufgaben sowie die Erteilung von allgemeinbildendem Unterricht in den Klassen 5 bis 10 (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(d), o. J.).

Das mehrgliedrige Schulsystem sieht an weiterführenden Schulen unter anderem Hauptschulen vor, an denen den Schülerinnen und Schülern eine *grundlegende Allgemeinbildung* vermittelt werden soll. An Hauptschulen können unterschiedliche Schulabschlüsse wie der Hauptschulabschluss nach Klasse 10, die

⁸⁵ Im Folgenden *ZfsL*.

Fachoberschulreife oder bei entsprechender Eignung die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erreicht werden. Im Fokus steht allerdings die Vorbereitung auf die Berufswelt. Dazu soll der Unterricht stark praxisbezogen, handlungs- und methodenorientiert sein (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(d), o. J.).

An Realschulen soll den Schülerinnen und Schülern eine *erweiterte Allgemeinbildung* vermittelt werden. Dadurch steht die Praxis- und Theorievermittlung im Vordergrund. Weiterhin zeichnet sie sich dadurch aus, dass neben dem Regelunterricht Ergänzungsstunden existieren, in denen Schülerinnen und Schülern individuell in leistungsschwachen Unterrichtsfächern gefördert werden können. Wie an Hauptschulen können auch an Realschulen die Schulabschlüsse Hauptschulabschluss nach Klasse 10, der mittlere Schulabschluss sowie die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erreicht werden (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(d), o. J.).

Die Gesamtschule wird als Alternative des mehrgliedrigen Schulsystems angesehen. Aus diesem Grund lernen Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus zusammen. Für eine längere Zeit bleibt dadurch die weitere Laufbahnentscheidung offen. Nach der Sekundarstufe I können die Schulabschlüsse Haupt- und mittlerer Bildungsabschluss erworben werden. Ein nahtloser Übergang in die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule ist bei geeigneter Qualifikation ebenfalls möglich (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(d), o. J.).

Das Studium für das Lehramt an Gymnasien sieht vor, dass sich Lehramtsstudierende in zwei Unterrichtsfächern und im Bereich Bildungswissenschaften ausbilden lassen. Alternativ kann anstelle des zweiten Unterrichtsfachs ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt gewählt werden. Angehende Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer sollen dahingehend ausgebildet werden, dass sie allgemeinbildenden Unterricht in den Klassen 5 bis 12 bzw. 13 erteilen können. Zu ihren Aufgaben gehören neben dem Erteilen von Fachunterricht auch erzieherische und organisatorische Aufgaben. Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer werden nicht nur klassischerweise an Gymnasien eingesetzt, sie sind des Weiteren auch an Gesamtschulen, Internaten und Volkshochschulen tätig.

Das Gymnasium als weiterführende Schule soll den Schülerinnen und Schülern eine *vertiefende Allgemeinbildung* vermitteln. An Gymnasien können die Schulabschlüsse Mittlerer Schulabschluss (nach Klasse 10), Hauptschulabschluss (nach Klasse 9 bzw. 10), Fachhochschulreife (nach dem 1. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11) und die Allgemeine Hochschulreife (nach Klasse 12/13) erreicht werden (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(e), o. J.).

Wer für das Lehramt an Berufskollegs studiert, kann später an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen bzw. Fachakademien, Fachoberschulen oder an einem beruflichen Gymnasium unterrichten. Oftmals haben Berufskollegs einen kaufmännischen, gewerblichen, technischen, sozialpädagogischen oder medial-künstlerischen Fächerschwerpunkt. Im Studium ist vorgesehen, dass entweder eine berufliche Fachrichtung und ein weiteres Unterrichtsfach, anstelle eines Unterrichtsfachs ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt, zwei berufliche Fachrichtungen oder zwei Unterrichtsfächer studiert werden. Bis zum Antritt des Vorbereitungsdienstes muss eine 52-wöchige fachpraktische Tätigkeit nachgewiesen werden, wobei auch vorherige Berufsausbildungen anerkannt werden können. Je nach gewählter Kombination steht an Berufsschulen die Vermittlung von *beruflich relevanten Kenntnissen und Fertigkeiten* im Fokus, wenngleich auch der allgemeinbildende Unterricht eine große Rolle spielt. Neben zahlreichen beruflich qualifizierenden Abschlüssen können auch allgemeinbildende Abschlüsse wie die Fachhochschul- oder die Allgemeine Hochschulreife an Berufskollegs erworben werden (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(f), o. J.).

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten nicht nur an explizit ausgewiesenen Förderschulen, sie können auch im Gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen oder in integrativen Lerngruppen an allgemeinbildenden Schulen eingesetzt werden. Im Studium wählen Studierende der Sonderpädagogik zwei Unterrichtsfächer und zwei sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Wie bei allen weiteren Lehrämtern wird das Fach Bildungswissenschaften obligatorisch studiert. Die Aufgabe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist es, Schülerinnen und Schülern, die eine geistige, seelische oder körperliche Beeinträchtigung aufweisen oder davon bedroht sind, im Besonderen zu erziehen, zu unterrichten und zu fördern. Neben

dem klassischen schulischen Wirkungsort können Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auch in Wohnheimen, Tagesstätten für Menschen mit Behinderung, in Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen eingesetzt werden. In Nordrhein-Westfalen werden die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation⁸⁶, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen und Sprache unterschieden (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(g), o. J.).

5.6 Lehramtsstudium an der TU Dortmund im Fach Deutsch

Wer sich für die Ausbildung im Unterrichtsfach Deutsch entscheidet, studiert an der Fakultät Kulturwissenschaften. Die Studierenden erhalten ferner die Möglichkeit, die Zertifikate *Literaturpädagogik* sowie *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF-/DaZ)* zu erwerben.

5.6.1 Bachelor

Im Rahmen des Bachelorstudiums besuchen Studierende anfänglich Einführungsveranstaltungen, auf die im weiteren Verlauf aufgebaut wird.

Dabei sollen die Lehramtsstudierenden dahingehend kompetent ausgebildet werden, dass sie sprachliche Äußerungen mittels Analysewerkzeuge produzieren, rezitieren und reflektieren können. Darüber hinaus kennen die Studierenden theoriegeleitete Sprach- und Zeichenbegriffe sowie verschiedene Ebenen, wie sich sprachliche Zeichensysteme konstituieren. Ferner sind sie in der Lage, theoretische und methodische Zugänge der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zu benennen. Wissenschaftliche Arbeits- und Darstellungsverfahren sind ihnen vertraut, wozu u.a. das Aufbereiten, Kodieren und Auswerten von Daten zählt.

Die Studierenden können weiterhin den Stellenwert von Literatur in Bezug auf Kultur und Gesellschaft bestimmen und Texte anhand eines erworbenen Instrumentariums beschreiben, indem sie sich Struktur und Inhalt selbstständig erschließen. Sie unterscheiden verschiedene Gattungen und ordnen ihnen exemplarisch kanonische Werke zu. Die Studierenden erwerben Kenntnisse darüber, welche wissenschaftlichen Konzepte zur grammatischen Analyse zur Verfügung stehen.

⁸⁶ Dieser Förderschwerpunkt kann nicht an der TU Dortmund studiert werden.

Darüber hinaus sind sie in der Lage, die Produktion, Rezeption und Reflektion von Sprache zu analysieren. Auch den Erwerb der Sprache können Studierende mittels angeeigneter Theorien und Modelle erklären. In diesem Kontext können Studierende Interdependenzen des Sprach- und Schriftspracherwerbs benennen sowie verschiedene Modelle und Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb anwenden. Die bereits erworbenen Kompetenzen beziehen sie auf das Aufgabenfeld Schule, indem sie sich mit schulrelevanten Literatursegmenten vertraut machen, insbesondere mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur⁸⁷ sowie weiteren populären Gattungen. Darüber hinaus reift ihre pädagogische Medienkompetenz, sodass sie Aspekte wie Gender oder Heterogenität in der KJL oder anderen populären Gattungen thematisieren und reflektieren können.

Ferner können sie auf der Folie des historischen Kontextes Texte der Literatur einzuordnen. Diese können sie reflektieren sowie in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang setzen und dadurch ihre Bedeutung entschlüsseln.

Des Weiteren erweitern sie ihre Vermittlungskompetenz, lernen zu diagnostizieren, um individuell fördern zu können. Sie sind in der Lage, institutionelle Kommunikationsprozesse zu analysieren und zu beurteilen. Die Studierenden lernen darüber hinaus, Entwicklungsprozesse zu analysieren und zu beurteilen. Darauf aufbauend haben sie Kenntnisse darüber gewonnen, Förderkonzepte zu entwickeln (Modulhandbücher Lehramt Gymnasium/Gesamtschule Bachelor Deutsch / TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (a)), o. J.).

5.6.2 Master

Im Rahmen des Masterstudiums sollen Studierende auf bereits erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen aufbauen.

Im Praxissemester beziehen die Studierenden Inhalte der Deutschdidaktik auf die konkrete Praxis an Schulen. Dabei verknüpfen sie fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte und wenden diese an. Im Besonderen sind sie dazu befähigt, im Vorbereitungsseminar kennengelernte Theorieinhalte in Form von Studien- und Unterrichtsprojekten anzuwenden bzw. zu vermitteln und daraus resultierend Differenzen zwischen Theorie und Praxis zu erkennen, um in einem nächsten Schritt Erklärungshypothesen aufstellen zu können. Weiterhin können die Studierenden ihre eigene Lehrerprofessionalität und

⁸⁷ Im Folgenden *KJL*.

Lehrerpersönlichkeit reflektieren. Sie sind fähig, Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren und all ihre gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen eines Berichts zu dokumentieren sowie zu reflektieren. Die Studierenden bauen ihre Kompetenzen im Bereich des schulartspezifischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens in Verbindung mit elementaren Werkzeugen wie Analyse- und Reflexionsfähigkeiten, Wissen zur Diagnostik bzw. Förderung weiter aus. Ferner sind sie in der Lage, zwischen unterschiedlichen Vermittlungskonzepten zu unterscheiden und diese zu beurteilen. Die Studierenden können moderne Informations- und Kommunikationsmedien einsetzen und werden dazu angeleitet, ihren reflexiven Habitus mit Blick auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte des Fachs Deutsch stetig weiterzuentwickeln. Die Studierenden werden dazu befähigt, fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Fragestellungen bzw. Probleme mit Zuhilfenahme ihrer bereits erworbenen theoretischen und methodischen Kompetenzen selbstständig zu erarbeiten. Dabei können sie den zu bearbeitenden Ausschnitt in einen größeren Zusammenhang stellen und darauf aufbauend ein eigenes wissenschaftliches Projekt konzipieren und dieses vor dem Hintergrund einer Vermittlungsperspektive beurteilen (Modulhandbücher Lehramt Gymnasium/Gesamtschule Master Deutsch / TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (b)), o. J.).

5.6.3 Zusatzqualifikationsangebote

Zertifikate bilden eine Möglichkeit, Medienbildung in die Hochschule zu bringen, auch wenn sie noch nicht curricular verankert ist (vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 72f.). Die Fakultät Kulturwissenschaften bietet den Studierenden die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung in den Bereichen *Literaturpädagogik* und *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*. Wie diese Zusatzangebote strukturell und inhaltlich ausgestaltet sind und inwiefern diese mit Medienbildung zusammenhängen, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

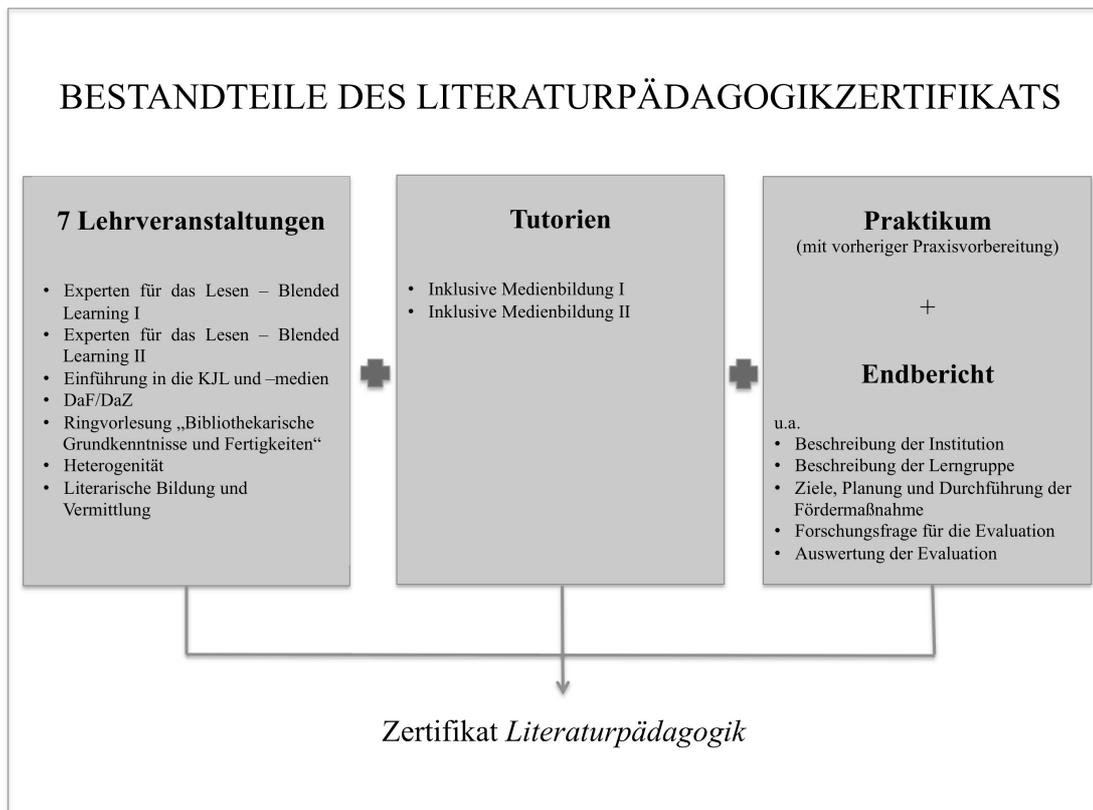
5.6.3.1 Zusatzzertifikat Literaturpädagogik

Die Professur für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte bietet Studierenden des Fachs Deutsch an der TU Dortmund die Möglichkeit, das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* zu erwerben, das vom Bundesverband Leseförderung anerkannt ist. Im Rahmen der

Zertifikatsausbildung ist eine Qualifizierung für Lesefördermaßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich intendiert. Inhaltlich beinhaltet die Ausbildung eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der Kinder- und Jugendliteratur und insbesondere mit deren Vermittlung. Überdies sollen die Studierenden lernen, Lesefördermaßnahmen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Als Kooperationspartner und Anlaufstelle für Leseförderaktivitäten werden ferner Bibliotheken in den Blick genommen. Integraler Bestandteil der Zusatzausbildung ist die Vermittlung digital-medialer Kompetenzen im Hinblick auf Lesefördermaßnahmen. Berücksichtigung finden auch Themen der Inklusion und damit einhergehend das inklusive Arbeiten in heterogenen Lerngruppen (vgl. TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (AG Diversitätsstudien), o. J.).

Das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass verschiedene Kooperationspartner gewonnen werden konnten – so zählen u.a. die Stadt Dortmund mit Schulen und Kitas, *jugendstil.nrw*, die Universitätsbibliothek, die Stadt- und Landesbibliothek Dortmund oder das Archiv in Wuppertal dazu, die auf vielfältige Weise in die Ausbildung mit eingebunden werden.

Für den Erwerb des Zertifikats belegen die Studierenden sieben Lehrveranstaltungen, zwei Tutorien und eine Praxisvorbereitung, an die sich das Praktikum anschließt. In einem Endbericht wird die praktische Arbeit dokumentiert und reflektiert. Durch die Berücksichtigung der Tutorien Inklusive Medienbildung I und II erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihre eigene Medienkompetenz weiter auszubauen und sich mit mediendidaktischen Fragen auseinander zu setzen (vgl. TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (AG Diversitätsstudien), o. J.).

Abbildung 9: Aufbau des Zertifikats *Literaturpädagogik* (eigene Darstellung)

5.6.3.2 Zusatzzertifikat *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*

Ziel des Zertifikats *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* ist, Germanistik-Studierende der TU Dortmund dazu zu befähigen, DaF-/DaZ-Unterricht in Sprachinstitutionen bzw. an Schulen erteilen zu können. Um das Zertifikat zu erwerben, müssen Studierende im Rahmen des Germanistikstudiums an der TU Dortmund sieben Lehrveranstaltungen aus dem Lehrgebiet *Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache* belegen, wobei auch eine Lehrveranstaltung aus dem literaturwissenschaftlichen/literaturdidaktischen Bereich stammen darf, sofern ein inhaltlicher Bezug zum Zertifikat besteht. Zu Beginn sollte eine Lehrveranstaltung grundlagenorientiert sein wie zum Beispiel *Einführung in das Fach DaF-/DaZ*. In einer der sieben Lehrveranstaltungen muss die/der Studierende einen weiteren Leistungspunkt erwerben, Grundlagenseminare sowie literaturwissenschaftliche/literaturdidaktische Seminare können hierfür nicht gewählt werden. Ein weiterer Baustein des Zertifikats stellt das 80-stündige Praktikum dar, welches sich in 70 Stunden Hospitation und 10 Stunden selbst konzipierten Unterricht untergliedert. Die Eindrücke, die in diesem Praktikum gewonnen werden,

werden in Form eines Praktikumsberichts festgehalten und evaluiert. Praktikumsplätze können zum Beispiel an einer Schule mit hohem Migrationsanteil oder an anderen Bildungseinrichtungen wie der Volkshochschule, Auslandsgesellschaft etc. gesucht werden. Letzter Bestandteil bildet die Teilnahme an Sprachkursen im Umfang von vier Leistungspunkten. Hierbei sollten die Studierenden in der Regel zwei Sprachkurse wählen, die weder ihrer Muttersprache noch einer Schulsprache entsprechen. Es wird empfohlen, vorzugsweise eine Sprache (europäischer) Migration wie Türkisch, Italienisch, Arabisch, Russisch usw. zu erlernen. Nach Abschluss aller zertifikatsrelevanter Bestandteile wird dem Studierenden ein Zertifikat überreicht (vgl. TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (c)), o. J.).

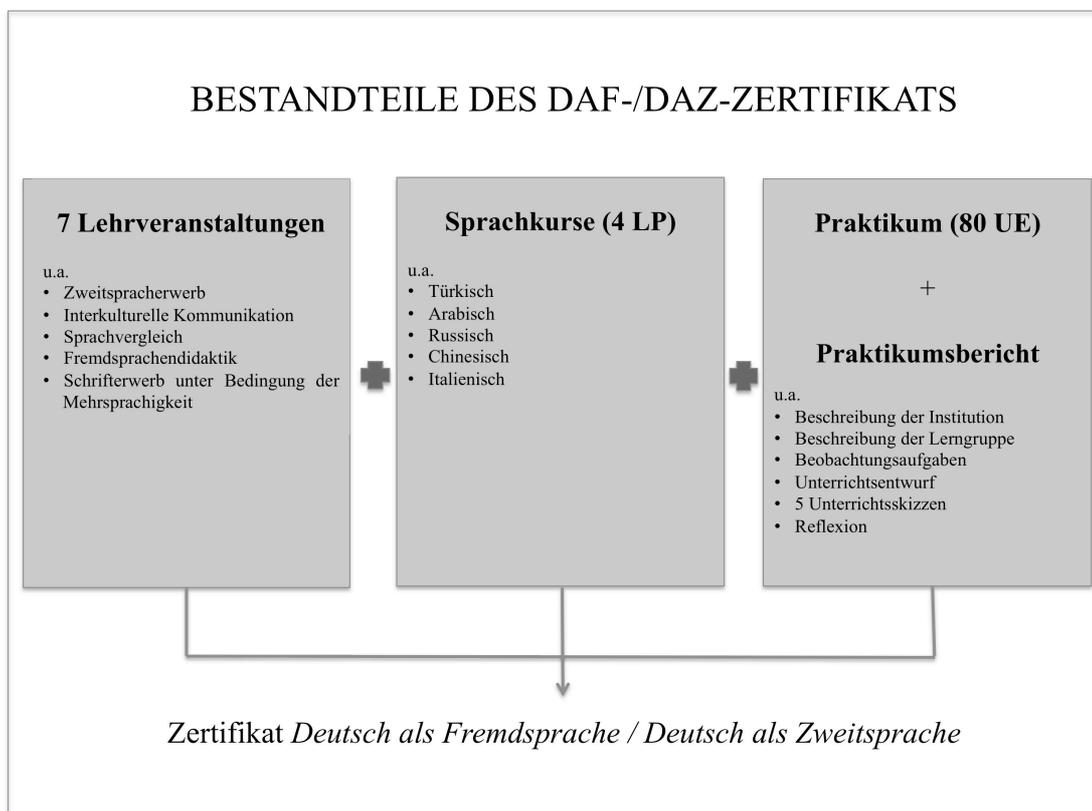


Abbildung 10: Aufbau des Zertifikats DaF-/DaZ (eigene Darstellung)

5.6.3.3 Projekt „Dortmunder Modell“

Zahlreiche Studien brachten zutage, dass Kinder aus weniger privilegierter Herkunft oder Kinder mit Migrationshintergrund oftmals aufgrund von sprachlichen Barrieren bildungsbenachteiligt sind (u.a. Walzebug 2015; Stanat et al. 2016 (IQB-Bildungstrend)). Ferner fand Walzebug in ihrer Studie heraus, dass diese sprachlich

bedingte Ungleichheit sowohl aus der Komplexität der Aufgabe als auch aus den sprachlichen Fähigkeiten, welche weniger privilegierte Kinder mit sich bringen, resultiert (vgl. Walzebug 2015, 236). Mit dem Fokus auf die Zuwanderungsgeschichte von Schülerinnen und Schülern an Dortmunder Schulen intendiert das Projekt *Dortmunder Modell: Sprachliche Kompetenz für Schüler mit Migrationshintergrund*⁸⁸, dass an den projektbeteiligten Schulen sprachbezogener Förderunterricht von zuvor ausgebildeten studentischen Förderlehrerinnen und Förderlehrern in Kleingruppen⁸⁹ durchgeführt wird. Das Projekt, an dem Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen der TU Dortmund teilnehmen können, stellt einen weiteren (fakultativen) Baustein der Dortmunder Lehramtsausbildung dar, um die Theorie-Praxis-Verzahnung zu stärken. Das Konzept sieht vor, dass die projektteilnehmenden Lehramtsstudierenden im Sommersemester an einem Ausbildungsseminar teilnehmen, in dem sie theoretisch auf ihre künftige Fördertätigkeit vorbereitet werden. Themen, die in diesem Seminar behandelt werden, sind dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ⁹⁰) zuzuordnen. Aber auch Schnittstellen zur Schulpädagogik werden angerissen. Während der Praxisphase⁹¹ absolvieren die studentischen Förderlehrerinnen und Förderlehrer ein Reflexionsseminar, in dem einzelne Situationen aus der Schule/aus dem Unterricht beschrieben und gemeinsam reflektiert werden. Die Erkenntnisse aus dem Förderjahr werden abschließend in einem Lerntagebuch dokumentiert. Das inhaltliche und pädagogische Ziel ist, dass die Lehramtsstudierenden bereits in einem frühen Semester die Gelegenheit erhalten, im Rahmen eigener praktischer Erfahrungen den Umgang mit *kultureller Vielfalt im größeren Kontext der Inklusion* (TU Dortmund – DoKoLL(h), o. J.) zu erproben. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler soll durch den sprachlichen und fachlichen Förderunterricht die mündliche und

⁸⁸ An dem Projekt sind neben den Verantwortlichen der TU Dortmund unter anderem auch die Stadt Dortmund, die vhs.dortmund, das Sozialamt Dortmund, das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie der Verein „Dortmund steht zur Sprache e.V.“ beteiligt. Das Projekt wurde über zehn Jahre lang von der Stiftung Mercator GmbH ideell und finanziell unterstützt (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(h), o. J.).

⁸⁹ Im Regelfall besteht eine Fördergruppe aus vier bis acht Schülerinnen und Schülern (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(h), o. J.).

⁹⁰ Zum Beispiel *Zweitspracherwerb, Alphabetisierung* etc.

⁹¹ Mit der Praxisphase kann direkt nach den Sommerferien begonnen werden, sofern die Teilnahme am Projekt mit dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) kombiniert wird. Spätestens nach den Herbstferien fangen alle projektbeteiligten Lehramtsstudierenden mit der aktiven Assistenzförderung (Hospitation) an. Nach vier Wochen beginnt der eigenständige Förderunterricht in Kombination mit der weiteren aktiven Assistenzförderung (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(h), o. J.).

schriftliche Sprachkompetenz dauerhaft verbessert werden. Auch der Integrationsgedanke kommt in diesem Projekt zum Tragen, da in Schulen oftmals komplexe Sprachfertigkeiten und auch Strukturen abverlangt werden, um gut im Fachunterricht partizipieren zu können. Die Sprache stellt somit den Schlüssel zu Wissen und Teilhabe dar. Die Teilnahme am Projekt kann darüber hinaus das Absolvieren des regulär vorgesehenen DaZ-Moduls ersetzen und ebenso für das Zertifikat *DaF/DaZ* (→ Kapitel 5.6.3.2) angerechnet werden (vgl. TU Dortmund – DoKoLL(h), o. J.).

Im Rahmen dieses Kapitels konnte gezeigt werden, dass die Medienbildung zwar in fakultativen Angeboten (Zertifikat *Literaturpädagogik* → Kapitel 5.6.3.1) Beachtung findet, ihre Wichtigkeit aber nicht in der Ausgestaltung der Curricula deutlich ausgewiesen ist, sodass resümiert werden muss, dass ihr auch an der TU Dortmund bislang kein verpflichtender Charakter zukommt. Wie Lehramtsstudierende und bereits praktizierende Lehrkräfte zu digitalen Medien und zur Inklusion eingestellt sind, soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

6 BELIEFS ZU DIGITALEN MEDIEN UND ZUR INKLUSION

Sowohl durch defizitäre Schülerleistungen als auch durch das Faktum begründet, dass sich deutsche Universitäten im Hinblick auf die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums immer stärker autark entwickeln, wurden empirische Studien zur Wirksamkeit der Lehramtsausbildung angestoßen. Damit einhergehend rückte die Frage nach den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften immer weiter in den Fokus. Eine Fragestellung, die jahrzehntelang in Deutschland fast gänzlich unberücksichtigt blieb, obwohl sie international bereits Hochkonjunktur hatte (vgl. Blömeke 2004, 60ff.).

Eine Begriffsbestimmung des Terminus soll im ersten Teil des Kapitels erfolgen, woran sich die Darstellung von *Beliefs* zu digitalen Medien wie auch zur Inklusion anschließt. Zwar steht im Zentrum dieser Arbeit das vordergründige Interesse, einen Einblick in die *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zu gewinnen, aber da diese im Rahmen der Interviewstudie auch zu digitalen Medien im Unterricht und dem Umgang mit digitalen Medien von bereits praktizierenden Lehrkräften befragt wurden, ist es ratsam, die Perspektive der Lehrkräfte ebenfalls zu berücksichtigen.

6.1 Begriffsdefinition *Teachers' beliefs*

Ein deutsches Äquivalent zu *Teachers' Beliefs* zu finden, das den englischen Begriff in all seinen Nuancierungen widerspiegelt, stellt ein komplexes Unterfangen dar. Bei einer Durchschau zahlreicher Arbeiten fällt auf, dass die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Blömeke konsequent den englischen Begriff *beliefs* gebraucht. In einem systematischen Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten⁹² aus dem Jahr 2017 kommen Ruberg & Porsch ebenfalls zu der Erkenntnis, dass in den analysierten Studien kein einheitliches Konzept zu den Konstrukten „Einstellung“ und „Überzeugung“ vorherrscht, sondern dass diese vielmehr sehr unterschiedlich genutzt werden (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 393). Im Folgenden soll der Blick auf den inhaltlichen Gehalt des Begriffs *Beliefs* gerichtet sein.

⁹² Untersucht wurden 33 deutschsprachige Forschungsarbeiten zu den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion (Ruberg/Porsch 2017).

6.1.1 Anglo-amerikanische Forschung

Das Interesse an der Erforschung berufsbezogener *Beliefs* von (angehenden) Lehrkräften im anglo-amerikanischen Kontext weist eine lange Tradition auf. Bereits seit den 60er Jahren gibt es diesbezüglich Forschungen, die insbesondere in den letzten 20 Jahren stark an Interesse zugenommen haben (vgl. Calderhead 1996, 709; vgl. Ashton 2015, 31f.). Bei genauerer Betrachtung lässt sich in der Forschung anfangs eine Differenzierung in „Prognose“ und „Deskription“ feststellen. Dabei wurden mit Erstgenanntem Untersuchungen verstanden, die darauf abzielten, frühestmöglich zuverlässige Aussagen darüber treffen zu können, ob sich eine Lehramtsanwärterin/ein Lehramtsanwärter später als gut bewähren wird. Im Gegensatz dazu meinte die von Koch gewählte Übersetzung „Deskription“ *„die strukturelle Analyse und den interindividuellen Vergleich von Einstellungen bei verschiedenen Lehrerguppen sowie die Erfassung von Veränderungen solcher Einstellungen unter dem Einfluß von Lehrerausbildungsprogrammen und Berufspraxis“* (Koch 1972, 44).

Noch bis in die frühen 80er Jahre hielt sich hartnäckig die Überzeugung, dass man mit der Erforschung von Unterricht herausfinden sollte, wie Inhalte gut aufbereitet werden können, um sie den Schülerinnen und Schülern bestmöglich zugänglich zu machen. Evidenzbasierte Forschungen stellten bis dato ein Desiderat dar bzw. wurden sie nur sehr selten zur Hilfe genommen. Auch die Rolle der Lehrperson wurde bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigt (vgl. Skott 2015, 14). Erst mit einem Aufsatz von Elbaz aus dem Jahr 1981, in dem nachdrücklich konstatiert wurde, dass die bisherige Forschung die Komplexität des Handelns und der Entscheidungen von Lehrkräften und deren Einfluss auf den Unterricht (vgl. Elbaz 1981, 44) zu lange aus den Augen ließ, gewann die Erforschung von *Teachers' Beliefs* an Interesse. Erwartungen, die an diese neue Forschung gestellt wurden, rückten das Handeln und die Überzeugungen der Lehrkraft in den Mittelpunkt sowie deren unmittelbare Auswirkungen auf Unterricht.

“The increased emphasis on the teacher’s thinking was, then, aimed either at understanding classroom processes from the teachers’ perspectives, solving the problems of implementation, or striking some balance between the two. In all cases it was further fueled by changes in the structural features of classroom practice, such as less limiting timetables, the availability of a multitude of curricular materials, and the move towards more child-centered approaches (Eggleston, 1979). Also, it coincided with a set of reform initiatives that required the teacher to move to center

stage of curriculum enactment. These initiatives were informed by changes in the views of learning and of the contents to be taught.“ (Skott 2015, 15)

Doch in der Erforschung von *Teachers' Beliefs* zeichneten sich schnell Probleme ab. So wurde der Begriff von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlich ausgelegt – daher konstatiert Pajares 1992: „*The difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and belief structures.*“ (Pajares 1992, 307). Auch mehr als 20 Jahre später besteht das Problem nach wie vor:

„In spite of the efforts, however, no agreement has been reached about a definition. Possibly as a consequence, others only define beliefs implicitly and in use, indicating that in spite of the lack of an agreed-upon definition there is sufficient consensus about a core of the concept for continued research to make sense (e.g., Leder & Forgasz, 2002; Wilson & Cooney, 2002).“ (Skott 2015, 18)

Ein Konzept, das auf der einen Seite die Wichtigkeit der Erforschung von *Teachers' Beliefs* unterstreicht und zugleich auf der anderen Seite vermuten lässt, dass die Genese eben solcher in vielen verschiedenen Faktoren zu finden ist, legte James Calderhead in den 90er Jahren vor.

„Teachers hold many untested assumptions that influence how they think about classroom matters and respond to particular situations.“ (Calderhead 1996, 719)

Dort heißt es, dass sich *Teachers' Beliefs* aus einem Ensemble von *Beliefs About Learners and Learning*, *Beliefs about Teaching*, *Beliefs about Subject*, *Beliefs about Learning to Teach* und *Beliefs About Self and the Teaching Role* (Calderhead 1996, 719ff.) formen. Auch Levin konstatiert wie Calderhead, dass *Teachers' Beliefs* somit mannigfaltige *Beliefs* darstellen, die sich auf epistemologische Aspekte beziehen, aber auch auf die Lernenden, auf sich selbst, auf das Objekt, die Pädagogik, die Umwelt, die Politik sowie auf die Erwartungen von anderen (Levin 2015, 48).

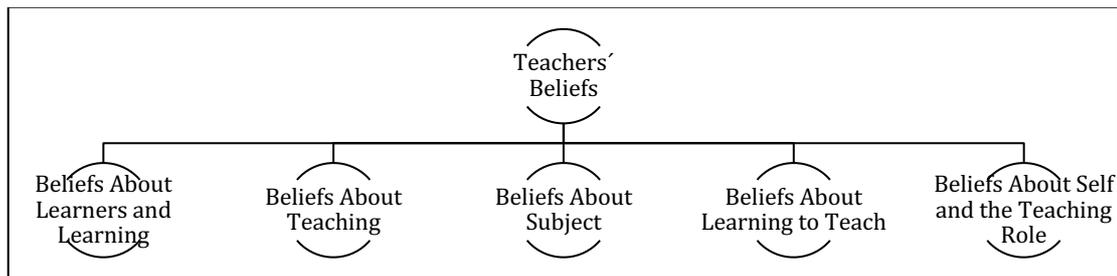


Abbildung 11: Bestandteile der Teachers' Beliefs (eigene Darstellung nach Calderhead 1996, 719ff.)

In einem historischen Überblick über zahlreiche renommierte Arbeiten kommt Skott resümierend zu dem Schluss, dass unter *Teachers' Beliefs* folgende Annahmen zu verstehen sind:

- 1) First, beliefs are generally used to describe individual mental constructs, which are subjectively true for the person in question (Pajares, 1992; Richardson, 1996, 2003; Schoenfeld, 1998).
- 2) Second, there are cognitive as well as affective aspects to beliefs, or at least beliefs and affective issues are viewed as inextricably linked, even if considered distinct (Abelson, 1979; Gill & Hardin, 2015; Nespor, 1987; Pajares, 1992).
- 3) Third, beliefs are generally considered temporally and contextually stable reifications that are likely to change only as a result of substantial engagement in relevant social practices (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Cooney, Shealy, & Arvold, 1998; Gill, Ashton, & Algina, 2004; Kagan, 1992; Lloyd, 2005; Mansour, 2009; Richardson, 2003).
- 4) Fourth, and as discussed above, beliefs are expected to significantly influence the ways in which teachers interpret and engage with the problems of practice. Sometimes this is an explicit part of the definition (e.g., Mansour, 2009; Op't Eynde, de Corte, & Verschaffel, 2002), but even when impact is relegated to a formally less prominent position, beliefs are generally expected to be influential (Cross, 2009; Levin & Nevo, 2009; Nathan & Knuth, 2003; Nathan & Koedinger, 2000; Pajares, 1993; Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989; Rokeach, 1969; Schoenfeld, 1998; Speer, 2005; Törner et al., 2010) (Skott 2015, 18f.).

Mehr als zwei Jahrzehnte vor Skott erarbeitete Pajares im Rahmen einer Synthese Befunde zu *Beliefs*. Darin kommt er zu dem Schluss, dass sich diese sehr früh formen und kontinuierlich durch Erfahrungen, Zeit etc. weiterentwickeln. Dabei helfen *Beliefs*, sich selbst und die Welt zu verstehen. In Kombination mit anderen Faktoren wie das Wissen wirken sie wie ein Filter, mit dem neue Situationen direkt interpretiert werden. Auch epistemologische *Beliefs* haben einen großen Einfluss auf die Interpretation von Wissen. *Beliefs*, die sich bereits vor langer Zeit

konstituierten, lassen sich schlechter revidieren als jene aus naher Vergangenheit. Insbesondere im Erwachsenenalter gestaltet es sich schwierig, diese zu verändern. Dabei beeinflussen sie nicht nur die Sichtweise auf Wissen, sondern haben auch Auswirkungen auf das Verhalten. Bezugnehmend auf das Aufgabenfeld Schule konstatiert Pajares, dass Lehramtsstudierende bereits mit *Beliefs* ihr Studium beginnen, die sich während ihrer eigenen Schulzeit verfestigt haben (vgl. Pajares 1992, 324ff.).

Um über Möglichkeiten der Beeinflussung sprechen zu können, muss in einem Schritt davor geschaut werden, von welchen Personen *Beliefs* stark abhängen. Dazu sagen Krech, Crutchfield & Ballachey, dass diese stark von den *Beliefs* der sozialen Gruppen abhängig sind, in denen Menschen agieren:

„Many of the attitudes of the individual have their source and their support in the groups to which the individual gives his allegiance. His attitudes tend to reflect the beliefs, values, and norms of his groups. And to maintain his attitudes, the individual must have the support of like-minded persons. The deviate cannot long oppose a unanimous majority. In his search for social support, he may proselytize and thus secure followers. If he cannot find or form a group which holds views similar to his own, he will collapse into conformity. (Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 191)

Wie stark sich Frustrationserlebnisse auf die *Beliefs* auswirken können – insbesondere vor dem Hintergrund, dass zahlreiche Studien zeigen konnten, dass sich *Beliefs* unmittelbar auf das Handeln auswirken (vgl. Buehl/Beck 2015, 68f.) – beschreiben Krech, Crutchfield & Ballachey wie folgt:

„He develops favorable attitudes toward objects and people that satisfy his wants: final goal objects will be favorably evaluated; means-goal objects will also be seen in a favorable light. The individual will develop unfavorable attitudes toward objects and persons that block the achievement of his goals.“ (Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 181)

Ein umfangreiches Konzept, das verdeutlichen soll, welche externen und internen Faktoren *Teachers' Beliefs* beeinflussen, legen Buehl & Beck vor. Diesem ist zu entnehmen, dass sowohl die *Beliefs* als auch der Habitus von internalisierten Erfahrungen, der Selbstreflexion, anderen *Beliefs* oder vom eigenen Wissen entweder positiv oder negativ beeinflusst werden. Zu den externen Faktoren gehören aber auch solche, auf die die einzelne Person selbst keinen großen

Einfluss hat, wie zum Beispiel die Klassengröße, politische Vorgaben oder vorhandene Ressourcen (vgl. Buehl/Beck 2015, 73ff.).

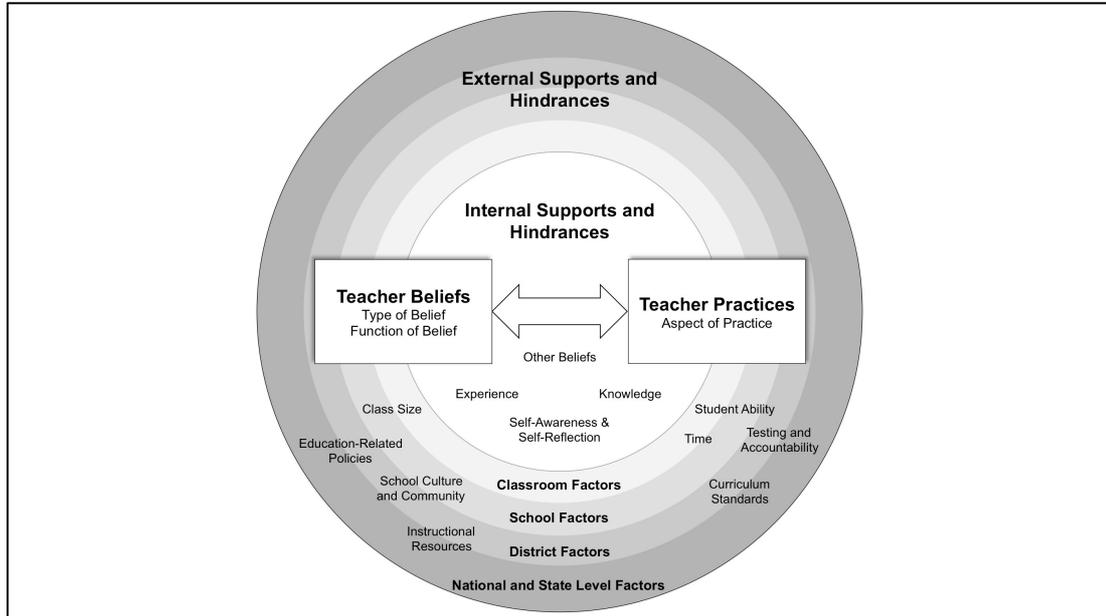


Abbildung 12: Faktoren zur Beeinflussung von *Teachers' Beliefs* (Buehl/Beck 2015, 74)

Auf die Frage danach, inwiefern es gelingt, bereits bestehende *Beliefs* zu verändern, konstatieren Krech, Crutchfield & Ballachey, dass *Attitudes* einem festen Gebilde ähneln, das nur schwer zu verändern ist, allerdings identifizieren sie Möglichkeiten, die aber die Komplexität erneut verdeutlichen:

„Attitude change is brought about through exposure to additional information, changes in the group affiliations of the individual, enforced modification of behavior toward the object, and through procedures which change personality.“
(Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 225)

Levin fügt dem hinzu, dass der Erfolg der Veränderungen von *Teachers' Beliefs* stark davon abhängt, ob sich Ausbilderinnen und Ausbilder überhaupt darüber im Klaren sind, dass Lehramtsstudierende bereits mit gewissen *Beliefs* in die Ausbildung eintreten, denn diese beeinflussen, wie neues Wissen interpretiert und Erfahrungen beurteilt werden (vgl. Levin 2015, 50). Diese Gründe machen es so wichtig, sich wissenschaftlich mit Veränderungen der *Teachers' Beliefs* auseinanderzusetzen.

„Without such knowledge, teacher education programs may have little influence on preservice teacher candidates because they do not have enough information to address their misconceptions, naive theories, and strongly held prior beliefs (Lortie, 1975). Further, knowing teachers' beliefs better positions educators to help teachers develop the knowledge, skills, and dispositions they need to be successful in today's classrooms (Conway & Clark, 2003; Fives & Buehl, 2008; Watzke, 2007). Understanding the content and sources of teachers' beliefs is essential for mentors, school administrators, and those who offer professional development for teachers because teachers' beliefs guide decisions they make and influence their subsequent judgements and actions in classrooms (e.g., Chant, 2002, 2009; Chant et al., 2004; Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1981; Kagan, 1992; Levin He & Allen, 2010; Levin, et al., 2013). (Levin 2015, 50)

Wie aber nun Veränderungen bewusst herbeigeführt werden können, macht Levin an drei entscheidenden Faktoren fest. Zum einen sollen die Ursachen der *Teachers' Beliefs* aufgefunden gemacht werden. Welche Umstände als Ursachen gelten, wird in der Wissenschaft unterschiedlich diskutiert. Buehl & Fives 2009 unterscheiden sechs Gründe: allgemeine Schulbildung, Wissensbestand, Hospitationen, Zusammenarbeit mit anderen, eigene Unterrichtserfahrungen und Selbstreflexion (vgl. Levin 2015, 51).

Levin und He 2008 sehen den familiären Hintergrund, die Kursgestaltung innerhalb des Lehramtsstudiums, die eigenen Hospitationen und ersten Unterrichtserfahrungen, kürzlich gemachte Veränderungen, Filme und Bücher sowie die Beobachtung anderer Lehrkräfte als konstitutive Merkmale an (vgl. Levin 2015, 51).

Als zweite Option, Veränderungen herbeizuführen, muss zunächst eruiert werden, in welchem Kontext und in welcher Situation sich *Beliefs* manifestieren. Menschen neigen dazu, diese Situationen zu übergeneralisieren. Aufgabe der Ausbilderin/des Ausbilders muss es sein, die gesammelten Erfahrungen von der Situation zu lösen (vgl. Levin 2015, 51). Die dritte Annahme bezieht sich auf die Stabilität der *Teachers' Beliefs*. Untersuchungen zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Lehramtsstudierende durchaus unterschiedliche *Beliefs* gleichzeitig halten. Einige davon sind feste Überzeugungen und andere sind tendenziell weniger gefestigt (vgl. Levin 2015, 53).

Bedeutungsvoll für die Lehramtsausbildung ist das Wissen über die Erforschung der *Beliefs* von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften insbesondere für Ausbilderinnen und Ausbilder.

„Teacher preparation is already being affected, to some degree, by research on teacher thinking. Thoughtful teacher educators are learning about this research, thinking from it, and asking questions about the ways in which they help their students become well-started and thoughtful novice teachers. Research on teacher thinking has helped us to appreciate in some detail the complexity, artistry, and demandingness of classroom teaching.“ (Clark 1988, 11)

Bezogen auf die zweigeteilte Lehramtsausbildung sprechen Zeichner, Tabachnick & Densmore insbesondere den praktischen Elementen im Lehramtsstudium eine hohe Relevanz in der Ausformung von *Teachers' Beliefs* zu. Diverse Studien konnten zwar auch darlegen, dass Lehrveranstaltungen einen Einfluss auf die Ausbildung von *Beliefs* haben, der Einfluss von praktischen Schulerfahrungen aber schwerer wiegt (vgl. Zeichner/ Tabachnick/ Densmore 1987, 26ff.).

„With regard to the influence of the formal knowledge distributed in education courses on teacher development, there is much evidence that the pedagogical methods and content knowledge introduced to students in campus courses has little influence (...).“ (Zeichner/Tabachnick/Densmore 1987, 26)

Bezugnehmend auf das in dieser Arbeit fokussierte Thema der digitalen Medien im Unterricht soll zuletzt auf eine Studie mit 1.234 US-amerikanischen Erzieherinnen und Erziehern aus der *Frühen Bildung* eingegangen werden, mit der herausgefunden werden konnte, welche Faktoren entscheidend dafür sind, ob digitale Medien berücksichtigt werden oder nicht. Als endogene Variablen werden *confidence*, *attitude* und *technology use* aufgeführt, die von exogenen Variablen wie *Support*, *Technology Policy*, *Student SES*⁹³ und *Teaching Experience* unterschiedlich stark beeinflusst werden. Die Abbildung zeigt deutlich, dass der technologische Gebrauch am stärksten von der Attitude und am geringsten von der Unterrichtserfahrung beeinflusst wird. Die Attitude wird insbesondere von dem sozioökonomischen Status wie auch von den Unterrichtserfahrungen negativ beeinflusst. Sicherheit erlangen die Erzieherinnen und Erzieher vorrangig durch einen Support (vgl. Blackwell/Lauricella/Wartella 2014, 87). Die Tatsache, dass sich Unterrichtserfahrungen negativ auf die *Attitude* auswirken (vgl. Blackwell/Lauricella/Wartella 2014, 88), zeigt deutlich, dass bereits vor den ersten Unterrichtserfahrungen gehandelt werden muss.

⁹³ Unter *Student SES* wird der sozioökonomische Status verstanden (Blackwell/Lauricella/Wartella 2014).

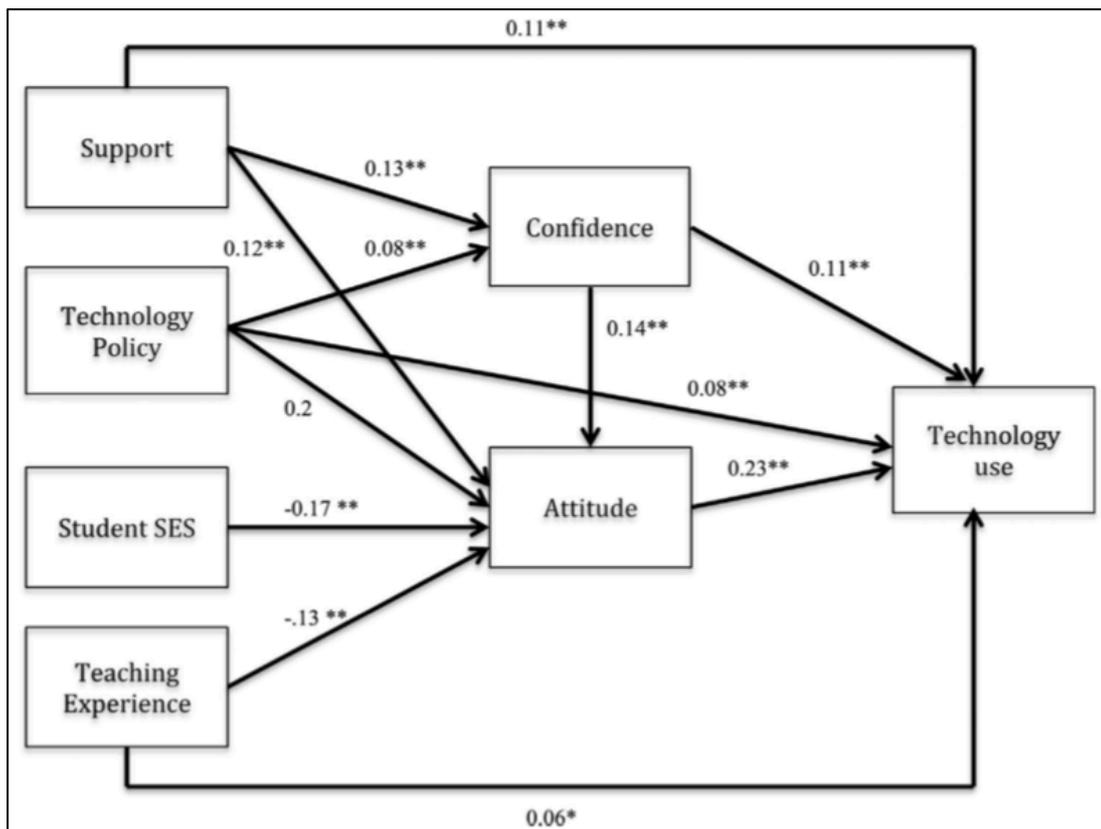


Abbildung 13: Einflussfaktoren zum Einsatz von Technologien (Blackwell/Lauricella/Wartella 2014, 86)

6.1.2 Deutsche Forschung

Im Gegensatz zur internationalen – insbesondere der anglo-amerikanischen – ist die deutsche Forschung zu *Teachers' Beliefs* sehr übersichtlich – gar dünn. Da im vorherigen Unterkapitel eine allgemeine Definition von *Beliefs* nach Krech, Crutchfield & Ballachey angeführt wurde, soll an dieser Stelle auch noch eine deutsche Definition von *Beliefs* erfolgen, die sich in der Sozialpsychologie finden lässt. Dort heißt es:

„Die Bewertungen und damit auch die jeweiligen Einstellungen können sich auf drei verschiedenen Ebenen manifestieren (Petty & Wegener, 1998; Tesser & Martin, 1996): auf kognitiver, affektiver und verhaltensmäßiger Ebene. Kognitive Einstellungen sind reflektierbare, bewusste Bewertungen von Personen, Sachen, Situationen, etc. Affektive Einstellungen sind mehr oder weniger Gefühle, die Personen erleben, wenn sie mit dem jeweiligen Einstellungsobjekt konfrontiert werden. Verhaltensmäßige (behaviorale) Einstellungen beschreiben schließlich das konkrete und nach außen hin sichtbare Verhalten gegenüber einer bestimmten Person oder Sache oder auch in einer bestimmten Situation.“ (Fischer/Jander/Krueger 2013, 80)

Eine nationale und renommierte Studie zu *Beliefs* geht auf Blömeke zurück. Bezogen auf die Lehramtsausbildung kommt sie nach einem Überblick über empirische Befunde zu Lernvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden zu folgenden Erkenntnissen:

1. Bereits bei Aufnahme eines Lehramtsstudiums verfügen Studierende über genaue Vorstellungen zu den Aspekten Schule und Unterricht.
2. *Beliefs* sind erfahrungsbasiert. Das bedeutet, dass ihre Genese sozialisatorisch, evolutionär oder psychoanalytisch zu erklären ist.
3. *Beliefs* weisen tendenziell einen eher feststehenden Charakter auf – eine grundlegende Veränderung im Lehramtsstudium ist daher eher selten.
4. *Beliefs* funktionieren wie eine Art Filter, sodass im Studium größtenteils auch nur die Informationen aufgenommen werden, die in das eigene System passen.
5. Lehrprozesse, die auf eine Veränderung der bestehenden *beliefs* abzielen, erweisen sich dann als konstruktiv und erfolgsversprechend, wenn sie aktiv an die vorhandenen *beliefs* anknüpfen und diese dann sukzessive verändern (Blömeke 2004, 64f.).

In ihrer theoretischen Verortung rekurriert Blömeke häufig auf Arbeiten, die bereits in den 70er Jahren in Deutschland durchgeführt wurden. Da diese in Ansätzen auch für die hiesige Studie von Relevanz sind, sollen sie an dieser Stelle kurz skizziert werden.

In einer im Jahr 1972 veröffentlichten Studie der Universität Konstanz musste konstatiert werden, dass die Haupthypothese der Studie, die besagte, dass Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bereits vor Beginn des Hochschulstudiums mit charakteristischen *Beliefs* zur Lehrerrolle, zu Unterrichtszielen und anderen beruflichen Aspekten in ihre berufliche Ausbildung starten, nicht verifiziert werden konnte (vgl. Koch 1972, 128). Darüber hinaus konnten weitere Erkenntnisse zu *Beliefs* von Lehramtsstudierenden gewonnen werden, von denen insbesondere drei eine wichtige Rolle für diese Studie einnehmen. Zum einen konnte schon 1972 herausgefunden werden,

„daß mit den dort vermittelten Informationen, Einstellungen und normativen Verhaltensrichtlinien kaum je konkrete Handlungsanweisungen verknüpft waren, so daß es dem jungen Lehrer angesichts problematischer äußerer Umstände (überfüllte Klassen, ungenügende materielle und personelle Ausstattung an Schulen, an Druck und äußere Disziplin gewöhnte Schüler usw.) kaum gelingt, theoretisch Gelerntes erfolgreich in reales Verhalten umzusetzen. Dies führt zu Konflikten zwischen den Informationen, die ihm während der Ausbildung vermittelt wurden, und denjenigen, mit denen er nunmehr in der Alltagspraxis konfrontiert ist (...)“ (Koch 1972, 146).

Ferner wird nicht nur die schier große Kluft zwischen Theorie und Praxis moniert, sondern auch die unzureichende Ausbildung an Universitäten in den Blick genommen.

„Der junge Lehrer wird mit Situationen konfrontiert, zu deren Bewältigung die von der Hochschule mitgebrachten Informationen und die dort angeeigneten Verhaltensleitlinien nicht ausreichen. Solche nicht antizipierten Segmente der Berufsrolle, in denen der junge Lehrer gleichwohl unter Handlungszwang steht, müssen bei ihm den Eindruck erwecken bzw. verstärken, durch die Hochschule mangelhaft oder doch zumindest unvollständig auf seinen Beruf vorbereitet worden zu sein.“ (Koch 1972, 146)

Die dritte Erkenntnis zielt auf die Orientierung an berufserfahrenen Lehrkräften ab. Koch schreibt dazu:

„Die erfahrenen Kollegen bilden eine besonders bedeutsame Bezugsgruppe für den Berufsneuling; ihre Verhaltenserwartungen sind deshalb für die Definition der von ihm zu erlernenden Berufsrolle von besonders großer Wichtigkeit. Ferner stellen sie in dem für den Berufsanfänger unbekanntem Situationsbereich von Schule und Unterricht die einzig verfügbaren Verhaltensmodelle für ein mögliches Imitationslernen dar, an denen sich der junge Lehrer in dem Maße zunehmend orientieren wird (...).“ (Koch 1972, 147f.)

In einer weiteren Studie konnte durch Hofer herausgefunden werden, dass Lehrerinnen und Lehrer die Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nach einem *subjektiven Ordnungsschema* (Hofer 1969, 96), welches aus den Faktoren *Arbeitsverhalten* (konzentriert, pflichtbewusst etc.), *Schwierigkeit* (schüchtern, sensibel, kompliziert etc.), *Begabung* (intelligent, begabt, einfallsreich etc.), *Dominanz* (geltungsbedürftig, ehrgeizig etc.) und *soziale Zurückgezogenheit* (verschlossen, ungesellig etc.) besteht, beurteilen (Hofer 1969, 96).

Eine weitere Typologie der Lehrpersonen zeigt, dass diese grundsätzlich starke soziale Bindungen aufweisen. Sie wenden sich den Menschen zu, nehmen Anteil am Schicksal jener Menschen und sorgen sich auch um ihre Mitmenschen. Des Weiteren sind sie gewillt, sich mit heranwachsenden Menschen aktiv zu beschäftigen und ihnen Bildungsangebote zu unterbreiten. Besorgniserregend ist allerdings, dass herausgefunden werden konnte, dass Lehrkräfte auf der einen Seite tendenziell weniger Interesse an praktischen Tätigkeiten haben und auf der anderen Seite auch kein großes Interesse an der Wissenschaft zeigen. Krainz führt

an dieser Stelle das aus dem anglophonen Sprachraum stammende Sprichwort „Who can, does, who cannot, teaches“ an und unterstreicht, dass dem Lehrberuf lange Zeit der Ruf des Halbgebildeten vorauseilte (Krainz 1965, 94f.).

Bezogen auf die Persönlichkeitsmerkmale einer Gymnasiallehrerin/eines Gymnasiallehrers lässt sich hinzufügen, dass diese überdurchschnittlich oft konservativ eingestellt und dem fortschrittlicheren Denken eher abgeneigt sind (vgl. Schefer 1969, 166). Dieses tradierte Denken findet auch in anderen Merkmalen Bestätigung – so verstehen sich Gymnasiallehrkräfte eher als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler und weniger als Pädagoginnen und Pädagogen, sie befürworten das Auslese-Prinzip des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems und streben oft nach neuhumanistischen Bildungsidealen (vgl. Schefer 1969, 179f.).

6.2 Beliefs von Lehramtsstudierenden

Wie die im Fokus dieser Arbeit stehenden Lehramtsstudierenden auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und auf die Inklusion blicken, soll im Folgenden anhand geeigneter Studien dargelegt werden.

6.2.1 Beliefs zu digitalen Medien

Da *Beliefs* unweigerlich Auswirkungen auf das Handeln haben (vgl. Buehl/Beck 2015, 68f.), ist es unerlässlich, an dieser Stelle das Konzept des *medialen Habitus* nach Kommer & Biermann vorzustellen. Diese definieren den medialen Habitus wie folgt:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden.“ (Kommer/Biermann 2012, 90)

Kommer & Biermann konnten in ihrer Studie, in der schwerpunktmäßig die Erhebung der Medienbiographie und Medienkompetenz fokussiert wurde, mit Lehramtsstudierenden der Grundschule und der nicht gymnasialen Sekundarstufe I (29 Leitfadeninterviews; 22 weiblich, 7 männlich, alle im ersten Semester) drei unterschiedliche Typen herausbilden. Sie unterscheiden in *Die ambivalenten Bürgerlichen mit der Unterform „der überforderten Bürgerlichen“*, *Die hedonistischen Pragmatiker* und *Die kompetenten Medienaffinen* (Kommer/Biermann 2012, 92f.).

Die Charakterisierung *der ambivalenten Bürgerlichen* sieht vor, dass diese Personen häufig noch Versatzstücke eines bildungsbürgerlich-kulturkritischen Habitus mitbringen. Bei ihnen wird das „gute“ Buch noch sehr wertgeschätzt, wohingegen neuere Medien äußerst kritisch und ablehnend gesehen werden. Die Studierenden geben an, aus Familien mit hohem kulturellem Kapital zu kommen, in denen eine eher distanziertere Medienerziehung zum Tragen kam. Wenn der Computer genutzt wurde, dann häufig zur Recherche von schulischen Aufgaben (Akquise von Bildungskapital). Der Unterschied zu den anderen Typen wird durch die Distanz zu den audiovisuellen und digitalen Medien konturiert, die häufig mit einer unterschwelligten Kritik einhergeht (Kommer/Biermann 2012, 92f.).

Die hedonistischen Pragmatiker zeichnen sich dadurch aus, dass der Umgang mit vielfältigen Medien eine Selbstverständlichkeit darstellt. Insbesondere der Aspekt der Unterhaltung durch Medien wird hierbei fokussiert. Sofern der Medienkonsum nicht überhandnimmt, werden auch bei der Konsumierung von „Trash“ keine negativen Gefühle erzeugt. Das Lesen eines „klassischen Buches“ spielt bei diesen Studierenden eine eher untergeordnete Rolle, wodurch sich diese von den Studierenden mit bildungsbürgerlich-kulturkritischem Habitus unterscheiden. Weiterhin nutzen sie Medien unaufgeregt und eine grundsätzliche Distanz lässt sich nicht erkennen. Die Nutzung von digitalen Medien zur Kommunikation mit Familie und Freunden steht im Vordergrund (Kommer/Biermann 2012, 93f.).

Die kompetenten Medienaffinen sind zum einen männlich und zum anderen verfügen diese über eine überdurchschnittliche Ausstattung mit kulturellem Kapital. Ferner genossen sie eine Erziehung zum selbstverantwortlichen Umgang mit Medien. Medien wie zum Beispiel der Fernseher wurden als alltäglich angesehen

und Verbote gab es nur wenige. Trotzdem wurde die Nutzung zum Hochkulturschema gefördert. Da die Medienkompetenz selbsttätig und umfangreich erworben wurde, sind auch die Nutzungsformen sehr verschieden, da die Medien zur Unterhaltung, Informationsgewinnung und Selbstbildung gebraucht werden. Dieser Typus lässt sich zusammenfassend als sehr medienkompetent betiteln, der Medien auf unterschiedliche Weisen zu unterschiedlichen Bedürfnissen nutzt. Ein aktiver und produzierender Umgang gilt dem gesamten Medienspektrum und fördert somit auch eine kontinuierliche Erweiterung der Kompetenzen. Die digitalen Medien gehören für den *kompetenten Medienaffinen* ganz selbstverständlich zum Leben dazu, wenngleich sich weder eine grundlegende Distanz noch eine unreflektierte Euphorie erkennen lässt. Ferner besteht eine Affinität zur gerade aktuellen Technik (Kommer/Biermann 2012, 94).

In der qualitativen Studie konnte zudem herausgestellt werden, dass die Habitusform *der ambivalenten Bürgerlichen* deutlich hervorsticht, da sie auf 13 der 29 Interviewpartner (11 Studentinnen und zwei Studenten) zutrifft und somit fast die Hälfte der Befragten darstellt. Die quantitative Studie konnte zeigen, dass der Großteil der befragten Studierenden in Elternhäusern aufwuchs, in denen besonders das Medium *Buch* gefördert wurde (85,6%). Auch ein weiteres Printmedium – die *Zeitung* – wurde noch häufig (69,6%) genannt. Digitale Medien wie das *Internet* wurden allerdings „schwächer“ unterstützt (41,7%), wohingegen bei den Medien *Computerspiele* (39,4%) und *Spielkonsole* (49,7%) eine Ablehnung durch die Eltern bzw. ein Verbot festgestellt werden konnte. Ein neutrales Verhalten lässt sich bei Medien *Fernsehen* und *Handy* erkennen, deren Nutzung von den Eltern hingenommen wurde (Kommer/Biermann 2012, 96ff.).

Da Vorerfahrungen auch zur Bildung des eigenen Konzeptes von Schule beitragen, ist es wichtig zu erfahren, wie Lehramtsstudierende Medien in ihrer eigenen Schulbiographie wahrgenommen haben. Die befragten Studierenden gaben an, dass der Fernseher am häufigsten (40,1%) einmal im Monat eingesetzt wurde. Dem stehen 3,8% gegenüber, die sagen, dass der Fernseher mehrmals die Woche genutzt wurde. Die Nutzung des Computers ist dagegen niedriger frequentiert. Der Großteil (38,3%) gibt an, dass der Computer wenige Male im Halbjahr eingesetzt wurde, hier liegt der Prozentsatz bei nur 1,5 bezüglich des mehrmaligen Gebrauchs

pro Woche. Eine nicht zu vernachlässigende Größe stellt die Gruppe der Studierenden dar, die angeben, dass sie gar nicht mit dem Computer in der Schule gearbeitet haben (26,5%). Der Wert für eine fernsehabstinente Schulzeit liegt gerade mal bei 2,5% (Kommer/Biermann 2012, 98).

Kommer & Biermann ziehen aus den Ergebnissen folgenden Schluss:

„Der ohnehin seltene Einsatz der neueren Medien wurde demnach über weite Strecken als wenig erfolgreich und nicht hilfreich erlebt. Die eigene schulbiografische Erfahrung dürfte sich damit als kontraproduktiv für die Entwicklung adäquater Handlungsmodelle im Rahmen einer zukünftigen Professionalisierung erweisen. Habituell verankerte Dispositionen der Distanz und Abwertung dürften so in der Vergangenheit im Kontext „Schule“ noch verstärkt werden.“ (Kommer/Biermann 2012, 99)

Diese Erkenntnisse stellen einen Ansatz dar, die teilweise stark vorherrschende Ablehnung gegenüber digitalen Medien zu erklären. Kommer & Biermann fordern daher, dass Schule nur dann den Anforderungen der mediatisierten Gesellschaft gerecht werden kann, wenn die in ihr handelnden Lehrkräfte selbst medienkompetent sind und darüber hinaus über medienpädagogische Kompetenzen verfügen, die es ihnen erlauben, Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern aus diversen soziokulturellen Bereichen zu fördern (Kommer/Biermann 2012, 103).

Einen etwas anderen Ansatz wählte Blömeke in ihrer Fragebogenstudie, indem sie nicht wie bei Kommer & Biermann die gesamte Medienbiographie in den Blick nahm, sondern sich auf die Potenziale von digitalen Medien, die Lehramtsstudierende bereits im ersten Abschnitt ihrer Lehramtsausbildung benennen können, konzentrierte. Bereits vor 20 Jahren⁹⁴ konnte sie daher mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Projekts *Neue Medien und Lehramtsstudium* herausfinden, dass diese Medien im Unterricht dann als ein geeignetes Mittel erachten, wenn es um die Motivation der Schülerinnen und Schüler (trifft nicht zu: 3,0%; trifft weniger zu: 8,9%; trifft eher zu: 42,6%; trifft zu: 45,6% (n=169)) geht. Des Weiteren gaben die Studierenden an, dass der Einsatz von Medien auch zur Öffnung der Schule beitragen kann (trifft nicht zu: 7,4%; trifft weniger zu: 12,9%; trifft

⁹⁴ Die Erhebung fand im Sommersemester 1997, Wintersemester 1997/1998 und Sommersemester 1998 statt (Blömeke 2000, 225).

eher zu: 50,9%; trifft zu: 28,8% (n=163)). Auch das Einholen von aktuellen Informationen durch Medien wurde stark bejaht (trifft nicht zu: 0,6%; trifft weniger zu: 3,6%; trifft eher zu: 17,8%, trifft zu: 78,1% (n=169)). Tendenziell eher durchschnittliche Werte finden sich bei der Aussage, dass Medien das individuelle Lernen im Unterricht ermöglichen können (trifft nicht zu: 9,5%; trifft weniger zu: 37,5%; trifft eher zu: 31,0%; trifft zu: 22% (n=168)). Auch das Präsentieren von Aufgaben wurde von damaligen Lehramtsstudierenden nicht besonders stark befürwortet, da immerhin 36,7% sagten, dass das für sie weniger zutrifft (trifft nicht zu: 7,1%; trifft eher zu: 37,9%; trifft zu: 18,3% (n=169)) (Blömeke 2000, 225).

Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Lehrämter zeigen die Ergebnisse aus Blömekes Studie, dass der Einsatz von Medien in höheren Jahrgangsstufen stärker befürwortet wird. So sagen immerhin noch 33,5% der befragten Studierenden, dass Medien in Grundschulen (Klasse 1-4) weniger wichtig sind⁹⁵. Dies gilt auch für Sonderschulen, da immerhin gut ein Viertel (25,3%)⁹⁶ ebenfalls angibt, dass Medien weniger wichtig seien. Bezogen auf weiterführende Schulen minimiert sich dieser Prozentsatz auf 4,6 für die Sekundarstufe I (Klasse 5-10)⁹⁷ und auf 3,5 für die Sekundarstufe II (Klasse 11-13)⁹⁸. Kontrastierend dazu steigt der Wert bei Berufsschulen wieder auf 10,4%⁹⁹ (Blömeke 2000, 231).

Hinsichtlich der Lehr-/Lernformen wird insbesondere in der Projektarbeit der Einsatz von Medien präferiert (nicht wichtig: 0,6%; weniger wichtig: 2,9%; eher wichtig: 30,2%; wichtig: 66,3% (n=172)). Bilanzierend kann im Gesamten festgehalten werden, dass sich Lehramtsstudierende den Einsatz von Medien in vielen Lehr-/Lernformen gut vorstellen können¹⁰⁰ (Blömeke 2000, 231).

⁹⁵ Für die Schulform Grundschule: nicht wichtig: 5,2%; eher wichtig: 34,1%; wichtig: 27,2% (n=173) (Blömeke 2000, 231).

⁹⁶ Für die Schulform Sonderschule: nicht wichtig: 3,5%; eher wichtig: 32,9%; wichtig: 38,2% (n=170) (Blömeke 2000, 231).

⁹⁷ Für die Sekundarstufe I (Klasse 5-10): nicht wichtig: 0,0%; eher wichtig: 47,4%; wichtig: 48,0% (n=173) (Blömeke 2000, 231).

⁹⁸ Für die Sekundarstufe II (Klasse 11-13): nicht wichtig: 0,0%; eher wichtig: 27,7%; wichtig: 68,8% (n=173) (Blömeke 2000, 231).

⁹⁹ Für die Schulform Berufsschule: nicht wichtig: 0,0%; eher wichtig: 30,1%; wichtig: 59,5% (n=173) (Blömeke 2000, 231).

¹⁰⁰ Lehrervortrag: nicht wichtig: 1,8%; weniger wichtig: 4,7%; eher wichtig: 41,8%; wichtig: 51,8% (n=170) / Einzelarbeit: nicht wichtig: 6,4%; weniger wichtig: 32,9%; eher wichtig: 39,3%; wichtig: 21,4% (n=173) / Partnerarbeit: nicht wichtig: 1,2%; weniger wichtig: 38,2; eher wichtig: 43,4%; wichtig: 17,3% (n=173) / Gruppenarbeit: nicht wichtig: 2,9%; weniger wichtig: 24,3%; eher wichtig: 52,0%; wichtig: 20,8% (n=173) (Blömeke 2000, 231).

6.2.2 *Beliefs* zur Inklusion

Eine geeignete Möglichkeit, den Umgang mit Inklusion im Aufgabenfeld Schule zu erproben, sehen Hascher & de Zordo in Form von Praktika. Durch Praktika können Lehramtsstudierende Lerngelegenheiten mit professionellem Handeln der Lehrkräfte verknüpfen. Allerdings weisen die beiden Wissenschaftlerinnen darauf hin, dass die *Beliefs* zur Inklusion maßgeblich von den *Beliefs* der Dozierenden bzw. der Lehrkräfte mitbestimmt werden (vgl. Hascher/de Zordo 2015, 175ff.).

In einer Fragebogenstudie an der *University of Aberdeen* wurden 216 Lehramtsstudierende zu ihren *Beliefs* zur Inklusion befragt. Dabei konnte herausgefunden werden, dass der Großteil der Lehramtsstudierenden der Inklusion sehr positiv¹⁰¹ gegenübersteht und Formen der Exklusion kategorisch ausgeschlossen¹⁰² werden (vgl. Beacham/Rouse 2012, 5).

Als Ausblick formulieren Beacham & Rouse:

„We would suggest that if pro-inclusion attitudes are to be sustained, it is necessary for inclusion specialists to work closely with mainstream teacher education colleagues to examine the structure and content of teacher education courses together (Munro and Graham, 2009). Inclusion specialists cannot do this alone, any more than a special educational needs co-ordinator can create an inclusive school alone. Preparing teachers to work in inclusive ways would be facilitated by teacher education itself becoming more inclusive.“ (Beacham/Rouse 2012, 9)

Auch bei angehenden Lehrkräften aus Österreich konnten ähnlich positive *Beliefs* erhoben werden. In einer Erhebung mit 664 Lehramtsstudierenden wurde herausgefunden, dass die *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion durchweg positiv sind (vgl. Schwab/Seifert 2014, 73). Differenziert nach Lehramt muss allerdings konstatiert werden, dass bei Studierenden des Gymnasiallehramts im Vergleich niedrigere Akzeptanzwerte erreicht werden, auch wenn diese nur marginal ausfallen (vgl. Schwab/Seifert 2014, 80).

¹⁰¹ Diese positiven *Beliefs* gegenüber Inklusion wurden insbesondere bei den Items „*All children can learn*“ (agree: 96,3%), „*Children learn from each other*“ (agree: 97,6%), „*Schools can help to build an inclusive society*“ (agree: 91,2%), „*Teachers should be responsible for the learning of all children in the class they teach*“ (agree: 94,5%), „*Schools should be expected to teach children regardless of their background*“ (agree: 96,7%), „*Education is a right that should be available to all children*“ (agree: 98,6%) und „*Schools can make a difference to children's lives*“ (agree: 99,6%) erhoben (Beacham/Rouse 2012, 6).

¹⁰² Diese Erkenntnis leitet sich aus den Bewertungen folgender Items ab: „*Girls do better in school because they are smarter than boys*“ (disagree: 88,5%), „*My job as a teacher is only to teach those children who want to learn*“ (disagree: 96,3%) und „*Teaching children who find learning difficult takes too much teacher time*“ (disagree: 81,1%) (Beacham/Rouse 2012, 6).

Bezogen auf die Art der Behinderung lassen sich zum Teil gravierende Unterschiede erkennen. Während bei einer Körperbehinderung gar keine negativen *Beliefs* zu finden sind, lassen sich welche bei Verhaltensauffälligkeiten (16,9%) erkennen. Auch bei einer Lernbehinderung (2,9%) und einer geistigen Behinderung (6,1%) konnten negative *Beliefs* ausgemacht werden. Dass Studierende dazu neigen, etwas weder zu befürworten noch kategorisch abzulehnen, lässt sich an dem hohen Wert für eine neutrale Bewertung ablesen. So sagen 70,2%, dass sie einer geistigen Behinderung neutral gegenüberstehen. Die Werte für die Verhaltensauffälligkeiten (60,5%), die Lernbehinderung (55,9%) und die Körperbehinderung (28,6%) verfestigen das Bild (Schwab/Seifert 2014, 81).

Eine Studie¹⁰³ von Moser et al. zu den *Beliefs* von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge zeigt, dass im Gesamten Lehramtsstudierende positive *Beliefs* zum inklusionssensiblen Unterricht zeigen. So befürworten sie Aussagen wie „*Lernmaterial sollte auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder abgestimmt sein.*“ ($M=2,76$ ¹⁰⁴) oder „*Die Schule muss sich auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler/innen einstellen.*“ ($M=2,70$). Hingegen werden Aussagen wie „*Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für die Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.*“ ($M=1,50$) oder „*Die Aufteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium ermöglicht für jede/n Schüler/in eine an seine/ihre Leistung angepasste Beschulung.*“ ($M=1,89$) eher abgelehnt (Moser et al. 2014, 671). Es zeigen sich bei den Studierenden keine signifikanten Unterschiede der *Beliefs* bezüglich des Geschlechts. Bei den angehenden Lehrkräften sind allerdings Unterschiede im Lehramt zu verzeichnen, da im Rahmen dieser Auswertung evidenzbasiert zu Kenntnis genommen werden muss, dass Studierende der Sonderpädagogik höhere Werte erzielen als Studierende des Lehramts Grundschule, die als Vergleichsgruppe dienten (vgl. Moser et al. 2014, 673).

¹⁰³ Im Rahmen der Studie wurden 951 Fragebogen von Lehramtsstudierenden der Schulformen Grundschule und Sonderpädagogik an 15 deutschen Universitäten, die beide Studiengänge anbieten, bearbeitet (Moser et al. 2014, 669).

¹⁰⁴ Auf einer Skala von 1 (niedriger Wert) bis 3 (hoher Wert).

Ein Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten zur Akzeptanz schulischer Inklusion konnte zeigen, dass nicht nur bei Lehrkräften sondern auch bei Lehramtsstudierenden deutlich positivere *Beliefs* erzielt werden konnten, wenn diese bereits zuvor mit dem Thema Inklusion konfrontiert wurden (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403). Bezogen auf die Einflussgröße Lehramtstyp/Schulform konnte der Überblick zeigen, dass in Studien mehrheitlich höhere Werte bei Studierenden der Sonderpädagogik sowie bei dem Lehramt an Grundschulen erzielt werden konnten (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404).

6.3 *Beliefs* von Lehrkräften

Nach Darstellung der *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien und zur Inklusion soll im Folgenden skizziert werden, welche Studienergebnisse zu *Beliefs* von Lehrkräften hinsichtlich dieser Themen vorliegen.

6.3.1 *Beliefs* zu digitalen Medien

Im Rahmen der Studie *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* lassen sich in der Bewertung des digitalen Lernens kontrastierende Aussagen finden. Auf der einen Seite werden digitale Lernmedien als motivierend (stimme ich voll und ganz zu: 35%; stimme eher zu: 45%) beschrieben, auf der anderen Seite werden sie aber nur zu 33% als Entlastung der Lehrkraft (stimme ich voll und ganz zu: 9%; stimme eher zu: 24%) angesehen. In Bezug auf die Außenrepräsentation scheinen die Lehrkräfte zu wissen, dass die Arbeit mit digitalen Lernmedien durchaus ein Aushängeschild für Schulen sein kann, da immerhin 70% (stimme ich voll und ganz zu: 25%; stimme eher zu: 45%) angeben, dass diese die Attraktivität der Schule fördern (Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

In einem Vergleich zwischen digitalen und analogen Medien muss allerdings konstatiert werden, dass die klassische Fotokopie nach wie vor das beliebteste Medium an Schulen ist, das täglich im Unterricht eingesetzt wird (bitkom 2015, 24). Im Gegensatz dazu ist das Tablet mit 13% zumindest beim täglichen Einsatz weit abgeschlagen (bitkom 2015, 26).

Auch die bereits erworbenen Erfahrungswerte scheinen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Bewertung der digitalen Medien zu haben. So zeigt sich, dass vielseitige Nutzerinnen und Nutzer glauben, dass digitales Lernen

die Lernergebnisse verbessert (stimme ich zu: Note 1 und 2: 36%; Note 3 und 4: 60%), die individuelle Förderung im Unterricht erleichtert (stimme ich zu: Note 1 und 2: 64%; Note 3 und 4: 30%) und die Lernqualität steigert (stimme ich zu: Note 1 und 2: 43%; Note 3 und 4: 51%) (Bertelsmann Stiftung 2017a, 17).

Nach den Herausforderungen und Schwierigkeiten gefragt, verstetigt sich abermals der vorherrschende Gedanke, dass sich Lehrkräfte überfordert fühlen, wenn die technischen Geräte oder Systeme nicht funktionieren (trifft für mich voll und ganz zu: 45%; trifft für mich eher zu: 29%). Weitere Hindernisse sind die hohen Ausstattungskosten (trifft für mich voll und ganz zu: 31%; trifft für mich eher zu: 36%) und vor allen Dingen auch die fehlende professionelle Betreuung (trifft für mich voll und ganz zu: 38%; trifft für mich eher zu: 24%) (Bertelsmann Stiftung 2017a, 21). Auch die Wahrnehmung, dass digitale Lernmedien dazu beitragen können, in schulischen Herausforderungen wie die der Inklusion unterstützend zu wirken, ist nur sehr gering. Lediglich 30% der befragten Lehrkräfte geben an, dass diese leichter (8%) oder eher leichter (22%) mit digitalen Medien zu bewältigen sind (Bertelsmann Stiftung 2017a, 15).

Bezogen auf das Alter der Lehrkräfte konnte anhand der *IGLU*-Daten aus dem Jahr 2011 die Erkenntnis gewonnen werden, dass jüngere Lehrkräfte eher marginal und *nicht* signifikant häufiger Computer zu Verwaltungszwecken nutzen. Unter den 29-Jährigen tun dies 97,6% der Befragten und lediglich 2,4% verzichten auf die mediale Unterstützung. Dieser Prozentsatz nimmt sukzessive ab, bis er bei den Lehrkräften, die 60 Jahre oder älter sind, seinen Tiefstwert von 74,8% erreicht. Der Wert zeigt allerdings, dass immerhin knapp drei Viertel der ältesten Lehrkräfte Computer nutzen (Eickelmann/Lorenz 2014, 54).

Im Rahmen von *ICILS 2013* wurde die Selbsteinschätzung von knapp 1.400 Lehrerinnen und Lehrern, die in der achten Jahrgangsstufe unterrichten, hinsichtlich ihrer Kompetenzen im technischen Umgang mit neuen Technologien erhoben. Die Befunde zeigen deutliche Disparitäten zwischen den Selbsteinschätzungen männlicher und weiblicher Lehrkräfte. Während über 85 Prozent der Lehrer angeben, Programme installieren zu können, geben nur knapp 60 Prozent der Lehrerinnen an, dies kompetent machen zu können. Auch bei weiteren Aktivitäten wie der Teilnahme an einem Diskussionsforum im Internet kann von signifikanten

Unterschieden (weiblich: 42,9% / männlich: 52,9%) gesprochen werden. Einzig bei dem Verfassen von E-Mails mit Dateianhang lassen sich keine Geschlechterunterschiede in der Selbsteinschätzung erkennen und beide geben an, dass sie sich sehr kompetent in dieser Ausführung fühlen (90%) (Lorenz et al. 2016, 127).

Auch die Auswertung nach Altersgruppen (bis 39 Jahre – 40 bis 49 Jahre – 50 Jahre und älter) zeigt im Rahmen der *ICILS*-Studie klare Unterschiede in der Selbsteinschätzung. So schätzt die älteste Alterskohorte ihre Fähigkeiten grundsätzlich am schlechtesten ein. Von den Lehrkräften, die älter als 50 Jahre sind, geben zum Beispiel nur gut 50 Prozent an, Programme installieren zu können. Demgegenüber stehen die Lehrkräfte unter 39 Jahre, von denen sich knapp 86 Prozent dazu in der Lage fühlen. Insbesondere das Erstellen von Präsentationen mit einfachen Animationen und das Mitmachen in einem Diskussionsforum im Internet zeigen deutliche Differenzen. Wie auch bei der differenzierten Darstellung nach Geschlecht ist in dieser Unterscheidung einzig das Verschicken von E-Mails mit Dateianhang für alle Altersgruppen problemlos. Die Altersgruppe der 40 bis 49 Jahre alten Lehrkräfte steht durchweg in der Mitte (Lorenz et al. 2016, 128).

Des Weiteren wurden die Daten hinsichtlich der Schulform, an der die befragten Lehrkräfte unterrichten, gesichtet. Diesbezüglich konnten keine gravierenden Unterschiede ausgemacht werden. Tendenziell schätzen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer ihre Kompetenzen im technischen Umgang zwar besser als Lehrerinnen und Lehrer an anderen Schulen im Bereich der Sekundarstufe I ein, aber diese Unterschiede sind eher marginal (Lorenz et al. 2016, 129).

Nach der Darlegung der Ergebnisse einer Studie, in der eine Selbsteinschätzung seitens der Lehrkräfte erfolgte, soll im Folgenden ein Konzept Brüggemanns vorgestellt werden, die 2013 eine Typologie vornahm und dabei drei zu unterscheidende Typen identifizierte: *technisch-instrumentell agierende Strategen/innen* (Typus A), *moralisch agierende Erzieher/innen* (Typus B) und *kontextbezogen agierende Pragmatiker/innen* (Typus C) (Brüggemann 2013, 246). Unter dem Typus A fasst sie Lehrkräfte, die der Kompetenzvermittlung von technisch-instrumentellen Aspekten eine große Relevanz beimessen. Digitale Medien gehören für diese Lehrkräfte zum Standardrepertoire und werden als

Mehrwert für das Lernen, aber auch für das Unterrichten angesehen. Ferner leiten sie einen eigenverantwortlichen Umgang mit digitalen Medien bei Schülerinnen und Schülern an (Brüggemann 2013, 246). Konträr zu diesem Typus verhalten sich die *kontextbezogen agierenden Pragmatiker/innen*. Diese zeichnen sich durch ein bewahrend-erzieherisches Berufsverständnis aus, welches sie veranlasst, digitale Medien zu Unterrichtszwecken so gut wie gar nicht zu nutzen. Vielmehr versuchen sie, das Medienverhalten zu kontrollieren und gegebenenfalls zu reglementieren. Die Wertung von digitalen Medien fällt häufig sehr kritisch aus (Brüggemann 2013, 246). Zwischen diesen Extremen positioniert sich der Typus B, der als eine Mischform von Typus A und Typus C bezeichnet werden kann. Brüggemann konstatiert, dass dieser Typus *durch die gegenseitige Durchdringung von technisch instrumentellen und moralisch-erzieherischen Orientierungsrahmen* (Brüggemann 2013, 246) gekennzeichnet ist. Dadurch finden sich diese Lehrkräfte in permanenten Entscheidungsprozessen, die dann kontextbezogen ausgehandelt werden müssen (vgl. Brüggemann 2013, 246f.).

In einer groß angelegten Initiative *Public Private Partnership – Schule im Netz* in der Schweiz wurden zwischen 2002 und 2007 alle 5.000 schweizerischen Schulen an ein kostenloses Internetnetzwerk angeschlossen. Darüber hinaus wurden 1.700 Lehrkräfte zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die im Anschluss in ihren Kollegien ihre Kenntnisse weitervermitteln sollten. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet, indem man Lehrkräfte mit Fragebogen befragte (Petko 2012, 30f.). In einer Frage sollten sie aus verschiedenen vorgegebenen Aspekten auswählen, welche Faktoren sie als hemmend in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien bezeichnen würden. Dabei wurde häufig angegeben, dass die Anzahl der Computer ungenügend sei (71%), die Lehrkräfte über unzureichende Kompetenzen (68%) und über zu wenig Zeit verfügen, um sich mit den Medien auseinander zu setzen (60%). Immerhin mehr als die Hälfte wählten noch die Gründe *„geringes Interesse/wenig Motivation der Lehrpersonen für ICT“* (57%) und *„Fehlender Unterhalt/technischer Support“* (54%) aus (Petko 2012, 45).

Ähnliche Ergebnisse beschreiben Drossel, Eickelmann & Gerick für deutsche Schulen und Lehrkräfte, indem sie drei Einflussfaktoren nennen, die maßgeblich entscheiden, ob Lehrkräfte gewillt sind, digitale Medien im Unterricht einzusetzen.

Dazu zählen die infrastrukturellen Bedingungen in der Schule vor Ort, da Schulen zunächst mit digitalen Medien ausgestattet werden müssen, um diese nutzen zu können. Auch Schul- und Unterrichtsprozesse, die sowohl interne als auch externe Kooperationen miteinbeziehen, begünstigen die Bereitschaft, digitale Medien zu implementieren (vgl. Drossel/Eickelmann/Gerick 2017, 556ff.). Wenngleich an dieser Stelle festgestellt werden muss, dass Lehrkräfte unter *Kooperation* häufig lediglich einen informellen Austausch untereinander verstehen (vgl. Welling/Lorenz/Eickelmann 2016, 246). Als letzten Einflussfaktor werden weitere Merkmale wie das Alter oder das Geschlecht erwähnt.

Auch in einer Studie des Markt- und Meinungsforschungsinstituts *forsa* lassen sich bezogen auf das Alter der Lehrkräfte nur marginale und *keine* signifikanten Unterschiede erkennen. So geht aus dieser Umfrage zur IT an Schulen¹⁰⁵ hervor, dass 69% der unter 40-Jährigen, 65% der 40- bis 54-Jährigen und 67% der 55-Jährigen und älter gelegentlich das Internet im Unterricht nutzen. Auch bei einem häufigen Gebrauch macht es tendenziell eher den Anschein, dass ältere Lehrkräfte verstärkt das Internet zu unterrichtlichen Zwecken nutzen (unter 40-Jährige: 13%; 40- bis 54-Jährige: 23%; 55 Jahre und älter: 25%). Von den älteren Lehrkräften greifen lediglich 8% gar nicht auf das Internet zurück, wohingegen 17% der jüngeren Lehrkräfte angeben, auf das Internet zu verzichten. In der Alterskohorte der 40- bis 54-Jährigen meiden 12% die Internetnutzung (*forsa* 2014, 11). Als Vorteile nennen Lehrkräfte, dass digitale Medien im Unterricht die Schülerinnen und Schüler ansprechen (29%)¹⁰⁶, diese gut zur Visualisierung und Veranschaulichung genutzt werden können (26%) und dass sie aktuell und zeitgemäß sind (19%). Ein abgeschlagener Wert stellt die Vorbereitung auf die Zukunft mit lediglich 5% dar, wohingegen die Praxisorientierung mit 13% im Mittelfeld steht (*forsa* 2014, 14).

Nachteile, die Lehrkräfte beim Einsatz von digitalen Medien im Unterricht sehen, beziehen sich auf verschiedene Bereiche. So meinen immerhin 19%¹⁰⁷, dass digitale Medien ablenken oder dass sie für private Zwecke genutzt werden. Auch die Vernachlässigung traditioneller Arbeitsweisen rangiert mit ebenfalls 19% auf dem ersten Platz. Bereits an dritter Stelle werden Probleme mit der Technik genannt

¹⁰⁵ Im Rahmen dieser Umfrage wurden im Zeitraum von Oktober bis November 2014 751 Lehrkräfte an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen in ganz Deutschland in Form von computergestützten Telefoninterviews befragt (*forsa* 2014, 2).

¹⁰⁶ Mehrfachnennungen waren an dieser Stelle möglich.

¹⁰⁷ Mehrfachnennungen waren an dieser Stelle möglich.

(17%). Nachteile, die nicht ausschlaggebend sind, sind unter anderem die größere Technik-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Lehrperson (3%) oder die fehlende Kontrolle durch die Lehrkraft (4%) (forsa 2014, 15).

Laut einer Studie im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung lassen sich bezüglich des Lehramts stark divergierende Ergebnisse zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand erkennen. An Grundschulen sagen 10% der Lehrkräfte¹⁰⁸, dass digitale Medien eine (sehr) große Rolle an ihrer Schule spielen, allerdings wünschen sich 35%, dass diese eine (sehr) große Rolle spielen sollten. Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen sehen zwar nicht so eine starke Kluft zwischen Ist (37%) und Soll (46%), jedoch lässt sich auch an dieser Stelle ein Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung erkennen. Gegenteilige Ergebnisse liefern die Aussagen von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern, die mit 55% angeben, dass digitale Medien an ihrer Schule eine (sehr) große Rolle spielen, aber nur 44% sagen, dass diese eine (sehr) große Rolle spielen sollten (IfD Allensbach 2013, 13).

Im Rahmen des Länderindikators 2015 wurden Lehrkräfte nach den Potenzialen von digitalen Medien im Unterricht befragt. Bei Vorgabe von möglichen Potenzialen erhält *Der Einsatz von Computern ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu besseren Informationsquellen* mit 87,2% die größte Zustimmung. Auch der motivationale Charakter wird sehr begrüßt (81,3%). Die Möglichkeit, dass sich Schülerinnen und Schüler intensiver mit Lerngegenständen auseinandersetzen können, wird häufig (71,8%) befürwortet. Allerdings denken lediglich 54,6% der Lehrkräfte, dass mit dem Einsatz digitaler Medien die Schulleistungen verbessert werden können (Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 107). Zugleich werden aber auch Risiken wahrgenommen, die jedoch im Gegensatz zu den Potenzialen deutlich weniger Zustimmung erhalten. Zum einen fürchten 47,5% der 1.250 befragten Lehrkräfte, dass sich die Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schülern verschlechtern könnten und zum anderen sorgen sich 46,2% darum, dass im Internet publiziertes Material einfach kopiert wird. Eher abgeschlagen mit rund einem Viertel Zustimmung sind die Risiken, dass Schülerinnen und Schüler vom Lernen abgelenkt werden (24,8%) und dass Lehrkräfte schlechter kontrollieren

¹⁰⁸ 507 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen wurden im Zeitraum von Februar bis März 2013 in Face-to-Face-Interviews befragt (IfD Allensbach 2013, 1).

können, was Schülerinnen und Schüler konkret am Computer machen (25,1%) (Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114). Bezogen auf die Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrkräften zeigt sich, dass sich Lehrkräfte durchaus als relativ kompetent einschätzen, da 78,6% der Befragten sagen, dass sie digitale Medien gut auswählen können, um jeweilige Fachinhalte besser zu vermitteln. Auch 75,9% gehen davon aus, dass sie Fachinhalte, digitale Medien und weitere Lehrmethoden gut miteinander verknüpfen können. Durchaus kritischer zeigen sich die Lehrkräfte in der Weitervermittlung von Kompetenzen. So stimmen nur 45,3% zu, dass sie andere Lehrkräfte diesbezüglich anleiten können (Endberg/Lorenz 2016, 190).

Die bereits erwähnten Studienergebnisse im Vergleich zu einer älteren Studie von Breiter et al. zeigen allerdings auch sehr deutlich, dass sich die *Beliefs* zu digitalen Medien signifikant verbessert haben. Im Schuljahr 2011/2012 reagierten immer noch 27% mit „stimme eher zu“, 30% mit „unentschieden“ und 27% mit „stimme eher nicht zu“ auf das Statement, dass der Nutzen digitaler Medien für die Schule und den Unterricht überbewertet wird. Lediglich 7% sagten, dass sie dieser Aussage nicht zustimmen und 9% stimmten voll und ganz zu (Breiter et al. 2013, 120).

Resümierend muss festgehalten werden, dass die einzelnen vorgestellten Studienergebnisse auf einer übergeordneten Ebene ein ähnliches Bild transportieren, nämlich dass Lehrkräfte auf einem Weg sind, die Potenziale digitaler Medien sukzessive bewusster wahrzunehmen, jedoch weisen die Studien leichte Unterschiede in der Einflussnahme der Merkmale Geschlecht, Alter und Schulform auf.

6.3.2 *Beliefs* zur Inklusion

In einer Studie¹⁰⁹ konnte ermittelt werden, dass *Beliefs* zur Inklusion stark von der Schulform abhängig sind. So stehen Sonderschullehrkräfte der Inklusion deutlich

¹⁰⁹ An der Studie nahmen 652 Lehrkräfte im Rahmen einer Fragebogenstudie, die in Mannheim (2011) und Heidelberg (2013) an Grundschulen, weiterführenden Schulen (Werkreal- und Realschulen sowie Gymnasien) und Sonderschulen durchgeführt wurde, teil. Mit der Studie wurde intendiert, Erkenntnisse zu den *Beliefs* von Lehrkräften zur Inklusion zu generieren, die schulartspezifisch ausgewertet wurden (Trumpa et al. 2014, 241). Als Erhebungsinstrument wurde die Skala *Einstellungen zur Integration* –

positiver (3,89) gegenüber als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, wobei innerhalb der Vergleichsgruppe keine signifikanten Unterschiede auszumachen sind (Grundschule: 3,52; Weiterführende Schule: 3,42). Jedoch weisen die Grundschullehrkräfte in Bezug auf die Komponente *Soziale Inklusion* einen höheren Wert (4,56) als alle anderen Schulformen (Weiterführende Schule: 4,17; Sonderschule: 4,36) auf, hinsichtlich der Komponente *Schulische Förderung und Unterstützung* erreichen Grundschullehrkräfte (2,94) allerdings einen Tiefstwert (Weiterführende Schule: 3,02; Sonderschule: 3,64) (Trumpa et al. 2014, 248f.). Bilanzierend stellen Trumpa et al. fest, dass insgesamt neutrale Werte erzielt werden konnten, jedoch gibt es Abweichungen nach oben im Bereich der *sozialen Inklusion* insbesondere durch die Grundschullehrkräfte und Ausreißer nach unten bei der Komponente der *schulischen Förderung und Unterstützung* bei allen verglichenen Gruppen (vgl. Trumpa et al. 2014, 249f.).

In einer Studie¹¹⁰ von Kuhl, Redlich & Schäfer 2014 konnte kein signifikanter geschlechtsbezogener Unterschied (alle $p > 0,10$) in den *Beliefs* gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung festgestellt werden. Auch bezogen auf das Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer konnte kein nennenswerter Unterschied (alle $p > 0,10$) ausgemacht werden (Kuhl/Redlich/Schäfer 2014, 279). Kontrastierend dazu lassen sich allerdings erhebliche Unterschiede bei den verschiedenen Lehrämtern erkennen. Während unter den Lehrämtern Grundschule ($M=87,31$), Haupt-/Realschule ($M=90,05$) und Gymnasium ($M=90,31$) keine großen Unterschiede zu erkennen sind, lassen sich hingegen (erwartungsgemäß) bei den Förderschullehrerinnen und Förderschullehrern positivere *Beliefs* ($M=98,68$) finden (Kuhl/Redlich/Schäfer 2014, 279). Nichtsdestotrotz wird resümiert, dass im Gesamten die Mittelwerte für alle untersuchten Gruppen sehr hoch sind und daher festgehalten werden kann, dass Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich positive *Beliefs* gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung haben (vgl. Kuhl/Redlich/Schäfer 2014, 283).

EZI nach Kunz et al. 2010 gewählt. Diese umfasst eine Skala aus elf Items, die auf einer 6-stufigen Antwortskala mit „Stimme ganz und gar nicht zu“ (1) bis „Stimme voll und ganz zu“ (6) zu beantworten sind (Trumpa et al. 2014, 247).

¹¹⁰ In dieser Studie wurden 193 Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulformen in Hessen und Thüringen befragt. Mit der Studie wurde intendiert, Erkenntnisse über die *Beliefs* von Lehrkräften gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung zu erhalten (Kuhl/Redlich/Schäfer 2014, 277).

In einer weiteren Studie¹¹¹ konnte das Fazit gezogen werden, dass es durchaus professionsbezogene *Beliefs* gibt. So konnte wiederholt herausgefunden werden, dass Förderschullehrkräfte höhere Mittelwerte erzielen als Lehrkräfte anderer Schulformen (vgl. Kuhl et al. 2013, 22). Insgesamt zeigt sich auch hier wieder eine große Akzeptanz hinsichtlich der Heterogenität. Die Aussage „*Die Schule muss sich auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler/innen einstellen.*“ wird stark befürwortet ($M=2.59$) wie auch „*Die Förderung des Gemeinschaftsgefühls einer Klasse dient der Lernentwicklung jedes Einzelnen.*“ ($M=2.60$) (Kuhl et al. 2013, 17).

In einem Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten¹¹² zu *Beliefs* zur schulischen Inklusion konstatieren Ruberg & Porsch, dass es einige Einflussgrößen zu geben scheint, die die Akzeptanz der Inklusion im schulischen Kontext begünstigen oder gar behindern können. So spielt zum Beispiel die eigene Erfahrung mit Inklusion bei Lehrkräften eine signifikante Rolle (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403).

Auf die Beantwortung der Frage, ob Kinder mit Inklusionsbedarf eher im *Gemeinsamen Lernen* oder an einer Förderschule beschult werden sollen, scheint die jeweilige Schulform der befragten Lehrkräfte keinen allzu großen Einfluss zu haben. So sagen Ruberg & Porsch, dass in einigen durchgesehenen Studien herausgefunden werden konnte, dass Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen die Beschulung nach wie vor an Förderschulen präferieren, in wiederum anderen Studien wurde das Gegenteil herausgefunden (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404).

Auch die Art der Beeinträchtigung entscheidet darüber, wie Lehrkräfte diesen gegenüber eingestellt sind. Eindeutig positivere Werte zeigen sich bei motorischen Beeinträchtigungen. Niedrige Werte werden bei Verhaltensauffälligkeiten, geistigen Behinderungen und schweren Mehrfachbehinderungen erzielt (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404).

Im Rahmen dieses Kapitels konnte herausgearbeitet werden, dass die Berücksichtigung der *Beliefs* in Forschung und Lehre einen hohen Stellenwert

¹¹¹ In dieser Studie wurden 290 Fragebogen von Personen auf einem Kongress des Verbands *Sonderpädagogik e.V.* ausgefüllt. Dazu kamen 50 Fragebogen von Grundschullehrkräften in Baden-Württemberg und 25 Fragebogen von Lehramtsstudierenden der Schulform Grundschule an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Insgesamt konnten 330 Fragebogen ausgewertet werden (Kuhl et al. 2013, 9).

¹¹² In dem Review wurden 33 deutschsprachige Forschungsarbeiten analysiert (Ruberg/Porsch 2017).

haben sollte, da diese einen großen Einfluss darauf ausüben, wie Lehrerinnen und Lehrer im schulischen und unterrichtlichen Kontext handeln. Mit der Explikation zentraler Studienergebnisse konnte einmal mehr gezeigt werden, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte mit steigender Tendenz positive *Beliefs* zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion aufweisen, sie dennoch nicht durchweg gewillt sind, diese letztlich auch konsequent im Unterricht zu berücksichtigen. Wie die *Beliefs* der Studierenden angelegt sind, die an der Interviewstudie teilgenommen haben, und wie das Forschungs- und Interventionsdesign aussieht, soll im folgenden empirischen Teil der Arbeit näher ausgeführt werden.

TEIL B: EMPIRIE

7 FORSCHUNGS- UND INTERVENTIONSDESIGN

Im folgenden Kapitel soll das Forschungs- und Interventionsdesign der durchgeführten empirischen Studie vorgestellt werden, indem in einem ersten Teil die Darlegung der Forschungsziele sowie der Forschungsfragen erfolgt, an die sich die Einbettung der Interviewstudie in das Gesamtprojekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule*¹¹³ anschließt. Mit dem Unterkapitel zur Methodik wird unter anderem die Erstellung des Interviewleitfadens sowie das Auswertungsprozedere offengelegt.

7.1 FORSCHUNGSZIELE

Mit der vorliegenden Arbeit und der ihr zugrundeliegenden Studie wird intendiert, wissenschaftliche Erkenntnisse zu den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch bezogen auf die Bereiche *Digitale Medien im Unterricht* und *Inklusion* zu generieren. Des Weiteren sollen Unterschiede in den *Beliefs* anhand bestimmter Merkmale wie zum Beispiel dem Geschlecht sichtbar gemacht werden. Ferner soll durch das gewählte *Prä-/Post-Design* aufgezeigt werden, inwiefern sich diese *Beliefs* durch die Teilnahme an einem Interventionsseminar verändern, da den Lehramtsstudierenden im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ermöglicht wird, zielgruppenspezifische Unterrichtsprojekte bzw. Fördermaßnahmen zu konzipieren, mit denen sie ihre eigene Medienkompetenz ausbauen, kreative und produktive Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern an der Kooperationsschule durchführen und dadurch ihren reflexiven und medialen Habitus erweitern können. Darüber hinaus ist ein weiteres vordergründiges Ziel, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer für die mediatisierten Welten von Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren. Überdies wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie das Angebot unterbreitet, neue Erfahrungen in innovativen, medial gestützten Settings zu sammeln und sich neue Inhalte im Bereich der Medienwissenschaft, Mediendidaktik, Literaturdidaktik sowie Erziehungswissenschaft anzueignen.

¹¹³ *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* ist ein Teilprojekt von DoProfiL (Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung). DoProfiL wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Durch die Teilnahme an der Interviewstudie und die darin gesetzten Impulse werden die Studierenden zur kritischen Reflexion ihrer eigenen medialen *Beliefs* angeregt. Hiermit wird intendiert, dass sie sich ihrer eigenen Wissensbestände, Handlungskompetenzen und *Beliefs* bewusst werden und diese zukünftig in ihrem alltäglichen und berufsbezogenen Handeln angemessen berücksichtigen. Eine weitere Intention dieser Forschung ist, die studentische Bewertung der bislang unterrepräsentierten Interventionsseminare aufzuzeigen.

7.2 FORSCHUNGSFRAGEN

Für die Darlegung der Forschungsfragen wird der Ordnungsrahmen *ITPACK* (→ Kapitel 3.1.4) gewählt. Ferner erfolgt eine Unterscheidung in übergeordnete Forschungsfragen und solche, die sich konkret auf einzelne Bestandteile des Modells *ITPACK* beziehen.

<i>Übergeordnete Forschungsfragen:</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – Welche <i>Beliefs</i> weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf? – Inwiefern unterscheiden sich die <i>Beliefs</i> hinsichtlich des Geschlechts, des Studienabschnitts sowie der Schulform? – Inwiefern unterscheiden sich die <i>Beliefs</i> von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch, die die Zusatzqualifikation <i>Literaturpädagogikzertifikat</i> absolvieren, von denen, die an dieser Maßnahme nicht teilnehmen?
<i>Gegenstand</i>	<i>Forschungsfragen</i>
<i>Inclusion</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden? – Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?
<i>Technological</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein? – Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit? – In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?
<i>Pedagogical</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar? – Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen? – Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die <i>Beliefs</i> von bereits praktizierenden Lehrkräften ein? – Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

<i>Content Knowledge</i>	<ul style="list-style-type: none"> – In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung? – Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?
--------------------------	--

Tabelle 4: Forschungsfragen der Interviewstudie

7.3 Einbettung in das Gesamtprojekt

Die Studie zur Erhebung der *Beliefs* von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im Unterricht sowie zur Inklusion ist in das Forschungs- und Interventionsprojekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* eingebettet. Die Forschungsziele, Forschungsfragen, theoretischen Überlegungen sowie das Interventionsdesign und Informationen zur konkreten Datenerhebung sollen im Folgenden expliziert werden.

7.3.1 Forschungsziel

Das Forschungsprojekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* intendiert eine langfristige Implementation digitaler Medien in den inklusiven Schulalltag. Für diesen Prozess wird eine Dortmunder Grundschule als Kooperationspartner über einen Zeitraum von drei Jahren dabei begleitet, Tablets, Apps, interaktive Whiteboards etc. didaktisch kompetent in den inklusiven Unterricht zu integrieren. Auf schulischer Ebene ist eine Umstrukturierung der schulinternen Curricula erstrebenswert, sodass digitale Medien auch nach Projektende möglichst *selbstverständlich* im Unterricht eingesetzt werden. Durch die Teilnahme an der Begleitforschung – insbesondere an den qualitativen Interviews – wird den Lehrkräften der Kooperationsschule die Möglichkeit der Reflexion über ihren eigenen Medienhabitus gegeben. Die medial gestützten Unterrichtsprojekte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften die Erweiterung ihrer Medienkompetenz. Ziel ist es, durch die Vernetzung von Universität und Schule eine fundierte wissenschaftliche Begleitung zu gewährleisten, die die Kooperationsschule mit Fortbildungsangeboten, Beratungsangeboten und technischer Hilfestellung beim Schulentwicklungsprozess unterstützt.

Bezüglich der wissenschaftlichen Begleitung ist das Herausstellen der Potenziale von digitalen Medien zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz in inklusiven Lernsettings aus fachdidaktischer Perspektive von großer Bedeutung, die dann in

einem weiteren Schritt den Lehrkräften und in einem globaleren Sinne der Deutschdidaktik zurückgespiegelt werden können, um darauf aufbauend Unterrichtsprojekte, Unterrichtsmaterialien etc. zu erstellen.

Ein weiteres Ziel dieser Forschung ist, Erkenntnisse über die Akzeptanz und den Umgang von und mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfachs Deutsch sowie bei den Schülerinnen und Schülern der Kooperationsschule zu gewinnen. Diese Erkenntnisse sollen dafür genutzt werden, um auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen zugeschnittene Angebote der Weiterbildungsmaßnahmen, Umstrukturierungen der schulischen sowie hochschulischen Curricula zu generieren. Den Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch sollen ebenfalls Möglichkeiten der Reflexion sowie erste Einblicke in das Unterrichten mit digitalen Medien in inklusiven Lernsettings gegeben werden.

7.3.2 Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie verteilt sich auf mehrere Ebenen. Diese lassen sich wie folgt subkategorisieren.

<i>Gegenstand</i>	<i>Forschungsfragen</i>
<i>Lehrkräfte</i>	<p><i>Status quo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche <i>Beliefs</i> haben Lehrkräfte der Kooperationsschule zur Medienbildung? – Welche <i>Beliefs</i> haben Lehrkräfte der Kooperationsschule zur Inklusion? – Wie schätzen Lehrkräfte der Kooperationsschule ihre Kompetenzen bezüglich Medienbildung, Inklusion und Leseförderung ein? – Inwiefern erkennen Lehrkräfte der Kooperationsschule Potenziale digitaler Medien im (inkluisiven) Unterricht und inwiefern fühlen sie sich in der Lage, diese auch kompetent einzusetzen? <p><i>Entwicklungsprozess:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Inwiefern verändern sich die <i>Beliefs</i> der Lehrkräfte der Kooperationsschule im Projektverlauf? – Durch welche Maßnahmen werden evtl. Entwicklungen begünstigt oder negativ beeinflusst? – Wie schätzen die Lehrkräfte der Kooperationsschule nach Besuch der Fortbildungsmaßnahmen sowie nach Hospitation bei der Durchführung der studentischen Interventionsmaßnahmen ihre Kompetenzen bezüglich Medienbildung, Inklusion und Leseförderung ein? – Welche Beobachtungen stellen die Lehrkräfte während des Einsatzes digitaler Medien im Rahmen der Leseförderung bei

	<p>den Schülerinnen und Schülern fest?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inwiefern trägt eine enge wissenschaftliche Begleitung dazu bei, dass sich Lehrkräfte der Kooperationsschule sicherer und motivierter im Umgang mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht fühlen?
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	<p><i>Status quo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Inwiefern zeigen sich die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsschule motiviert, mit den digitalen Medien zu arbeiten? – Wie bewerten Schülerinnen und Schüler der Kooperationsschule die Interventionsmaßnahmen der Lehramtsstudierenden? <p><i>Entwicklungsprozess:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Inwiefern ist eine Motivationssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern der Kooperationsschule feststellbar? – Inwiefern zeigen sich Veränderungen bei Kindern mit Inklusionsbedarf in der Arbeit mit den digitalen Medien?
<i>Schulleitung</i>	<p><i>Status quo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Welchen Nutzen sieht die Schulleitung in der Arbeit mit digitalen Medien in der Ausrichtung ihrer Schule? – Inwiefern ist die Schulleitung der Kooperationsschule bereit, den Schulentwicklungsprozess mitzugestalten und zu unterstützen? <p><i>Entwicklungsprozess:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie bewertet die Schulleitung der Kooperationsschule den Schulentwicklungsprozess? – Welche Reaktionen wurden der Schulleitung aus dem schulischen Umfeld (Eltern, Räte, Partnerschulen etc.) zugetragen?
<i>Schule/ Extensionale Bedingungen</i>	<p><i>Status quo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie medial ist die Kooperationsschule zu Projektbeginn ausgestattet? – Inwiefern finden sich zu Projektbeginn mediale Konzeptionen in den schulinternen Curricula? <p><i>Entwicklungsprozess:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie verändern sich die Ausleihzahlen der medialen Geräte während des Projektverlaufs? – Inwiefern wurden weitere medial gestützte Projekte an der Kooperationsschule im Projektverlauf durchgeführt? – Inwiefern zeigt sich die Schule bestrebt, fortan Medien im schulinternen Curriculum zu verankern?

Tabelle 5: Forschungsfragen des Gesamtprojekts

7.3.3 Theoretische Überlegungen

Dem Projekt liegt die Kapitalsortentheorie Bourdieus zugrunde, da sich alle projektbeteiligten Personen im Durchführungszeitraum unterschiedliches Kapital aneignen konnten.

7.3.3.1 *Kapitalsortentheorie nach Bourdieu*

Kapital versteht Bourdieu als *akkumulierte Arbeit*, entweder in Form von *Materie* oder in *verinnerlichter*, „*inkorporierter*“ Form (Bourdieu 1983, 183). Sowohl einzelne Personen als auch Gruppen eignen sich fortlaufend neues Kapital an, obschon Bourdieu betont, dass die Akkumulation von Kapital Zeit braucht (vgl. Bourdieu 1983, 183).

Die Kapitalsortentheorie nach Bourdieu differenziert des Weiteren in *Ökonomisches*, *Kulturelles* und *Soziales Kapital*. Dabei adaptiert Bourdieu den Begriff des Ökonomischen Kapitals aus dem Kapitalismus:

„Dieser wirtschaftswissenschaftliche Kapitalbegriff reduziert die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warentausch, der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom (ökonomischen) *Eigennutz* [Hervorhebung im Original] geleitet ist.“ (Bourdieu 1983, 184)

Das bedeutet, dass unter dem Ökonomischen Kapital konkret der Besitz von Gegenständen oder Waren verstanden wird, der in Geld konvertierbar ist. Damit einhergehend ist auch das Eigentumsrecht in diesem Kapital zu verorten und zugleich von besonderer Wichtigkeit (vgl. Bourdieu 1983, 185).

Das Kulturelle Kapital wird in drei weitere Unterkategorien unterschieden. *Inkorporiertes Kulturkapital* setzt Verinnerlichungsprozesse voraus, wie sie unter anderem in Bildungsprozessen nötig sind. Der Bildungserwerb nimmt Zeit in Anspruch und verlangt von den Akteuren, dass sie stetig an sich arbeiten, um eine *Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus* (Bourdieu 2001, 113) zu festigen. Das hat zur Folge, dass in Abgrenzung zum Ökonomischen Kapital Inkorporiertes Kulturkapital nicht einfach geschenkt oder kurzfristig weitergegeben werden kann (vgl. Bourdieu 1983, 186ff.).

Das *Kulturelle Kapital in objektiviertem Zustand* stellt den Besitz oder Zugang zu kulturellen Gütern wie Büchern, Bildern, Lexika etc. dar. Diese Form zeigt Bezüge zum Inkorporierten Kulturkapital auf, da ohne Bildung und Wissen entsprechende kulturelle Güter nicht produziert oder gar rezipiert werden könnten.

„Das objektivierte Kulturkapital hat eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen. Kulturelles Kapital ist materiell übertragbar, auf dem Wege über seine materiellen Träger (z.B. Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente usw.).“ (Bourdieu 2001, 117)

Ferner muss der Akteur aber auch über Ökonomisches Kapital verfügen, um sich den Besitz oder den Zugang überhaupt ermöglichen zu können. Es handelt sich hierbei um eine materielle Aneignung (vgl. Bourdieu 1983, 188f.).

Das *Institutionalisierte Kulturkapital* setzt Inkorporiertes und auch Objektiviertes Kulturkapital voraus. Mit Titeln oder anderen Auszeichnungen wird ein Unterschied zwischen dem Kulturellen Kapital einer Person, die sich autodidaktisch bildet und einer Person, die institutionell begleitet wird, geschaffen.

„Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.“
(Bourdieu 1983, 190)

Das Soziale Kapital umfasst *institutionalisierte Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens* (Bourdieu 1983, 190) oder die *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* (Bourdieu 1983, 190f.). Dies hat zur Folge, dass der Umfang des Sozialen Kapitals stark variieren kann. Zumeist verfügen Personen einer Gruppe über ähnliches Kulturelles Kapital, welches sie im Austausch untereinander stetig erweitern (vgl. Bourdieu 1983, 190ff.).

Darüber hinaus spricht Bourdieu vom *Symbolischen Kapital*. Dieses kann sich auf alle bisher genannten Kapitalien beziehen und tritt dann hervor, *wenn sie von sozialen Akteuren wahrgenommen wird, deren Wahrnehmungskategorien so beschaffen sind, daß sie sie zu erkennen (wahrzunehmen) und anzuerkennen, ihr Wert beizulegen, imstande sind* (Bourdieu 1985, 108).

Konkret kommt in dem Projekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* unterschiedlichen Akteuren unterschiedliches Kapital zu. Die folgende Tabelle soll dies veranschaulichen.

<i>Kapitalform</i>	<i>Umsetzung im Projekt</i>
<i>Ökonomisches Kapital</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Anschaffung von iPads und weiteren digitalen Medien sowohl in der Kooperationsschule als auch in der Universität – Mitarbeiterstellen und tutorielle Unterstützung
<i>Kulturelles Kapital – inkorporiert</i>	– Neues Wissen/neue Kompetenzen werden erworben (Aus- und Fortbildung) + praktische Umsetzung
<i>Kulturelles Kapital – objektiviert</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Zugriff auf neue Lernplattformen wie <i>Classflow</i> – Zugang zu Diagnoseinstrumenten in der Leseförderung
<i>Kulturelles Kapital – institutionalisiert</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Anrechnung für das Zusatzzertifikat <i>Literaturpädagogik</i> für Studierende – Teilnahmebestätigung an Fortbildung für Lehrkräfte

<i>Soziales Kapital</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Austausch zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften (Netzwerkbildung) – Austausch zwischen Lehramtsstudierenden untereinander durch Gruppenarbeit – Austausch zwischen Lehrkräften untereinander durch Team-Teaching
<i>Symbolisches Kapital</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Zusammenspiel aller drei Kapitalien: Ehre und Anerkennung durch Projektteilnahme

Tabelle 6: Kapitalien im Gesamtprojekt

7.3.3.2 Forschungs- und Interventionsdesign des Gesamtprojekts

Das Lehramtsstudium besteht aus den Säulen der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft (→ Kapitel 5.2). Doch stellt das empirische Arbeiten in den Fachdidaktiken häufig noch ein Desiderat dar.

„Während die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken den sich vollziehenden Paradigmenwechsel hin zu empirisch arbeitenden Wissenschaften relativ problemlos vollziehen, tun sich geisteswissenschaftlich geprägte Fachdidaktiken hier sehr viel schwerer. Besonders deutlich zeigt sich dies im Hinblick auf die Deutschdidaktik. Die Ursachen sind sicherlich vielfältig. Ein wesentlicher Faktor ist m.E. das immer noch nicht hinreichend geklärte wissenschaftliche Selbstverständnis der Deutschdidaktik.“ (Frederking 2014, 109)

Weiterhin sieht Frederking die Deutschdidaktik als eine transdisziplinäre Wissenschaft, die versucht, Erkenntnisse und Methoden der Germanistik mit solchen aus Bezugswissenschaften wie Pädagogik, Soziologie etc. zu verbinden. Dabei ist das Ziel deutschdidaktischer Forschung:

„Auf dieser Grundlage zielt deutschdidaktische Forschung auf die konzeptionelle Entwicklung, theoretische Fundierung und empirische Erforschung fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse und ihrer inhaltlichen und methodischen Grundlagen innerhalb und außerhalb der Schule. Deutschdidaktische Forschung hat mithin fachliche Lerninhalte und fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse zum Gegenstand, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden vollziehen und bei denen zwischen fachspezifischen theoretischen Konzepten und praktischen Umsetzungen im Fachunterricht oder in anderen Anwendungskontexten zu unterscheiden ist. Insofern hat die Deutschdidaktik zwar Erkenntnisse aus Germanistik und Bezugswissenschaften zu berücksichtigen, ohne dass sie sich allerdings darauf beschränkt.“ (Frederking 2014, 111)

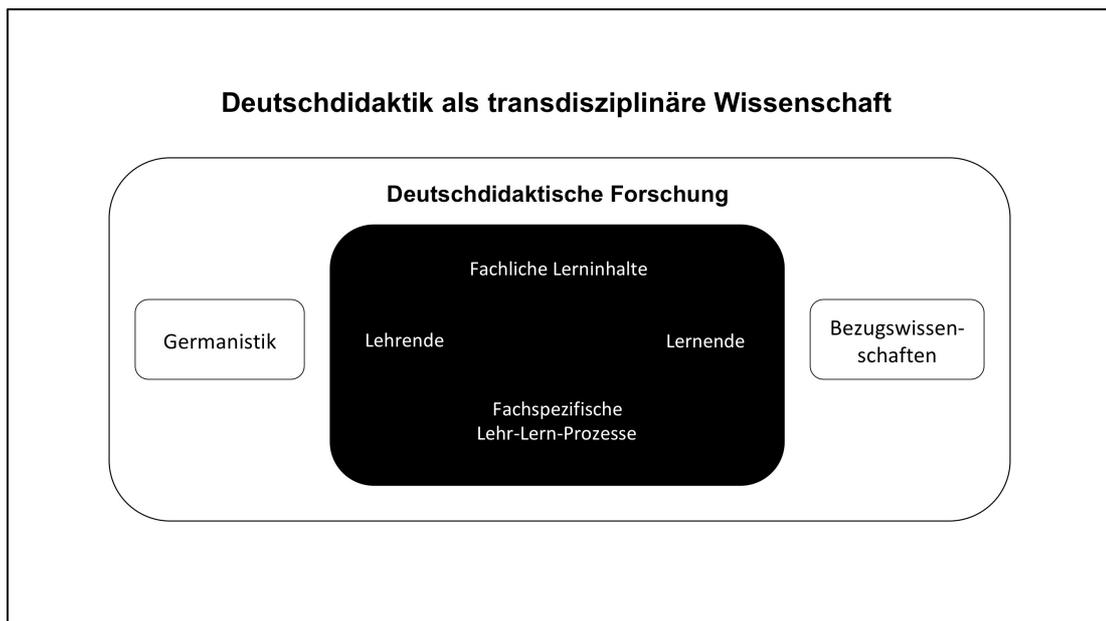


Abbildung 14: Deutschdidaktik als transdisziplinäre Wissenschaft (Frederking 2014, 111)

Warum es wichtig ist, Forschungen im Rahmen der Lehramtsausbildung durchzuführen, sehen Altrichter & Mayr darin begründet, dass Lehrkräften zum einen durch Forschungsprozesse die Möglichkeit geboten wird, aktuell geforderte Kompetenzen zu erwerben und zum anderen bietet die Forschung einen Ansatz, die Lehramtsausbildung zu reformieren (vgl. Altrichter/Mayr 2004, 165ff.).

Dem Gesamtprojekt liegt der Gedanke der kokonstruktiven Kooperation (Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006, 210) zugrunde. In Abgrenzung zum reinen Austausch und zur arbeitsteiligen Kooperation wird bei der kokonstruktiven Kooperation ein intensiver Austausch und das Aufeinanderbeziehen individuellen Wissens fokussiert, sodass beide Partnerinnen/Partner Wissen erwerben und gemeinsam Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Statt einer produktorientierten Intention, wie sie bei der arbeitsteiligen Kooperation zu finden ist, sind gemeinsame Abstimmungen im Arbeitsprozess bei der kokonstruktiven Kooperation eher von Relevanz (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006, 210f.).

Das Interventionsdesign sieht vor, das konvergente und partizipative Arbeiten im Fach Deutsch – insbesondere in der Leseförderung – zu etablieren. Dazu wurden Lehramtsstudierende der Germanistik in praxisvorbereitenden Seminaren dahingehend ausgebildet, Interventionsmaßnahmen, die medial gestützt und

inklusiv ausgerichtet sind, zu konzipieren, diese dann in der Kooperationsschule durchzuführen und ihre Unterrichtsprojekte im Anschluss zu reflektieren und evaluieren. Dazu nahmen die Lehramtsstudierenden entweder an dem Seminar *Digitales Arbeiten in heterogenen Lerngruppen, Diagnoseverfahren zur Erfassung der Lesekompetenz & Ideen für die Förderung, Unterrichten digital: Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten on- und offline* oder *Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen: Ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit einer Dortmunder Grundschule* teil. In den dortigen Seminarsitzungen erhielten sie nach der Vermittlung von Theoriewissen die Gelegenheit, in Gruppen ihre Interventionsmaßnahmen zu konzipieren und mit der jeweiligen Dozentin zu besprechen. Anschließend führten sie in den Klassen 1 bis 4 der Kooperationsschule ihre medial gestützten Unterrichtsprojekte durch, bei deren Durchführung die entsprechende Klassenlehrerin anwesend war und hospitieren konnte (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017, 33ff.; vgl. Kleina et al. 2018, 245ff.).

Der Nutzen solcher Kooperationen ist zum einen, dass sich Studierende in einem bewertungsfreien Raum ausprobieren und Erfahrungen sammeln können, zum anderen ist der Ernstcharakter durch erprobte Lehrerinnen und Lehrer, die ein Feedback zurückspiegeln können, gegeben (vgl. Hericks 2004, 308). Die projektbeteiligten Personen erhalten dadurch nicht nur die Chance, ihren reflexiven Habitus, sondern auch einen Habitus forschenden Lernens zu stärken (vgl. Hericks 2004, 308). Für die Lehrkräfte gab es ein speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Fortbildungsangebot, das sich an den modernen Standards wissenschaftlicher Konzepte orientierte. Demnach sollen Fortbildungen langfristig angelegt sein, Lehrkräfte werden mit in die inhaltliche Konzeption einbezogen, schulische Praxisphasen wechseln sich mit Fortbildungsterminen ab und die Lehrkräfte arbeiten auch untereinander zusammen (vgl. Bonsen/Frey 2014, 169; Eickelmann/Schulz-Zander 2008, 187). Die Interventionsseminare verstehen sich vor dem Hintergrund, dass *Beliefs* durch eine geleitete praktische Erfahrung verändert werden können:

„Support for this connection between beliefs and practices is seen most readily in studies on the effects of professional development on practicing teachers’ beliefs and the effects of field experiences on pre-service teachers’ beliefs. That is, changes in beliefs have been identified after experiences in which practicing or pre-service teachers engaged in specific classroom practices.“ (Buehl/Beck 2015, 69)

Des Weiteren konnte bereits durch weitere Interventionsprojekte eindrücklich gezeigt werden, dass das oftmals beklagte *Handling gap* verringert werden konnte. Ergebnisse des Projekts *Smarter Stories*¹¹⁴ legen dar, dass 60% der befragten Lehrkräfte angeben, dass sie einen mediendidaktischen Wissenszuwachs bei sich selbst feststellen und 80% fühlen sich im unterrichtlichen Umgang mit digitalen Medien sicherer (Rath/Strehlow 2015, 156).

7.3.3.2.1 Konzeption der einzelnen Seminare

Für die Nachvollziehbarkeit einzelner Aussagen der Interviews im Ergebnisteil (→ Kapitel 8) – insbesondere der *Post-Interviews* – ist es von Relevanz, die Inhalte der Seminare, die den befragten Studierenden vermittelt wurden, in ihren Grundzügen kurz zu skizzieren.

Seminar I – Wintersemester 2016/2017

Das Seminar *Digitales Arbeiten in heterogenen Lernumgebungen*¹¹⁵ lässt sich in vier große Sinnabschnitte einteilen. In den ersten vier Sitzungen erhielten die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer eine theoretische Einführung in die Themen *Medienkompetenz, Arbeiten mit Umfragetools, Lesen – digitales Lesen – digitales Lesen üben* sowie *Anerkennen und Differenzieren in heterogenen Lernumgebungen*. In den darauffolgenden Sitzungen setzten die Studierenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Form der Vorbereitung und Planung eines medial gestützten Unterrichtsprojekts um, das sie anschließend an der Kooperationsschule durchführten. Zum Abschluss des Seminars wurden die in Gruppen konzipierten medial gestützten Unterrichtsprojekte dem Plenum vorgestellt und anschließend gemeinsam kritisch reflektiert.

¹¹⁴ Das Projekt *Smarter Stories* fand an einer Dortmunder Realschule statt und hatte zum Ziel, Tablets in den Unterricht zu implementieren. Dazu wurden die Lehrkräfte bei der Realisierung der sechs Unterrichtsprojekte im Zeitraum von Winter 2013/2014 bis Frühjahr 2014 durch eine Fachkraft und Studierende der TU Dortmund, die zuvor eigens in einem Seminar ausgebildet wurden, unterstützt. Das Projekt wurde in Form von teilnehmenden Beobachtungen und schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Rath/Strehlow 2015, 153f.).

¹¹⁵ Das Seminar wurde im Wintersemester 2016/2017 von einer Mitarbeiterin der Forschungsstelle *Jugend – Medien – Bildung* angeboten. Es richtete sich vorrangig an Bachelorstudierende, obgleich auch Studierende aus dem Master daran teilnehmen konnten, um eventuell noch ein Seminar für das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* zu besuchen.

Nach der theoretischen Einführung waren die Studierenden in der Lage, den Medienbegriff (Bonfadelli 2002; Pross 1972) in unterschiedlicher Form zu systematisieren, sie setzten sich mit dem (Medien-)Kompetenzbegriff (Weinert 2001; Baacke 1973/1996; Tulodziecki 1998; Groeben 2002; Moser 2012; Marci-Boehncke/Rath 2013) auseinander, konnten die Lehrpläne des Fachs Deutsch auf ihre Schulform hin untersuchen und verorten, an welchen Stellen mediales Arbeiten gefordert wird. Darüber hinaus lernten sie den Medienpass NRW kennen und reflektierten aktuelle Studien (u.a. ICILS 2013) zum schulischen Medieneinsatz.

Des Weiteren erweiterten sie ihr Verständnis zum (analogen) Lesekompetenzbegriff (u.a. Christmann/Groeben 1999; Lenhard 2013), lernten die drei verschiedenen Ebenen des Leseprozesses (Rosebrock/Nix 2011) kennen, konnten die zentralen Ergebnisse der internationalen Leseleistungsstudien (IGLU/PIRLS 2001/2006/2011; PISA 2000; ICILS 2013) benennen und wichtige Bedarfe herausziehen. Sie erhielten ein Verständnis von digitalen Leseprozessen und erarbeiteten, inwiefern Wissen eine spezielle Rolle für das digitale Lesen spielt.

Seminar II – Wintersemester 2016/2017

Die Praxisphase in dem Seminar *Diagnoseverfahren zur Erfassung der Lesekompetenz & Ideen für die Förderung*¹¹⁶ bestand daraus, dass die Studierenden in verschiedenen Klassen der Kooperationsschule die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auf mehreren Ebenen testeten, sodass im darauffolgenden Semester mit leseschwächeren Schülerinnen und Schülern auf Grundlage der Testergebnisse individuelle Förderungen durchgeführt werden konnten. Dabei lernten die Studierenden das Handwerkszeug kennen, um den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, da diagnostische Kompetenzen im Zuge der Inklusion für Lehrkräfte unabdingbar sind (vgl. KMK 2015b, 12).

¹¹⁶ Das Seminar wurde im Wintersemester 2016/2017 von einer Mitarbeiterin der Forschungsstelle *Jugend – Medien – Bildung* angeboten und richtete sich vorrangig an Bachelorstudierende, obwohl auch Masterstudierende daran teilnahmen, um noch benötigte Veranstaltungen für das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* zu absolvieren.

Konkret setzten sich die Studierenden im Rahmen dieses Seminars mit zentralen Modellen und Ansätzen der Lesekompetenz (zum Beispiel die Leseentwicklungsphasen nach Scheerer-Neumann 2006; Leseflüssigkeit nach Rosebrock et al. 2011; das Mehrebenenmodell nach Rosebrock/Nix 2011) auseinander, ferner verstehen sie Lesen als Prozess und wissen um die Ergebnisse (deutscher) Schülerinnen und Schüler in Schulleistungsstudien wie *IGLU*, *PISA* oder *VERA*. Als Vorbereitung auf die Praxisphase machten sie sich mit Testverfahren vertraut und lernten, Lautleseprotokolle (Rosebrock et al. 2011) anzufertigen.

Seminar III – Sommersemester 2017

Das Seminar *Unterrichten digital: Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten on- und offline*¹¹⁷ stellt eine Adaption der Lehrveranstaltung *Digitales Arbeiten in heterogenen Lerngruppen* dar. Der Aufbau sah ebenfalls eine Abfolge von Theorievermittlung, Konzeption der Unterrichtsmaßnahme, Praxisphase und eine anschließende Reflexion vor. Inhaltlich zu unterscheiden war die Schwerpunktsetzung, durch die in hiesigem Interventionsseminar das Format des *Pecha Kucha*¹¹⁸ verstärkt in den Blick genommen wurde. Auch die Vermittlung des Konzepts *Universal Design for Learning*¹¹⁹ stellte eine Erneuerung dar.

Seminar IV – Sommersemester 2017

Mit dem Seminar *Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen: Ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit einer Dortmunder Grundschule*¹²⁰ wurde intendiert, aufbauend auf den Diagnoseergebnissen aus dem Wintersemester 2016/2017 eine individuelle Förderung¹²¹ mit Schülerinnen und Schülern der

¹¹⁷ Das Seminar wurde im Sommersemester 2017 von einer Mitarbeiterin der Forschungsstelle *Jugend – Medien – Bildung* angeboten und richtete sich an Masterstudierende.

¹¹⁸ Ein *Pecha Kucha* ist eine Präsentationstechnik, die 2003 im Kontext von Architektur-Präsentationen erfunden wurde. Für 20 Folien sind pro Folie 20 Sekunden vorgesehen, sodass diese Präsentationsform nur 6 Minuten und 40 Sekunden dauert. Das bedeutet, dass unwichtige Informationen gefiltert werden müssen (vgl. Wissenschaftskommunikation o. J.).

¹¹⁹ Weitere Informationen zum *Universal Design for Learning* unter anderem bei Bartz et al. 2018.

¹²⁰ Das Blockseminar wurde im Sommersemester von einer Mitarbeiterin der Forschungsstelle *Jugend – Medien – Bildung* angeboten und richtete sich an Bachelorstudierende. Masterstudierende, die für das *Literaturpädagogikzertifikat* noch eine Praxisleistung erbringen mussten, durften ebenfalls teilnehmen.

¹²¹ Die Förderung fand einmal pro Woche über einen Zeitraum von 10 Wochen statt. Der Aufbau einer Fördersitzung sah einen Einstieg, eine Testphase, eine Übungsphase und ein Feedback vor. Sowohl die Defizitorientierung als auch die Kompetenzorientierung wurden in den Blick genommen.

Kooperationsschule im Bereich der Lesefähigkeit durchzuführen und dafür digitale Medien wie zum Beispiel Tablets zu nutzen.

Im Fokus der theoretischen Vermittlung standen Ansätze und Ebenen der Lesekompetenz (Baumert et al. 2001; Rosebrock/Nix 2011) sowie die Nutzung von Apps in der Leseförderung (Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017). Die Lehramtsstudierenden sollten dazu befähigt werden, definieren zu können, was unter den Begriffen *Leseflüssigkeit* (Rosebrock et al. 2011) und *basale Lesefähigkeiten* (Scheerer-Neumann 2006) zu verstehen ist. Im Anschluss daran konnten sie einen diagnosebasierten Förderplan erstellen und damit verbundene Lernziele formulieren.

Für die Praxisphase bekamen die Studierenden einen Plan, mit dem sie zunächst die Leseflüssigkeit diagnostizieren sollten. Für die zehn anvisierten Fördersitzungen waren insgesamt vier Sitzungen mit dem VSL¹²² und vier Termine mit dem LDL¹²³ vorgesehen. Sowohl in der ersten als auch in der letzten Sitzung wurden beide Tests durchgeführt. Zwischen dem LDL und dem VSL übten die Schülerinnen und Schüler dreimal das Vorlesen mit einem Erwachsenen.

In den Förderprozess wurden Apps¹²⁴ integriert und die Studierenden dokumentierten in Form von Lernverlaufsprotokollen die Entwicklung der geförderten Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis.

¹²² VSL steht für *Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Primär ist der VSL als Lernverlaufs- bzw. Lernfortschrittsdiagnostik gedacht, kann aber auch in Screening-Verfahren zum Einsatz kommen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist, dass sie beim Lesen kurzer Texte jedes siebte Wort selbstständig einsetzen müssen. Dazu werden ihnen drei Wörter zur Auswahl gestellt (Walter 2013).

¹²³ LDL steht für *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen*. Bei diesem Verfahren müssen Schülerinnen und Schüler 28 Lesetexte zu jedem Messzeitpunkt je eine Minute laut vorlesen. Anhand eines Auswertungsbogens wird die Anzahl der richtig gelesenen Wörter ermittelt. Neben der Möglichkeit, den LDL in Screenings anzuwenden, dient er vorrangig der Lernverlaufs- bzw. der Lernfortschrittsdiagnostik (Walter 2010).

¹²⁴ Zum Beispiel *Pustebly*, *Silbentrainer*, *Appolino*, *Leseratte*, *Conni Lesen* oder die Aufnahmefunktion des *iPads*.

 technische universität dortmund		Institut für deutsche Sprache und Literatur	
Reflexionsbogen			
Name + Klasse:		_____	
Datum:		_____	
Fehlerzahl	 []	 []	 []
Enden verschluckt?	 []	 []	 []
Lesetempo (zu schnell? zu langsam?)	 []	 []	 []
Habe ich die Satzzeichen (. ! ?) beachtet?	 []	 []	 []
Gute Betonung	 []	 []	 []
Lautstärke	 []	 []	 []
Deutliche Aussprache	 []	 []	 []
Mein Ziel: _____			

Abbildung 15: Reflexionsbogen Schülerinnen und Schüler (Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017, 39)

7.3.4 Datenerhebung

An dem Projekt und damit auch an der Datenerhebung waren mehrere Akteure beteiligt, die wiederum mit unterschiedlichen Methoden beobachtet oder befragt wurden. Daher wurde für die Erhebung der Daten die Methode der Triangulation gewählt. Diese geht auf den amerikanischen Soziologen Norman Denzin (*1941) zurück und beschreibt eine Anwendung von sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden (vgl. Altrichter/Posch 2007, 178; vgl. Flick 2010a, 310). Dadurch wird eine Betrachtung des Forschungsgegenstandes unter mehreren Perspektiven ermöglicht, wodurch sich eine breitere, vielfältigere und tiefere Erkenntnisgewinnung über soziale Phänomene ergibt. Ferner dient sie dazu, Wahrnehmungen und Deutungen des Subjekts mit lebensweltlichen Kontexten und sozialen Strukturen zu verknüpfen (vgl. Treumann 2005, 209). Die Triangulation ist in Daten-/Forscher-/Theorien- und Methodentriangulation zu unterscheiden. Während bei der Datentriangulation verschiedene Daten zu einem Phänomen kombiniert werden, werden bei der Forschertriangulation unterschiedliche Beobachterinnen und Beobachter bzw. Interviewerinnen und Interviewer eingesetzt. Die Theorientriangulation stützt sich auf unterschiedliche Theorien, die zur

Interpretation herangezogen werden (vgl. Treumann 2005, 210ff.; vgl. Lamnek 2010, 142).

Bezogen auf das Projekt bedeutet das, dass auf der Ebene der Schule die Ausleihzahlen der zuvor angeschafften *iPads* dokumentiert werden sollten, um feststellen zu können, inwiefern sich die Ausleihzahlen entwickelt haben. Diesbezüglich sollte halbjährig vorgegangen werden, aber auch projektbezogene Ereignisse wie der Besuch einer Fortbildung sollten zudem Aufschluss geben. Des Weiteren wurde intendiert, festzuhalten, inwiefern sich das interne Lese- und Medienfördercurriculum bezüglich der Medienbildung weiterentwickelt. Auch eine Inhaltsanalyse der extensionalen Bedingungen war vorgesehen.

Die Schulleiterin sowie die stellvertretende Schulleiterin wurden sowohl durch Fragebogen als auch mittels qualitativer Interviews zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und zu Ende des Projekts) befragt.

Mit einzelnen Lehrerinnen¹²⁵ wurden ebenfalls leitfadengestützte Interviews zu Projektbeginn und zu Projektende geführt. Ferner nahm das gesamte Kollegium an Eingangs-/Zwischen- und Abschlussfragebogen teil.

Die Schülerinnen und Schüler der Kooperationsschule erhielten nach dem medial gestützten Unterricht bzw. nach der Lernverlaufsdagnostik¹²⁶ einen ihrem Alter gerechten Schülerfeedbackbogen, auf dem sie zunächst ankreuzen sollten, mit welchen (digitalen) Medien (*iPad*; Laptop; Computer; Tafel) sie gearbeitet haben. In einer offenen Frage konnten sie beschreiben, was sie genau mit den Medien gemacht haben. Daran schloss sich ein Bogen an, aus dem hervorgehen sollte, inwiefern den Schülerinnen und Schülern der Unterricht gefallen hat, ob ihre Fragen entsprechend zufriedenstellend beantwortet wurden, wie aktiv sie mit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen waren und ob sie sich auf die Stunde gefreut haben. Zum Schluss wurde ihnen noch die Möglichkeit gegeben, in Form von offenen Fragen aufzuschreiben, was ihnen besonders gut und was ihnen nicht gut

¹²⁵ An der Kooperationsschule arbeiten ausschließlich weibliche Lehrkräfte. Es nahmen sechs Lehrerinnen an den Interviews zu Projektbeginn und fünf Lehrerinnen an den *Post-Interviews* teil. Eine Lehrkraft ist während des Projektzeitraums aus dem Schuldienst ausgeschieden.

¹²⁶ Medial gestützte Unterrichtsprojekte wurden in den Seminaren *Digitales Arbeiten in heterogenen Lerngruppen* und *Unterrichten digital: Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten on- und offline* vorbereitet und an der Kooperationsschule durchgeführt. In den Veranstaltungen *Diagnoseverfahren zur Erfassung der Lesekompetenz & Ideen für die Förderung und Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen: Ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit einer Dortmunder Grundschule* wurde mit Lernverlaufsdagnostiken gearbeitet.

gefallen hat. Eine teilnehmende Beobachtung wurde durch die Studierenden und die Lehrkräfte geleistet.

Die beteiligten Lehramtsstudierenden wurden durch die Teilnahme an den projekthärenten Interventionsseminaren für den Schwerpunkt Lese- und Medienkompetenz sensibilisiert. Dabei war eine anschließende praktische Phase an der Kooperationsschule verpflichtend. Die Studierenden füllten sowohl zu Beginn des Seminars als auch zum Ende einen Fragenbogen aus, aus dem hervorgehen sollte, wie zum Beispiel ihre eigene Medienbiographie gestaltet ist. Neben der Fragenbogenstudie wurden auch leitfadengestützte Interviews eingesetzt, die die Grundlage der hiesigen Arbeit bilden.

7.4 METHODIK

Im folgenden Kapitel sollen forschungsmethodische Entscheidungen wie zum Beispiel der bewusste Rückgriff auf qualitative Daten erläutert werden. Ferner wird die Güte der Studie bestimmt – auch Limitationen werden aufgezeigt. Des Weiteren erfolgt die Darstellung der Exploration des Interviewleitfadens. In einem letzten Schritt wird der Prozess der computergestützten Auswertung der Daten mithilfe des Programms MAXQDA offengelegt. Dieses Unterkapitel enthält des Weiteren eine Abbildung des Code-Baums sowie ein Code-Handbuch.

7.4.1 Qualitative Forschung

Mit qualitativen Forschungsmethoden soll Sinn rekonstruiert beziehungsweise sollen subjektive Sichtweisen zutage gebracht werden. Bei dieser methodischen Vorgehensweise geht es primär *um das Verstehen von Sichtweisen, Lebenswelten oder Ansprüchen* (Flick/von Kardorff/Steinke 2010, 14). Grundlage dafür bieten zumeist sprachliche Äußerungen, die auch in Schriftform vorliegen können (vgl. Helfferich 2009, 21). Im Zentrum der qualitativen Forschung steht der Mensch als Forschungsobjekt (vgl. Lamnek 2010, 13f.; vgl. Mayring 2016, 20). Als zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung bezeichnet Lamnek die Offenheit, mit der auch unerwartete und instruktive Informationen gewonnen werden sollen. Des Weiteren zählen dazu die Forschung als Kommunikation zwischen Forscherin/Forscher und zu Erforschendem, der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, die Reflexivität von Gegenstand und Analyse, die Explikation –

also die Darlegung einzelner Schritte im Untersuchungsprozess – sowie die Flexibilität (Lamnek 2010, 19ff.).

Bezugnehmend auf den Bereich der Inklusion eignen sich für die Erhebung solcher Daten empirisch-analytische Zugänge, bei denen der Frage nachgegangen wird, inwiefern *das Gelingen oder Scheitern der bedingungslosen Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben auf Basis solider und aussagekräftiger Studien beantwortet werden kann* (Grünke 2016, 61). Wenngleich auch an dieser Stelle von mehreren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern quantitative Methoden zwecks Gütekriterien präferiert werden, haben auch qualitative Zugänge gewichtige Vorteile (vgl. Mayring 2016, 141ff.). Grünke hebt den idiographischen Charakter hervor, der es ermöglicht, die befragte Person in ihrer *Einzigartigkeit zu verstehen* (Grünke 2016, 63). Vordergründig stehen nicht reine Zahlen, sondern Erzählungen, Beschreibungen oder Beobachtungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die durch quantitative Erhebungen nicht im Detail erfragt werden könnten. Auch wenn an dieser Stelle nicht vergessen werden darf, dass diese Daten sehr subjektiv gefärbt sind, so kann auch dies zum Mehrwert einer qualitativen Befragung werden, wie Grünke konstatiert:

„Menschen existieren nicht unabhängig von ihrer Vergangenheit, ihren Erfahrungen, ihren Erinnerungen, ihren Gedanken, ihren Werthaltungen, ihren Vorlieben usw. Diese Komplexität lässt sich in vielen Fällen nicht sinnvoll auf ein paar wenige Zahlen reduzieren. Man kann unter Zuhilfenahme von quantitativen Methoden ermitteln, welche Auswirkungen eine bestimmte Form des Classroom Managements auf das konzentrierte Arbeitsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen im Gemeinsamen Unterricht ausübt. Aber man kann damit keinen Einblick in die Lebenswelt der Betroffenen gewinnen und nicht angemessen eruieren, wie sie die Maßnahme empfinden.“ (Grünke 2016, 63f.)

7.4.2 Zur Güte der Studie

Trotz zahlreicher Einwände lässt sich auch die Güte *qualitativer* Forschung bestimmen. Steinke formuliert dazu sogenannte *breit angelegte Kernkriterien* (Steinke 2010, 323f.), zu denen sie unter anderem die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zählt. Darunter wird verstanden, dass der gesamte Forschungsprozess ausführlich dokumentiert und die Daten in Gruppen diskutiert werden. Als ein weiteres Gütekriterium sieht sie die *Indikation des Forschungsprozesses*, womit die Angemessenheit der Methoden zum Zweck der

Erhebung und der Auswertung gemeint ist. Der *empirischen Verankerung* soll eine theoriegeleitete Entwicklung der Forschungsfragen zugrunde liegen. Mit der *Limitation* soll dargestellt werden, inwiefern die Befunde der Studie auf andere Bereiche und Kontexte verallgemeinert werden können. *Kohärenz* bezeichnet das Aufspüren und den Umgang mit ungelösten Fragen und Widersprüchen, die transparent dargelegt werden sollen. Die *Relevanz* bezieht sich auf den Nutzen der gewonnenen Erkenntnisse. Die *reflektierte Subjektivität* stellt die Forscherin/den Forscher in den Mittelpunkt, da diese/dieser zu Selbstbeobachtung im Forschungsprozess angehalten ist, persönliche Voraussetzungen erfüllen und eine vertrauliche Beziehung zu den Informantinnen und Informanten kreieren sollte (vgl. Steinke 2010, 323ff.).

Aufbauend auf den bereits kurz genannten Gütekriterien soll nun – bezogen auf die hier vorzustellende Studie – eine kurze Beschreibung des Forschungsprozesses und dessen Güte erfolgen.

- *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses ist durch die ausführliche Darlegung der Entstehung des Fragebogens sowie der mit Datum aufgezeichneten Interviews gewährleistet. Des Weiteren wurde ein Portfolio während der Durchführung erarbeitet, in dem alle Veränderungen im Prozess, Vorkommnisse etc. festgehalten sind. Ferner werden im Rahmen dieser Arbeit Transkriptionsregeln, Auswertungsmethoden etc. dokumentiert und wenn nötig an gegebener Stelle mit Screenshots untermauert. Zur Interpretation der Daten wurden Experten¹²⁷ herangezogen, um differente Lesarten auszumachen und diese vor dem Theoriehintergrund zu diskutieren (vgl. Lueger 2010, 183f.; vgl. Kuckartz 2014, 82f.).
- *Indikation des Forschungsprozesses*: Der Studie liegt eindeutig ein qualitativer Zugang zugrunde, der nicht durch quantitative Methoden zu ersetzen ist, da das primäre Ziel ist, einen Einblick in die *Beliefs* der angehenden Lehrkräfte zu erhalten, der nicht mit statistischen Erhebungsmethoden zu generieren ist. Darüber hinaus wurde eine Methode – die des leitfadengestützten Interviews – gewählt, die durch einen offenen

¹²⁷ Mit *Experten* sind vorrangig projektbeteiligte Personen aus dem Forschungsverbund *DoProfil* gemeint. Nicht nur in den dortigen Kolloquien und Arbeitstreffen bestand die Möglichkeit, die Forschungsergebnisse zu diskutieren, sondern auch auf nationalen und internationalen Kongressen, die besucht wurden.

Charakter das Ziel unterstützt, tiefergehende Aussagen zu erhalten. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hatten dabei ausreichend Spielräume, um weitere Gedanken und Impulse einfließen lassen zu können. Auch die Transkriptionsregeln orientieren sich an dem Ziel, *Inhalte* zu verschriftlichen. Dabei handelt es sich nicht um eine linguistische Analyse.

- *Empirische Verankerung*: In der Theorie werden zentrale Ergebnisse aktueller internationaler und nationaler Studien berücksichtigt, die mit in die Erstellung der Fragen eingeflossen sind. Der Theoriedesignhintergrund ist den Kapiteln zwei bis sechs zu entnehmen.
- *Limitation*: Aufgrund der geringen Zahl an Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ist diese Studie *nicht* repräsentativ. Diese Fallstudie stellt einen Anschluss an eine Vergleichsstudie dar, in der Interviewausschnitte auf zuvor bestimmte Merkmale miteinander verglichen werden (vgl. Flick 2010b, 253f.). Die Achse zwischen Fall- und Vergleichsstudie manifestiert sich dadurch, dass die Interviews zunächst als mehrere Fallstudien aufgenommen, aber im Anschluss kontrastierend ausgewertet wurden (vgl. Flick 2010b, 254). Charakterisierend für eine Fallstudie ist, dass sie vielmehr das Subjekt in seiner Komplexität und Ganzheit in den Blick nimmt und an der Ermittlung von Einflussfaktoren, Gründen etc. interessiert ist (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, 239f.; vgl. Mayring 2016, 42). Hinsichtlich der Ergebnisdarstellung gab es die Möglichkeit, entweder nach Themenschwerpunkten oder nach Merkmalen (Geschlecht – Studienabschnitt – Schulform – Teilnahme am Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik*) zu unterscheiden. Dabei wurde sich bewusst für die anspruchsvollere Variante – Auswertung nach Merkmalen – entschieden, auch wenn mit dieser Vorgehensweise eine weitere Limitation einhergeht, da im nach Merkmalen sortierten Datenmaterial nach Mehrheiten gesucht werden muss, um typische und untypische Fälle abbilden zu können. Insbesondere im *Fokus III: Lehramt* (→ Kapitel 8.3) stellt dieses Prozedere bei insgesamt 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die sich auf fünf zu unterscheidende Lehrämter aufteilen, eine Herausforderung dar, sodass in diesem Unterkapitel nicht immer Mehrheiten genannt werden konnten (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, 290f.). Der Grund, warum auf diese

anspruchsvollere Form der Ergebnisdarstellung zurückgegriffen wurde, ist, dass die *Beliefs* der Lehramtsstudierenden nicht nur allgemein abgebildet, sondern vor dem Hintergrund der Merkmale erste Erklärungen herausgearbeitet werden sollten, die einen vermeintlichen Einfluss auf die *Beliefs* haben.

Da mit den Interviews im Rahmen der Aktionsforschung Kompetenzen zu bestimmtem Handeln von Individuen abgefragt werden sollten und dieses Setting eine künstlich herbeigeführte Situation darstellt (vgl. Moser 1977, 34), kann der Aspekt der sozialen Erwünschtheit nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Es wurde allerdings darauf geachtet, dass die Interviewperson nicht zugleich Prüferin der Interviewpartnerin/des Interviewpartners ist, sodass ein Abhängigkeitsverhältnis aufgrund von Leistungen ausgeschlossen werden kann. Trotzdem muss darauf vertraut werden, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wahrheitsgemäß geantwortet haben.

Da keine standardisierten Kompetenztests durchgeführt wurden, sondern die Studierenden im Rahmen der Interviews ihre Kompetenzen selbst einschätzen sollten, muss darauf hingewiesen werden, dass lediglich von *Kompetenzeinschätzungen* gesprochen werden kann.

Eine weitere Limitation ist, dass es sich um eine *Lokalstudie* handelt, da die Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer alle für ein Lehramtsstudium an der TU Dortmund eingeschrieben waren/sind. Auch die Tagesform sowohl der Interviewerin als auch der Partnerinnen und Partner kann in Ausnahmefällen zu einer geringeren Vergleichbarkeit beitragen.

Ferner fand eine Vorabselektion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt, da davon ausgegangen werden muss, dass nur diejenigen das Interventionsseminar gewählt haben, die auch Interesse an digitalen Medien haben.

- *Kohärenz*: Etwaige Widersprüche wurden im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie sowie der Forschungsfragen transparent angesprochen und dargelegt.
- *Relevanz*: Die Studie ist in der Aktionsforschung angesiedelt, wodurch sich bereits eine Relevanz ergibt. Mit der Explikation der Forschungsziele (→

Kapitel 7.1) wird verdeutlicht, welchen Nutzen die Ergebnisse für die Allgemeinheit haben.

- *Reflektierte Subjektivität:* Es wurde angestrebt, keine Vorannahmen zu angesprochenen Themen in das Interviewgespräch hineinzubringen bzw. den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern mit großer Offenheit zu begegnen. Einzelne Interviewsituationen wurden mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern reflektiert. Nach jedem Interview wurden Notizen zur Durchführung angefertigt und diese bei späteren Interviews berücksichtigt.

7.4.3 Das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass auf der einen Seite durch die offen formulierten Fragen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner frei antworten können und auf der anderen Seite die Interviewerin/der Interviewer durch die konsequente Beibehaltung des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und die Daten vorstrukturiert.

Des Weiteren lassen sich mit Interviews *Gedanken, Einstellungen, Haltungen erschließen, die „hinter“ dem aktuellen Verhalten stehen* (Altrichter/Posch 2007, 150).

Gerade in Bezug auf die Erhebung von *Positionierungen, Deutungsmustern, Orientierungen* (Helfferich 2009, 38) eignen sich Leitfadeninterviews besonders, da Interpretationen gut an Sprechbeiträgen festgemacht werden können, die durch die vorgegebene Struktur des Interviews gezielt produziert werden können (vgl. Helfferich 2009, 38). Des Weiteren hilft das Fragenkonzept, um nicht im Gespräch einzelne Fragen zu vergessen. Die Interviewerin/Der Interviewer ist trotzdem frei, indem sie oder er selbst gemäß dem Gesprächsverlauf die Reihenfolge der Fragen anpassen und spontan entscheiden kann, wann sie oder er weitere vertiefende Fragen stellt (vgl. Hopf 2010a, 352; vgl. Mayer 2013, 37). Qualitative Leitfadeninterviews finden im alltäglichen Milieu statt, um den Befragten eine natürliche Situation zu bieten, die mit der Hoffnung verbunden ist, authentische Informationen zu erhalten. Der Zugang sollte im besten Fall durch Dritte, die auf beiden Seiten Vertrauen genießen, erfolgen. Des Weiteren empfiehlt Lamnek, eine vertrauensvolle Basis während des Interviews zu schaffen (vgl. Lamnek 2010, 325).

Die Kunst in der Durchführung von Leitfadeninterviews liegt darin, dass die Interviewerin/der Interviewer trotz des offenen Charakters des Leitfadeninterviews die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner nicht durch eine zu rigide Gesprächsführung einschränken sollte, allerdings sollten zu starke Ausschweifungen verhindert werden (vgl. Mayer 2013, 38). Das Prinzip der Offenheit ist zentraler Bestandteil der Interviewmethode. Mit Offenheit soll den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern die Möglichkeit geboten werden, selbst Deutungsmuster oder das eigene Relevanzsystem zu entfalten (Helfferich 2009, 114). Für die Interviewerin/den Interviewer bedeutet dies in der Durchführung, sich bei Fragen zurückzuhalten und Einmischungen zu vermeiden (vgl. Helfferich 2009, 116f.). Die Methode des Interviews stellt für beide Akteure eine Gratifikation dar, da die Interviewerin/der Interviewer Erkenntnisse gewinnt und der Interviewte das Gefühl erlebt, dass sein Wissen von Relevanz ist (Altrichter/Posch 2007, 151). Bei der Durchführung der Leitfadeninterviews wurde großer Wert darauf gelegt, dass die thematische Leitung zwar von der Interviewerin übernommen wurde, den Befragten aber genug Freiräume gelassen wurden, um Erzählphasen zu eröffnen sowie diese nicht zu unterbrechen (vgl. Jürgens 2016, 186).

7.4.3.1 Die Stichprobe

Während in der quantitativen Forschung Zufallsstichproben üblich sind, so wird für die qualitative Forschung zum Großteil absichtsvoll und eben nicht durch den Zufall die Stichprobe festgelegt (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, 261ff.). Für die *Vorab-Festlegung der Samplestruktur* (Mayer 2013, 39) waren folgende Merkmale konstituierend:

Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer mussten an der TU Dortmund Lehramt studieren, für das Fach Deutsch eingeschrieben sein und an einem der vier bereits genannten Seminare (→ Kapitel 7.3.3.2.1) teilnehmen. Zur weiteren Ausdifferenzierung wurden ferner Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aus allen Lehrämtern gesucht, männliche Studienteilnehmer und weibliche Studienteilnehmerinnen, Studierende sowohl aus dem Bachelor als auch aus dem Master und Studierende, die zusätzlich das Zertifikat *Literaturpädagogik* anstrebten. Konkret konnten folgende Probandinnen und Probanden rekrutiert werden:

- 24 Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch insgesamt
 - davon 13 ohne und 11 mit Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik*
 - davon 17 weibliche und 7 männliche Studierende

- davon 13 Bachelor- und 11 Masterstudierende
- davon 6 x Lehramt *Grundschule*, 4 x Lehramt *Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule*, 2 x Lehramt *Gymnasium/Gesamtschule*, 4 x Lehramt *Berufskolleg* und 8 x Lehramt *Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung*

Damit handelt es sich um eine bewusst heterogene Auswahl, mit der alle relevanten Merkmalskombinationen vertreten sind (vgl. Lamnek 2010, 172).

7.4.3.2 Erstellung des Leitfadens

Bei der Konzipierung des Leitfadens galt es zu beachten, dass sich dieser in verschiedene Themenkomplexe unterteilen lassen sollte, welche auch wiederum mit Unterkategorisierungen einhergingen – den sogenannten *Nachfrage-Themen* (Mayer 2013, 45). Zur zielführenden Informationsgewinnung war es unabdingbar, dass diese Themenkomplexe zur Problemstellung kongruent sind und passgenaue Erkenntnisse liefern (vgl. Mayer 2013, 44). Die Art, wie die Fragen formuliert wurden, musste gut überlegt sein. Fragen sollten so gestellt werden, dass die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner zum Erzählen motiviert oder dass das Gespräch am Laufen gehalten wird. Dabei sollten Erzählaufforderungen keine Präsuppositionen enthalten, die aber nicht immer vermieden werden konnten (vgl. Helfferich 2009, 102ff.). Aufrechterhaltungsfragen dienen dazu, dass das Gespräch nicht abbrach. Steuerungsfragen versuchen das Gespräch in eine Richtung zu lenken, um die inhaltlichen Interessen nicht aus den Augen zu verlieren. Mit immanenten Fragen kann der Versuch unternommen werden, sich einen Aspekt detaillierter beschreiben zu lassen. Bei den exmanenten Fragen werden Themen, die zuvor noch nicht Gegenstand des Interviews waren, eingeführt. Auch das Zurückspiegeln und Zusammenfassen von bereits getätigten Aussagen an die Interviewperson gehören zum Konstrukt des Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich 2009, 104f.).

Für diese Studie sind insbesondere Fragen nach *Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen* von zentraler Bedeutung.

„Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen werden dann gestellt oder es wird nach Bewertungen und Beurteilungen dann gefragt, wenn das Forschungsinteresse informativ ausgerichtet ist. Einstellungsfragen setzen bei der interviewten Person andere Prozesse in Gang als die Aufforderung zu einer Erzählung aus dem Stegreif. Sie werden in der Regel als Frage nach Faktenwissen, nach reflektierten Argumentationen und Begründungen verstanden. Die Antwort zielt

auf eine allgemeinere Ebene und die Antworthaltung ist distanzierter.“ (Helfferrich 2009, 106)

Zu den allgemeinen Frageregeln zählt Helfferrich unter anderem, dass keine schwer verständlichen Fragen gestellt werden sollten und geschlossene Fragen gilt es zu vermeiden. Ferner war zu beachten, nicht mehrere Fragen in einer Frage zu haben, keine wertenden Fragen zu stellen und die Verwendung von Fachtermini sollte stark reduziert sein (vgl. Helfferrich 2009, 108). Lamnek fordert sogar, Fachtermini in der Interviewsituation gänzlich zu vermeiden:

„Die Verwendung sozialwissenschaftlicher Terminologie oder allgemein wissenschaftlicher Begriffe muss im qualitativen Interview vermieden werden, damit einerseits keine Prädetermination durch den Forscher erfolgt und andererseits alltägliches Verstehen möglich wird. Wissenschaftliche Begriffe schaffen nur Unklarheiten über den Gegenstand und bedürfen weitgehender Erläuterung, was die Interviewsituation nur belasten würde.“ (Lamnek 2010, 363)

Im Wesentlichen geht es darum, sich zwischen offenen und geschlossenen Fragen zu entscheiden. Während offene Fragen die Kandidatinnen und Kandidaten dazu auffordern, in eigenen Worten zu antworten, müssen sich diese bei geschlossenen Fragen nur zwischen Zustimmung und Ablehnung entscheiden (vgl. Lamnek 2010, 314f.; vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, 322f.).

Den Aspekt der offenen Fragen greifen Altrichter & Posch gesondert heraus, da durch das Stellen von geschlossenen Fragen die Vermutung geweckt werden könnte, dass es sich lediglich um das Bestätigen von zuvor gestellten Hypothesen handelt (vgl. Altrichter/Posch 2007, 156). Offene Fragen bringen weiterhin den Vorteil mit sich, dass der Interviewte für sich persönlich wichtige Themen und Aspekte erläutern kann (vgl. Keuneke 2005, 255).

Ferner sollte als obligatorisch gelten, dem zu Interviewenden vorab zu erläutern, inwiefern das Datenmaterial zur Problemlösung beitragen kann und dass der Auswertung ethische Grundregeln¹²⁸ zugrunde liegen (vgl. Altrichter/Posch 2007, 153; vgl. Hermanns 2010, 367f.; vgl. Hopf 2010b, 591f.).

¹²⁸ Im Rahmen dieser Studie wurde den Interviewkandidatinnen und Interviewkandidaten zuvor erklärt, dass alle Daten anonymisiert ausgewertet werden. Nur Personen, die am Gesamtprojekt *Inklusive Medienbildung in der Grundschule* beteiligt sind, haben Zugang zu den Daten. Diese Vereinbarung bzw. die Zustimmung zu den genannten Konditionen wurde von allen Interviewkandidatinnen und Interviewkandidaten schriftlich festgehalten und unterzeichnet.

7.4.3.3 Interviewleitfäden

INTERVIEWLEITFADEN <i>PRÄ</i> ¹²⁹ 130 131		
<i>Eisbrecherfrage:</i> Aus welchen Gründen nehmen Sie an dem Seminar teil?		
<u>Themenkomplex A:</u> Grundverständnis „Digitale Medien im Unterricht“		
Leitfrage 1: Was verstehen Sie unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht?		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Aufrechterhaltungsfrage	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Bandbreite der Medien nennen • evtl. Erfahrungshorizont darlegen • allgemeine schuldidaktische Perspektive; keine inhaltliche 	<ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter „digitalen Medien“? • Welche Medien haben Sie selbst als Schülerin/Schüler kennengelernt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretisieren Sie, was Sie unter „digitalen Medien“ verstehen!
<u>Themenkomplex B:</u> <i>Technischer Medienumgang</i>		
Leitfrage 1: Wie sicher fühlen Sie sich, mit digitalen Medien technisch kompetent umzugehen?		
<ul style="list-style-type: none"> • Bandbreite der bisher selbst genutzten Medien • Möglicherweise qualitative Selbsteinschätzung anhand einer Skala 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie bereits im Kontext von Schule und Hochschule mit Medien gearbeitet? • Wie gut hat dies bezogen auf den technischen Umgang funktioniert? 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretisieren Sie, mit welchen Medien Sie gearbeitet haben!
Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie bei sich Unsicherheiten bezüglich des technischen Umgangs mit digitalen Medien?		
<ul style="list-style-type: none"> • Individuell erfahrene technische Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Erläutern Sie, bei welchen Medien Sie Unsicherheiten wahrnehmen! 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie dieses Problem bereits im Rahmen von Unterricht erfahren?

¹²⁹ Der Interviewleitfaden *Prä* wurde am Anfang der Interventionsseminare eingesetzt. Für die Durchführung im Wintersemester 2016/2017 war dies der Zeitraum Oktober/November 2016. Im Sommersemester 2017 kam der Interviewleitfaden im April/Mai 2017 zum Einsatz.

¹³⁰ Die Struktur des Interviewleitfadens ist angelehnt an Jürgens 2016, 185.

¹³¹ Die Interviewleitfäden orientieren sich *nicht* am Ordnungsrahmen *ITPACK*, da zum Zeitpunkt der Leitfadenerstellung jenes Modell noch nicht fokussiert wurde.

	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie Probleme differenzieren, bei denen Sie sich unsicher fühlen? (Verbindungsfehler etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Sehen Sie sich in der Lage, das Problem selbstständig zu identifizieren und zu lösen?
<p><u>Themenkomplex C: Potenziale und Grenzen digitaler Medien im Kontext des Deutschunterrichts</u></p>		
<p>Leitfrage 1: In welchen Bereichen¹³² sehen Sie Potenziale im digitalen Arbeiten im Deutschunterricht?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzbereiche konkret nennen Verknüpfung von Medien und Inhalten 	<ul style="list-style-type: none"> Haben Sie schon z.B. im Rahmen eines Praktikums im Deutschunterricht digitale Medien eingesetzt und wenn ja, dann erzählen Sie von Ihrem Unterricht. 	<ul style="list-style-type: none"> Konkretisieren Sie den Einsatz digitaler Medien in Bezug auf ein exemplarisch ausgewähltes Themenfeld oder einen Kompetenzbereich!
<p>Leitfrage 2: Bei welchen Sozial- und Arbeitsformen sehen Sie Potenziale im digitalen Arbeiten im Deutschunterricht?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Sozial- und Arbeitsformen aufzählen 	<ul style="list-style-type: none"> Kennen Sie Theorien, haben Sie mit Kommilitonen, Freunden, Bekannten darüber gesprochen? Haben Sie vielleicht schon eigene Erfahrungen gesammelt? 	<ul style="list-style-type: none"> Aus welchen Gründen sehen Sie Potenziale bei den genannten Sozial- und Arbeitsformen?
<p>Leitfrage 3: Inwiefern sehen Sie Grenzen im Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Ausschluss einzelner Kompetenzbereiche im Fach Deutsch Sozial- und Arbeitsformen 	<ul style="list-style-type: none"> Haben Sie selbst Grenzen in Praktika oder anderen bereits gemachten Erfahrungen erlebt? 	<ul style="list-style-type: none"> Würden Sie digitale Medien bei Klassenarbeiten einsetzen? Verhältnis zu bereits bestehenden Materialien
<p><u>Themenkomplex D: Grundverständnis Inklusion</u></p>		
<p>Leitfrage 1: Erklären Sie bitte, was Sie unter Inklusion verstehen!</p>		

¹³² An dieser Stelle war es den Studierenden überlassen, ob sie Kompetenzbereiche ansprechen oder sich zum Beispiel an den Deutschunterricht aus ihrer eigenen Schulzeit zurückerinnern und einzelne Themenbereiche aufzählen.

<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsentwicklung Inklusion • UN-BRK 	<ul style="list-style-type: none"> • Denken Sie mal an die öffentliche Debatte zu diesem Thema! 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehen Sie Inklusion auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext! • Wo begegnet Ihnen Inklusion?
<p>Themenkomplex E: Anwendbarkeit / persönliche Kompetenzeinschätzung digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht</p>		
<p>Leitfrage 1: Inwiefern fühlen Sie sich sicher, digitale Medien im Inklusionskontext – Fach Deutsch einzusetzen?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinschätzung • Differenzierung Inklusionsdimensionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aus welchem Erfahrungsschatz beurteilen Sie diese Situation? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei welchen Inklusionsschwerpunkten fällt es Ihnen leichter?
<p>Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie bei sich persönlich Unsicherheiten, digitale Medien im Inklusionskontext – Fach Deutsch einzusetzen?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinschätzung • Benennung der möglichen Problemfälle 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie schon von möglichen Problemfällen gehört? 	<ul style="list-style-type: none"> • Was wäre der „worst case“?
<p>Themenkomplex F: Hochschule/Lehramtsausbildung/Weiterbildung</p>		
<p>Leitfrage 1: Inwiefern würden Sie sagen, dass Ihre hochschulische Lehramtsausbildung Sie gut auf Ihre spätere Schulpraxis vorbereitet?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Frage nach Praktika • Frage nach anderen Lehrveranstaltungen • Praxiserfahrung • Digitale Medien • Zertifikate 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziehen Sie ein Resümee aus Ihren bereits gemachten Erfahrungen! 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehen Sie Ihre Gedanken auf das Fach Deutsch! • An welchen Kriterien machen Sie fest, ob eine Hochschulausbildung gut ist oder nicht?
<p>Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie einen weiteren Bedarf, die Themen „Digitale Medien im DU¹³³“ und „Inklusion“ stärker in die universitäre Lehramtsausbildung zu verankern?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserungsvorschläge • Relevanz der Themen Inklusion und Digitale Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist Ihnen im Studium wichtig? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie würde Ihr „Traum“-Lehramtsstudium aussehen, wenn Sie dieses selbst konzipieren dürften?

¹³³ DU ist die Abkürzung für *Deutschunterricht*.

Leitfrage 3: Inwiefern sind Sie über Möglichkeiten und Angebote bezüglich Inklusion und digitale Medien im Deutschunterricht außerhalb Ihres spezifischen Lehramtsstudiums informiert?		
<ul style="list-style-type: none"> Landesanstalt für Medien NRW Bibliotheken Forschungsprojekte 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Kooperationspartner kennen Sie überhaupt? 	
Leitfrage 4: Was glauben Sie, wie Lehrer über den Einsatz digitaler Medien denken?		
<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung durch eigene Erfahrungen in Praktika oder Freundeskreis Unterschied Geschlecht/Alter 	<ul style="list-style-type: none"> Durch welche Quellen und Medien erhält man Informationen zum Lehrenderdenken? 	<ul style="list-style-type: none"> Nehmen Sie alle Eindrücke zusammen und was ist ihr Gesamtbild?
<u>Themenkomplex G: Lernzuwachs</u>		
Leitfrage 1: Wo erhoffen Sie sich, bezüglich Ihrer eigenen Medienkompetenz und Ihrem Verständnis von Inklusion nach dem Besuch des Seminars zu verstehen?		
<ul style="list-style-type: none"> Je nach Studienabschnitt Ende Bachelor/Ende Master 	/	<ul style="list-style-type: none"> Beschreiben Sie Ihre Ausführungen mit treffenden Adjektiven!

Tabelle 7: Interviewleitfaden *Prä*

INTERVIEWLEITFADEN <i>POST</i>¹³⁴		
<i>Eisbrecherfrage:</i> Sie haben im Eingangsinterview Ihre Erwartungen und Gründe geschildert, warum Sie an dem Seminar teilnehmen. Inwiefern wurden Ihre Erwartungen erfüllt?		
<u>Themenkomplex A:</u> <i>Grundverständnis „Digitale Medien im Unterricht“</i>		
Leitfrage 1: Erklären Sie bitte, was Sie jetzt nach Besuch des Seminars unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht verstehen?		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste¹³⁵	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> Erweiterung des bekannten Medienrepertoires 	<ul style="list-style-type: none"> Denken Sie an die zuvor genannten Medien aus dem <i>Prä-Interview!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Mit welchen Medien haben Sie im Seminar gearbeitet?
<u>Themenkomplex B:</u> <i>Technische Medienkompetenz</i>		
Leitfrage 1: Inwiefern fühlen Sie sich nun sicherer im technischen Umgang mit digitalen Medien?		
<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung des Kompetenzzuwachses 	<ul style="list-style-type: none"> Wenn Sie Ihre technische Medienkompetenz vergleichen, ergeben sich Unterschiede? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Medien und Anwendungen haben Sie kennengelernt und bedient?
Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie nach wie vor Unsicherheiten?		
<ul style="list-style-type: none"> Mögliche Stagnation in der Progression Aufzählungen von einzelnen Medien/Anwendungen 	<ul style="list-style-type: none"> Hinweis auf Bandbreite der Medien! 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern gab es in der konkreten Interventionsphase technische Probleme? Wie haben Sie sich dann gefühlt?
<u>Themenkomplex C:</u> <i>Potenziale und Grenzen digitaler Medien im Kontext des</i>		

¹³⁴ Der Interviewleitfaden *Post* wurde in der Befragung am Ende des Interventionsseminars eingesetzt. Für das Wintersemester 2016/2017 bedeutet das, dass die Interviews im Februar 2017 durchgeführt wurden. Im Sommersemester 2017 fanden die Abschlussinterviews im Juli 2017 statt.

¹³⁵ Bezugnehmend auf die *Inhaltlichen Aspekte, Aufrechterhaltungsfragen und Konkreten Nachfragen* werden im *Post-Interviewleitfaden* nicht alle Aspekte aus dem *Prä-Interviewleitfaden* wiederholt, sondern es wird lediglich der Lern- und Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme am Seminar/der Interventionsphase dokumentiert.

<i>Deutschunterrichts</i>		
Leitfrage 1: Inwiefern ergeben sich für Sie nun neue Bereiche im Fach Deutsch, um digitale Medien unterstützend einzusetzen?		
<ul style="list-style-type: none"> • Detailliertere Darstellung von Kompetenzbereichen/Themen im DU • Einbezug des eigenen Praxisbeitrags 	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind denn überhaupt Kompetenzbereiche oder Themen im DU? (Bei Nichtnennung Hinweis) 	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie Ihre Ausführungen in den Lehrplan einordnen?
Leitfrage 2: Können Sie sich jetzt weitere Sozial- und Arbeitsformen im Deutschunterricht vorstellen?		
<ul style="list-style-type: none"> • Zuwachs an potenziellen Einsatzmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind Sozial- und Arbeitsformen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Nichtnennung einzelner Sozial- und Arbeitsformen konkrete Nachfrage.
Leitfrage 3: Gibt es immer noch Grenzen im Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht?		
<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung der Sichtweise auf Klassenarbeiten • Inklusionsdimensionen • Infrastrukturelle Bedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückbezug zum eigenen Praxisbeispiel herstellen! 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum stellt das Gesagte für Sie eine Grenze dar?
<u>Themenkomplex D: Grundverständnis Inklusion</u>		
Leitfrage 1: Erklären Sie bitte, was Sie unter Inklusion verstehen!		
<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierteres Bild von Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung an Prä-Interview 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie weit fassen Sie jetzt den Inklusionsbegriff?
<u>Themenkomplex E: Anwendbarkeit / persönliche Kompetenzeinschätzung digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht</u>		
Leitfrage 1: Inwiefern fühlen Sie sich jetzt sicherer, digitale Medien im Inklusionskontext – Fach Deutsch einzusetzen?		
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen durch Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Nichtberücksichtigung von Inklusion im Praxisbeispiel theoretische Beantwortung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wodurch ist der sichere Umgang entstanden?
Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie immer noch Unsicherheiten, digitale Medien im		

Inklusionskontext – Fach Deutsch einzusetzen?		
<ul style="list-style-type: none"> Veränderung / Verstetigung von bereits vorhandenen Unsicherheiten 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Situationen waren Ihnen unangenehm? Wann haben Sie sich überfordert gefühlt? 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern konnte die Praxisphase die Sichtweise beeinflussen?
Themenkomplex F: Hochschule/Lehramtsausbildung/Weiterbildung		
Leitfrage 1: Inwiefern würden Sie sagen, dass solche praxisvorbereitenden Seminare Sie in Ihrer hochschulischen Lehramtsausbildung gut auf die spätere Schulpraxis vorbereiten?		
<ul style="list-style-type: none"> Verknüpfung Theorie und Praxis Evaluation des Seminars 	<ul style="list-style-type: none"> Was hat Ihnen gut gefallen? Was nicht? 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern unterscheiden sich solche Veranstaltungsformate von anderen?
Leitfrage 2: Inwiefern sehen Sie einen weiteren Bedarf, die Themen „Digitale Medien im DU“ und „Inklusion“ stärker in die universitäre Lehramtsausbildung zu verankern?		
<ul style="list-style-type: none"> Verbindlichkeit solcher Seminare Stellenwert im Studium 	<ul style="list-style-type: none"> Denken Sie noch einmal über die letzten Wochen nach; würden Sie das Seminar weiterempfehlen? 	<ul style="list-style-type: none"> Beschreiben Sie den von Ihnen gewünschten Intensitätsgrad solcher Angebote!
Leitfrage 3: Inwiefern wurden Sie über Möglichkeiten und Angebote bezüglich Inklusion und Digitale Medien im Deutschunterricht außerhalb Ihres spezifischen Lehramtsstudiums informiert?		
<ul style="list-style-type: none"> Beratungsstellen Forschungsprojekte Bezug zum Seminar 	<ul style="list-style-type: none"> Bezug zu anderen Forschungsprojekten 	<ul style="list-style-type: none"> Welchen Nutzen haben solche Angebote?
Leitfrage 4: Was glauben Sie, wie Lehrkräfte zu dem Einsatz digitaler Medien eingestellt sind?		
<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungen aus der Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> Bezug zur konkreten Kooperation? 	<ul style="list-style-type: none"> Wie würden Sie Kolleginnen und Kollegen von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen wollen? Glauben Sie, dass Sie damit Erfolg haben?
Themenkomplex G: Lernzuwachs		
Leitfrage 1: Inwiefern glauben Sie, diese Kompetenzen und Erfahrungen mit in die Schule nehmen zu können?		

<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeit über mehrere Jahre • Profit für das Referendariat 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stellen Sie sich das Referendariat vor? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kompetenzen und Erfahrungen werden Ihnen in der Zukunft weiterhin präsent sein?
<p>Leitfrage 2: Wo erhoffen Sie sich, bezüglich Ihrer eigenen Medienkompetenz und Ihrem Verständnis von Inklusion am Ende Ihres Lehramtsstudiums zu stehen?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang Referendariat • Master? 		<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug von Adjektiven • Hat sich die Sichtweise verändert? • Was ist im Studium überhaupt wichtig?

Tabelle 8: Interviewleitfaden *Post*

7.4.4 Transkription

Die Transkription stellt in der empirischen Forschung einen Arbeitsschritt dar, um zuvor erhobenes Datenmaterial, das zum Beispiel in Form einer mündlichen Tonbandaufzeichnung vorliegt, in eine schriftliche/graphische Form zu überführen (vgl. Ayaß 2005, 377; vgl. Kowal/O'Connell 2010, 438). Einhergehend mit der Transkription werden Daten weiter reduziert und modifiziert (Brinker/Sager 2010, 38). Mit der Entscheidung für ein Transkriptionsverfahren wird auch festgelegt, welche Aspekte des Gesprächs für die weitere Analyse im Besonderen bereit liegen. Allerdings muss diese nachträglich erarbeitete Version nicht als endgültig angesehen werden, da Tonaufnahmen eine spätere Revision ermöglichen (vgl. Brinker/Sager 2010, 38).

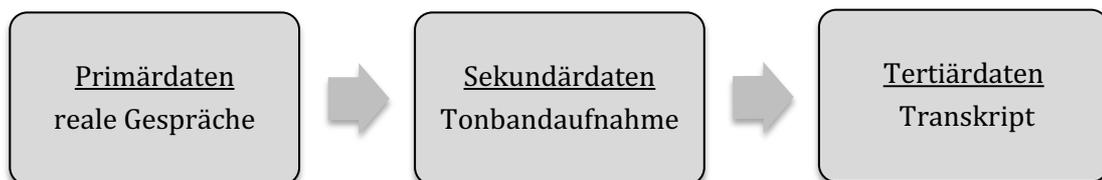


Abbildung 16: Phasen der Transkription (eigene Darstellung nach Bringer/Sager 2010, 39)

Für die vorliegende Studie wurde die transkriptbasierte Analyse gewählt, bei der eine vollständige Transkription des auditiven Datenmaterials erstellt wird (vgl. Kuckartz 2007, 39). Die Gesamtanlage besteht aus einem Transkriptionskopf, der eine Archivkennzeichnung, das Datum des Interviews sowie die Dauer anzeigt. Das

Layout ist im Stil der Textnotation (Brinker/Sager 2010, 40) gehalten. Bei der Textnotation werden im Gegensatz zu Partitursystemen die einzelnen Sprechakte in Textblöcken notiert und vor jedem Sprechakt finden sich die Kürzel des jeweiligen Sprechers (vgl. Brinker/Sager 2010, 40). Die Textnotation eignet sich für diese Studie, da sie als sehr sinnvoll für längere Gesprächsbeiträge angesehen wird und bei ihr die innere Struktur des Gesagten im Vordergrund steht (vgl. Brinker/Sager 2010, 41).

Vor den einzelnen Sprecherbeiträgen werden Sprechersiglen verwendet, die eine eindeutige Unterscheidung der Sprecher ermöglichen (vgl. Brinker/Sager 2010, 44). „I“ steht für „Interviewerin“ sowie ein Konglomerat an verschiedenen Merkmalen für die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner. Dieses Konglomerat setzt sich wie folgt zusammen¹³⁶:

Merkmal der Sigle	Bedeutung	Merkmal der Sigle	Bedeutung
I	Interviewerin	B	Bachelor
SMB1	Seminar I: Digitales Arbeiten in heterogenen Lerngruppen	M	Master
SMB2	Seminar II: Unterrichten digital: Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten on- und offline	G	Grundschule
SW1	Seminar III: Diagnoseverfahren zur Erfassung der Lesekompetenz & Ideen für die Förderung	HRSGe	Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule
SW2	Seminar IV: Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen: Ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit einer Dortmunder Grundschule	GyGe	Gymnasium/Gesamtschule
Prä	Befragung zu Vorlesungsbeginn	BK	Berufskolleg
Post	Befragung zu Vorlesungsende	SP	Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogik
w	weiblich	oLit	ohne <i>Literaturpädagogikzertifikat</i>
m	männlich	mLit	mit <i>Literaturpädagogikzertifikat</i>

Tabelle 9: Legende der Siglen

Dies soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

SMB2Post_m_MG_oLit

¹³⁶ Die zusammengesetzten Siglen lassen keinen Rückschluss auf die interviewte Person zu. Ferner wurden bei der Transkription alle Namen oder Orte und weitere Aspekte, die möglicherweise auf eine Person schließen lassen könnten, anonymisiert.

Es handelt sich hierbei um einen männlichen Studenten (m), der im Master (M) für das Grundschullehramt (G) im Fach Deutsch studiert. Er nimmt an dem Seminar *Unterrichten digital: Vermittlungsmöglichkeiten von Lerninhalten on- und offline* (SMB2) teil, absolviert nicht das Literaturpädagogikzertifikat (oLit) und der Zeitpunkt des Interviews ist am Ende des Semesters (Post).

Für die Gestaltung der einzelnen Sprecherbeiträge wurde auf der Ebene der phonetischen Realisierung die *modifizierte orthographische Transkription* (Brinker/Sager 2010, 46) gewählt. Bei diesem Verfahren wird der Versuch unternommen, die Lesbarkeit zu verbessern, jedoch Besonderheiten mündlicher Kommunikation beizubehalten. Diese Variante wird auch häufig gewählt, wenn es um die Inhalte der Äußerungen geht (vgl. Brinker/Sager 2010, 46f.; vgl. Ayaß 2005, 378) und nicht um eine linguistische Analyse, so wie es in dieser Studie der Fall ist. Allerdings wurden diese Modifikationen mit äußerster Vorsicht vorgenommen; syntaktische Fehler bei plötzlichem Satzabbruch wurden mit einem Semikolon abgetrennt. Der paraverbale und nonverbale Bereich (Brinker/Sager 2010, 48f.), der insbesondere für linguistische Analysen von Interesse ist, wurde in dieser Arbeit vernachlässigt, da es in dieser Studie um die reinen verbalen Inhalte der Aussage geht. Nur bei sehr markanten Ereignissen im para- und nonverbalen Bereich wurde behutsam eine kurze Dokumentation vorgenommen. Dies war aber lediglich im paraverbalen Bereich der Fall, dort wurden lange Pausen bzw. ein Zögern dokumentiert, da diese eine enge Verbindung zum Inhalt aufweisen. Insgesamt konnten im Rahmen dieser Studie 48 Interviews transkribiert werden, die ca. 480 Seiten Transkriptmaterial entstehen ließen.

7.4.5 Auswertung der Daten

Gespräche und damit auch Interviews eignen sich gut für eine Analyse, da sie nicht erst noch in ein anderes Kommunikationsmedium übersetzt werden müssen. Die Auswertung enthält aber trotz allem einige Herausforderungen, da Gesprochenes oder Geschriebenes häufig eine Vieldeutigkeit und eine *komplexe soziale Verankerung* (Lueger 2010, 153) besitzt. Mayring postuliert daher, dass der Untersuchungsgegenstand nicht völlig offen liegt, sondern erst durch eine Interpretation erschlossen werden muss (vgl. Mayring 2016, 22). Hermeneutische Auslegungsverfahren sind daher oftmals aufwendig (vgl. Lueger 2010, 153). Die

Hermeneutik (aus dem Griechischen = aussagen, auslegen) meint somit die Auslegung von Texten, indem sie *sich auf das Erfassen menschlicher Verhaltensäußerungen und Produkte (bezieht)* (Lamnek 2010, 54). Ein Problem bei der Durchführung hermeneutischer Auslegungsverfahren ist, dass sowohl die Individualität des Menschen als auch das Weltganze nicht erfasst werden kann (vgl. Lamnek 2010, 69). Demnach kann hermeneutisches Verstehen auch keinen Allgemeingültigkeitsanspruch stellen. Für den Forschenden gilt es daher, zwischen dem Einfühlen und dem Sinnverstehen zu unterscheiden sowie alltägliches von höherem Verstehen zu trennen (vgl. Lamnek 2010, 70).

Als Basisdesign liegt dieser Studie die Form der *Fallstudie* zugrunde. Fallstudien stellen einen Forschungsansatz dar, da sie sich zwischen Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma befinden (vgl. Lamnek 2010, 272). Zum Gegenstand einer Fallstudie können nicht nur Personen werden, sondern auch soziale Gemeinschaften, Organisationen etc. (vgl. Flick 2010b, 253f.). Dabei ist es von Interesse, einen aussagekräftigen Fall bezogen auf die eingangs gestellte Fragestellung zu untersuchen (vgl. Flick 2010b, 254). Einzelne Fälle werden daher hinsichtlich vieler unterschiedlicher Dimensionen untersucht (vgl. Lamnek 2010, 273). Dazu Lamnek:

„Die Einzelfallstudie ist dadurch charakterisiert, dass sie ein einzelnes soziales Element als Untersuchungsobjekt und –einheit wählt. Es geht ihr also nicht um aggregierte Individualmerkmale, sondern vielmehr um die spezifischen und individuellen Einheiten, die bestehen können aus Personen, Gruppen, Kulturen, Organisationen, Verhaltensmustern etc.“ (Lamnek 2010, 273)

Des Weiteren handelt es sich in der vorliegenden Studie auch um eine Vergleichsstudie, da mehrere Einzelfälle hinsichtlich gemeinsamer Merkmale verglichen werden. In einer Vergleichsstudie ist im Gegensatz zur Fallstudie nicht die Komplexität und Ganzheit von Relevanz, sondern vielmehr steht die Synopse bestimmter Ausschnitte im Vordergrund (vgl. Flick 2010b, 254).

Software-Programme erleichtern das Sortieren und Gruppieren von großen Mengen an qualitativen Daten, indem hierarchische Codebäume mit Ober- und Unterkategorien angelegt werden (vgl. Kelle 2010, 487). Durch diese Programme wird unter anderem das Aufspüren von Konkordanzen möglich gemacht (vgl. Kelle

2010, 489). Als Vorteile gelten das Hinzufügen von Querverweisen oder von Kommentaren, die graphische Darstellung von Kategorien oder das schnelle Auffinden einzelner Textpassagen (vgl. Kelle 2010, 490). Zudem bieten diese Programme auch die Möglichkeit der graphischen Veranschaulichung von Ober- und Unterkategorien sowie Häufigkeiten etc. (vgl. Mayring 2016, 137). Im Rahmen dieser Arbeit wurde daher mit dem Software-Programm MAXQDA gearbeitet und ein umfassender Code-Baum erstellt. Dieser enthält vier Codes und 73 Subcodes. Insgesamt wurden 1.251 Codings erstellt.

Welche Auswertungstechnik gewählt wird, hängt immer von dem Forschungsziel und den Forschungsfragen ab (vgl. Schmidt 2010, 447). Das hier gewählte Auswertungsverfahren stellt die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz dar. Dieses beginnt zunächst mit dem wiederholten, gründlichen Lesen des Datenmaterials, mit dem mögliche Transkriptionsfehler aufgespürt werden sollen (vgl. Schmidt 2010, 448f.). An diesen Arbeitsschritt anknüpfend wird ein Codesystem erstellt; einzelne Aussagen lassen sich dann zu festgelegten Kategorien zuordnen (vgl. Schmidt 2010, 451ff.). Kuckartz benennt diesen Arbeitsschritt als *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*, mit der er das Markieren wichtiger Textstellen, das Schreiben von Memos, das Entwickeln von Hauptkategorien und den ersten Codierprozess beschreibt. Im Anschluss daran erfolgt ein induktives Bestimmen von Subkategorien (vgl. Kuckartz 2014, 83). Kontrastierend dazu können Kategorien auch durch bereits vorhandene Theorie hergeleitet werden, was dann als deduktiver Vorgang bezeichnet wird (vgl. Kuckartz 2014, 59).

Da im Rahmen dieser Arbeit vielfache Theorien etc. noch vor der Erstellung des Erhebungsinstruments herangezogen wurden, konnte daher mithilfe der Interviewleitfäden und der Theorie ein strukturierter und umfangreicher Codebaum erstellt werden:

„Je stärker die Theorieorientierung der Arbeit, je umfangreicher das Vorwissen, je gezielter die Frage und je genauer die evtl. vorhandenen Hypothesen, die man bereits formuliert hat, desto eher wird man bereits vor [Hervorhebung im Original] der Lektüre des erhobenen Materials Kategorien bilden können.“ (Kuckartz 2014, 59)

Nach dem Codiervorgang können quantifizierende Materialübersichten erstellt werden, aus denen Häufigkeitsangaben zu entnehmen sind. Diese ermöglichen eine punktuelle vertiefende Fallinterpretation (vgl. Schmidt 2010, 454f.).

Der Grundsatz bei der Konzeptionierung des Code-Systems muss sein, dass dieser so ausführlich ist, dass alle Forschungsfragen beantwortet werden können (vgl. Prommer 2005, 404). Für die Auswertung schlägt Kuckartz mehrere (Darstellungs-) Formen wie die vertiefende Einzelfallinterpretation, Fallübersichten, graphische Darstellungen, Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend, kategoriebasierte Auswertungen entlang der Hauptkategorien, Analysen der Zusammenhänge innerhalb einer Hauptkategorie oder Analysen der Zusammenhänge zwischen Kategorien (Kuckartz 2014, 94) vor.

Im Rahmen dieser Studie wurde vordergründig die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen gewählt, da diese (*Inclusion, Technological, Pedagogical* und *Content Knowledge*) im Ganzen Berücksichtigung finden sollten. Des Weiteren wurden aber auch Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie analysiert. Durch das *ITPACK*-Modell, welches dieser Studie zugrunde liegt, ist es unabdingbar, auch Zusammenhänge zwischen Kategorien zu berücksichtigen. Zum Großteil stellt die Studie aber eine Reihe von Fallübersichten hinsichtlich zuvor festgelegter Merkmale dar, die dann im Rahmen einer Synopse miteinander verglichen wurden.

Im Anschluss fand eine Typenbildung statt, die ein deskriptives Verfahren darstellt (vgl. Lamnek 2010, 205). Ziel ist es, aus dem Datenmaterial Muster herauszufiltern, die einem bestimmten Typus zuzuordnen und wiederkehrend sind, um diese in einem weiteren Schritt näher zu beschreiben (vgl. Kuckartz 2014, 115).

Als Ablauf wird vorgeschlagen:

Phase 1: Bestimmung des Merkmalsraums

Phase 2: Gruppierung der einzelnen Fälle, Bildung der Typologie

Phase 3: Beschreibung der Typologie

Phase 4: Explizite Zuordnung der Einzelfälle zu den gebildeten Typen

Phase 5: Zusammenhangsanalyse (Kuckartz 2014, 119)

7.4.6 Übersicht über den Code-Baum

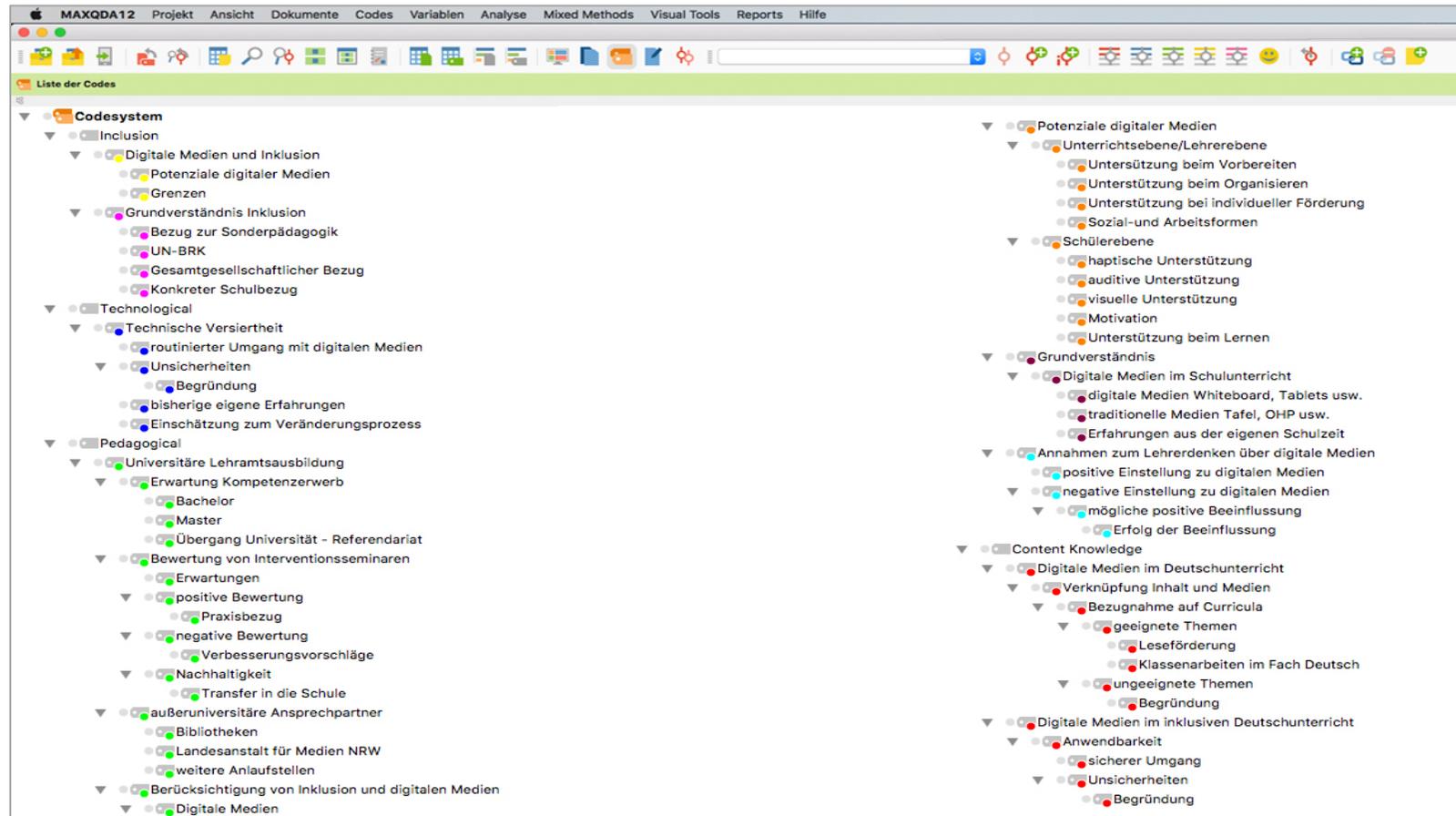
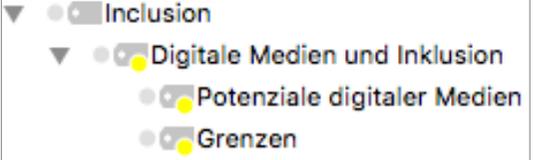
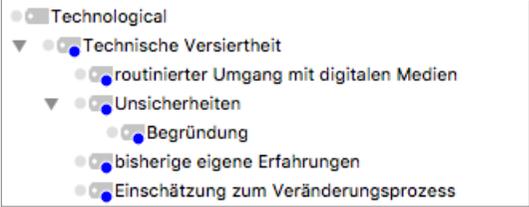


Abbildung 17: Screenshot Code-Baum

7.4.7 Code-Handbuch

I N C L U S I O N	<p>Unter dem Code <i>Inclusion</i> werden alle Statements gesammelt, die das Grundverständnis von Inklusion abbilden. Aufgrund der breit gefächerten Antworten wird in die Subcodes <i>Bezug zur Sonderpädagogik</i>, <i>UN-BRK</i>, <i>Gesamtgesellschaftlicher Bezug</i> und <i>Konkreter Schulbezug</i> unterteilt, um zu erkennen, ob Studierende die Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstehen oder diese eher einzelnen Bereichen zuordnen.</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u></p> <p>Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final Position: 47 - 47 Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug SMB1Post_m_BBK2_oLit: Inklusion ist für mich einfach eine Gemeinschaft. (...) Ohne dass man unbedingt hinterher sagt, der und der hat Inklusionsbedarf, sondern dass man das einfach selbstverständlich lebt. Aber das ist halt nur möglich, wenn entsprechend die Rahmenbedingungen funktionieren. Genau, einfach eine Gemeinschaft. #00:11:29-8#</p> <p>Des Weiteren sollen die Studierenden die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext darlegen. Explizit wurden sie auch nach möglichen Grenzen gefragt. An dieser Stelle können sie sich auf den Partizipationsgedanken, Barrierefreiheit, assistive Technologien etc. beziehen.</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u></p> <p>Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final Position: 33 - 33 Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien SMB1Post_w_MSP_mLit: Ich glaube schon, dass die (<i>digitale Medien</i>) ein wichtiges Hilfsmittel darstellen könnten. (...) Ich könnte mir vorstellen, dass dadurch die Differenzierung vielleicht leichter ist. Also angenommen man hat jetzt den Förderschwerpunkt Sehen. Da kann man ja wirklich schnell die Schrift auch verändern, vergrößern, oder es gibt da ja auch glaube ich diese Lupenfunktion beim Lesen. Oder auch beim Lernen, dass man da schneller als Lehrer den Text irgendwie kürzen kann und den dann so auf die Schüler anpasst. Und ja, auch vielleicht jetzt bezogen auf Migrationshintergrund. Dass dann die Schüler die Möglichkeit haben, sich Wörter zu übersetzen, also wenn es dann nötig ist und vielleicht schneller Hilfen parat haben, zum Beispiel beim Tablet Übersetzer. Und jetzt bezogen auf bildungsferne Elternhäuser oder,- genau, dass da die Kinder einfach auch.- Ja, meistens sind ja schon die technischen Geräte vorhanden, aber dass sie da auch noch mal vielleicht auch einen anderen Umgang mit den Medien lernen. Das ist ja auch bei anderen Kindern wichtig. Die angemessen zu nutzen, ja. #00:19:58-1#</p>	 <p>Abbildung 18: Subcodes Inklusionsverständnis</p>  <p>Abbildung 19: Subcodes Digitale Medien und Inklusion</p>
---	--	--

T E C H N O L O G I C A L	<p>Die Studierenden sollten angeben, wie gut sie ihren technischen Medienumgang einschätzen. Dabei war es ihnen frei, diesen Umgang anhand einer Skala einzuschätzen. Allerdings sollten alle Befragten näher ausführen, in welchen Bereichen sie sich sehr sicher fühlen und bei welchen sie Unbehagen verspüren. Dabei konnten sie auch auf bereits gesammelte Erfahrungen eingehen.</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u></p> <p>Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final Position: 19 - 19 Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien SMB1Prä_m_BBK1_oLit: (...) Laptop, den nutze ich denke ich ziemlich sicher und das Tablet nutze ich auch. Das ist auch in den Anwendungen, die ich benutze, sicher, aber da gibt es ja auch unfassbar viele Variationen und Möglichkeiten, wo ich mit Sicherheit nicht sicher bin und wo man sich einarbeiten muss. Das Schöne ist ja mittlerweile, dass es halt doch relativ häufig relativ einfach ist und schnell geht. Also man sich schnell einarbeiten kann. Natürlich das Handy oder Smartphone mittlerweile, das ist eine relativ sichere Nutzung. #00:03:40-6#</p> <p>Bezogen auf das Arbeiten mit digitalen Medien im Rahmen des Interventionsseminars sollten die Studierenden im <i>Post-Interview</i> einschätzen, inwiefern sich ihr Umgang mit digitalen Medien verändert hat.</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u></p> <p>Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final Position: 15 - 15 Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess SW1Post_w_BSP2_mLit: Ich würde fast eher sagen, dass meine Selbsteinschätzung darüber sich ein bisschen positiver oder ins Positive verändert hat. Ich habe gemerkt, dass ich eben mit den Sachen, die da als Angebote vorgestellt wurden, ganz gut zurechtgekommen bin und auch, ja, viele Dinge, die für die Schule gemacht sind, sehr übersichtlich sind und gut gestaltet sind, sodass man gut damit umgehen kann. Und klar, ich habe halt noch ein bisschen Erfahrung mit Apps, im Umgang mit Tablets bekommen, was ich vorher nicht so viel gemacht habe. Auf jeden Fall auch die technische Kompetenz hat sich verbessert. #00:04:59-7#</p>	 <p>Abbildung 20: Subcodes Technische Medienkompetenz</p>
---	---	--

P Dieser Code soll Aufschluss darüber geben, was Lehramtsstudierende überhaupt unter dem Einsatz
E digitaler Medien im Schulunterricht verstehen. Dabei ist an dieser Stelle anzumerken, dass hier explizit
D nach dem Schulunterricht im Allgemeinen gefragt wurde und daher keine fachdidaktische Perspektive
 eingenommen werden sollte.
A Ankerbeispiel:
 Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final
 Position: 31 - 31
G Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
O SW2Prä_w_BSP1_oLit: Ach, also das kann eigentlich alles sein. Also ich denke, ein Whiteboard ist eine
G super Sache, mit der man gut arbeiten kann. Ich denke aber auch, dass Tablets oder Computer
 generell ein guter Einsatz sein können. Ich finde es gut, wenn die Kinder zum Beispiel den Umgang mit
I Recherchen lernen. Also wenn sie mit dem Internet arbeiten und wirklich was herausfinden müssen.
 Das hab ich jetzt auch so empfunden, dass die Kinder das auch reizt, also selbst was herauszufinden.
C (...) Also das ist total vielfältig. Man muss es nur auch gut einsetzen und ich glaube das ist so ein
 bisschen die Schwierigkeit, dass sich zu wenig Leute damit auseinandersetzen und nicht die
A Fortbildung irgendwie haben und dass vielen das auch so ein bisschen zu anstrengend ist, sich damit
 erst mal zu beschäftigen. So der Einstieg dazu, ich glaube das ist auch immer so ein bisschen das
L Problem. Aber ich glaube, da gibt es echt alles. Was Tolles ist natürlich auch in einer AG, eine Foto-AG
 oder mit Videos, da haben die viel Spaß dran. #00:12:47-2#

Ferner sollten die Studierenden sagen, welche Potenziale sie im Einsatz digitaler Medien im
 Allgemeinen sehen. Dabei konnten sie diese sowohl auf die Ebene der Lehrkräfte als auch auf die
 Ebene der Schülerinnen und Schüler beziehen.
Ankerbeispiel:
 Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final
 Position: 29 - 29
 Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien
 SW1Prä_w_BSP1_mLit: Wenn man zum Beispiel gemeinsam Hörbücher erstellen würde oder etwas
 vertont, dann ist das, also ich hab das Gefühl, dass das die Klasse generell mehr einbindet, also
 Schüler können sich dann nicht so rausziehen, weil das ganze Projekt funktioniert nur, wenn alle
 irgendwie eingebunden sind und auch sich daran beteiligen, damit das gelingen kann. Also ich glaube
 zum Beispiel, das habe ich bei den Tablets auch so empfunden, dass man dadurch auch andere Kinder
 erreichen kann. (...) #00:12:42-9#



Abbildung 21: Subcodes Grundverständnis Medien

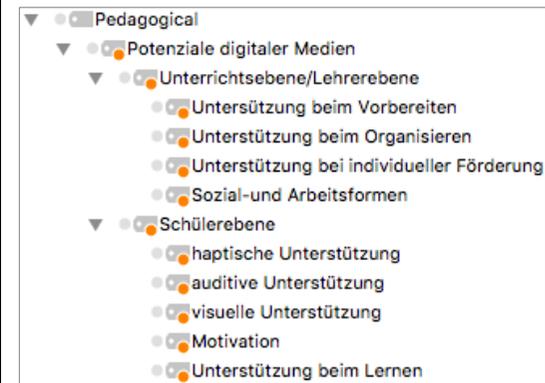


Abbildung 22: Subcodes Potenziale digitaler Medien

An dieser Stelle sollten die Studierenden die *Beliefs* von bereits praktizierenden Lehrkräften einschätzen. Entweder aus bereits selbst gesammelten Erfahrungen im Rahmen von Praktika oder durch eine generelle Wahrnehmung. Des Weiteren sollten sie sagen, inwiefern sie glauben, dass man Lehrerkollegien von den Potenzialen digitaler Medien überzeugen und ob diese Beeinflussung erfolgreich sein kann.

Ankerbeispiel:

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final

Position: 83 - 83

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Post_m_MG_oLit: Da gibt es eine ganz, ganz große Mauer zwischen zwei Parteien würde ich sagen. Das war ganz interessant, weil dieses Unterrichtsprojekt, das wir entworfen haben, wurde tatsächlich von zwei Gruppen durchgeführt, einmal von mir und meinem Kollegen und einmal von drei Kolleginnen und die haben gesagt, die haben so schlechte Erfahrungen mit der Lehrkraft gemacht. Die sich, ja sie hat den Sinn nicht dahinter gesehen, das so zu machen. (...) Auf der anderen Seite hatten wir eine Lehrerin, die uns direkt betreut hat, also die Klassenlehrerin der Klasse, die sehr angetan war von der Idee. Und wir hatten eine Lehrerin, das ist dann die Kontaktperson quasi zu der Schule, also das Bindeglied zwischen Schule und Universität, die sich wahnsinnig interessiert hat, wahnsinnig eingebracht hat und allein, was sie erzählt und wie sie es erzählt hat, einen sehr kompetenten Eindruck gemacht hat. Was einen ja auch sehr ansteckt, finde ich. #00:35:02-4#

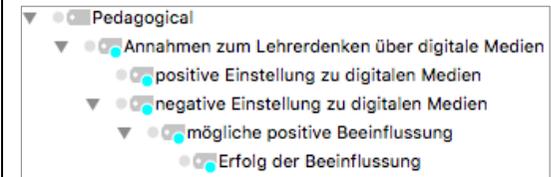


Abbildung 23: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Unter dem Code *Universitäre Lehramtsausbildung* wurde alles gefasst, was die Studierenden zu ihrer allgemeinen Ausbildung gesagt haben. Darunter zählt, wie sie das Interventionsseminar bewerten, wer für sie als außeruniversitäre Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in Frage kommt oder welche Kompetenzen sie noch in Bezug auf digitale Medien und Inklusion im Rahmen der Lehramtsausbildung erwerben möchten.

Ankerbeispiel:

Dokument: SW2Post_w_BSP_mLit_final

Position: 33 - 33

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung\Praxisbezug

SW2Post_w_BSP_mLit: Ich finde das auf jeden Fall sehr, sehr wichtig, da, wie ich schon ein paarmal gesagt hab, ich der Meinung bin, dass man die Dinge wirklich mal praktisch ausprobieren muss, um ein Gefühl dafür zu bekommen und damit tatsächlich mal umgehen zu können. Und das war ja jetzt ein sehr geschützter Rahmen, indem wir das hier ausprobieren konnten. Und wenn man zum Beispiel mit diesen Verlaufsdiagnostiken nicht so zurechtgekommen ist, irgendwo Fragen hatte, irgendwo bei der Auswertung was nicht geklappt hat, hatte man die Möglichkeit entweder bei der Seminarleitung, bei den Kommilitonen nachzufragen, auch in diesen Zwischenreflexionen das nochmal zu besprechen. Ja, das war auf jeden Fall eine Möglichkeit, das alles einmal kennenzulernen, damit man dann auch weiß, was es alles gibt, was man dann später im tatsächlichen Unterricht auch umsetzen kann. Und ich denke, wenn es solche nicht auch schon im Bachelor geben würde, dann hätte man im Master gar nicht mehr die Zeit und die Kapazitäten dafür frei, das eben alles noch auszuprobieren. Wenn man sich überlegt, dass ein Semester schon fast komplett dafür draufgeht, dass man dann das Praxissemester hat, was ja auch super ist, keine Frage, Praxiserfahrung. Aber man sollte schon vorher auf jeden Fall sich mit solchen Dingen auseinandergesetzt haben, damit man dann auch wirklich in diesem Schulalltag die Möglichkeiten hat, das umzusetzen. #00:19:31-0#

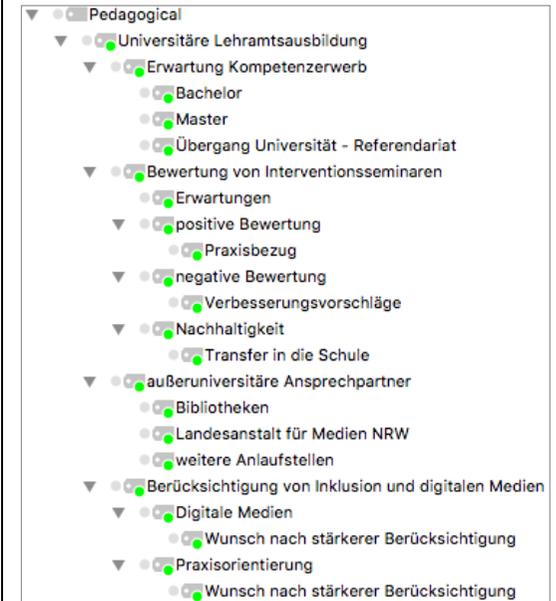


Abbildung 24: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

C
O
N
T
E
N
T
K
N
O
C
K
L
E
D
G
E

Unter dem Code *Content Knowledge* wurden alle Statements gesammelt, die aus der Fachperspektive Deutsch getätigt wurden. Zum einen sollten die Studierenden des Lehramts Deutsch Kompetenzbereiche oder Themenfelder im Deutschunterricht nennen und diese mit den Potenzialen der digitalen Medien verknüpfen. Insbesondere wurde an dieser Stelle auf die Leseförderung eingegangen. Sie sollten ferner Kompetenzbereiche oder Themenfelder nennen, bei deren Umsetzung sie tendenziell eher auf den Einsatz digitaler Medien verzichten würden.

Ankerbeispiel:
 Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
 Position: 32 - 32
 Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SMB1Post_m_BBK1_oLit: Würde ich jetzt fast gar keine herausstellen, also jede Textform kann man mit dem Tablet auf seine Art und Weise mit Sicherheit sehr gut bearbeiten. Also sei es erstmal nur am Text zu arbeiten mit Markierungen – in einer PDF-Datei gibt es unzählige Programme. Für die Erschließung des Inhalts kann man immer ein kleines Video drehen, wenn es jetzt zum Beispiel zu einer Kurzgeschichte geht. (*kurze Denkpause*) Ja, bei Fabeln kommt es bestimmt oft vor, dass man einen Begriff nicht kennt. Wenn man das Tablet hat, kann man den direkt nachschlagen. Also ich wüsste jetzt nicht, ob ich da eins rausstellen würde, was besonders gut geeignet wär. Also ich würde sagen, geeignet ist es generell erstmal für die Textarbeit. Ist es immer, wenn denn vorher klar ist, wie man mit den Geräten auch umgeht, dann ist es glaub ich immer eine Bereicherung. #00:12:19-5#

In einem weiteren Schritt wurde noch die Perspektive des inklusiven Deutschunterrichts mit hinzugenommen. Hierbei ging es aber nicht mehr vordergründig um die inhaltliche Verknüpfung, sondern eher um eine Einschätzung, wie sicher sich die Studierenden fühlen, diese Situationen gut zu bewältigen.

Ankerbeispiel:
 Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
 Position: 58 - 58
 Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung
 SW2Prä_w_MG1_mLit: Also digitale Medien einzusetzen, (...) fühle ich mich sehr sicher. Im Inklusionskontext fühle ich mich nicht so sicher, weil ich aber auch noch nicht erlebt habe, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Beispiel in der Klasse sitzt. Also ich bin da offen gegenüber eingestellt, auch digitale Medien dann anzuwenden, aber ich konnte noch keine Erfahrungen machen, ob ich mich dann sicher fühle und ob das klappt. Also ich würde es auf jeden Fall probieren, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass ich mich da dann auch sicher fühle, jetzt auf den Inklusionskontext bezogen. #00:20:07-9#

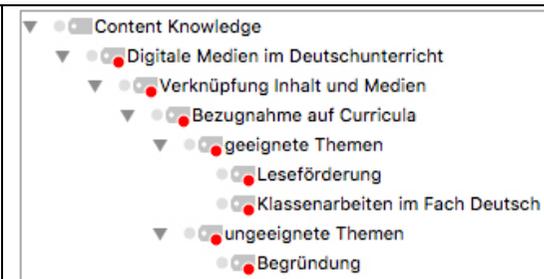


Abbildung 25: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

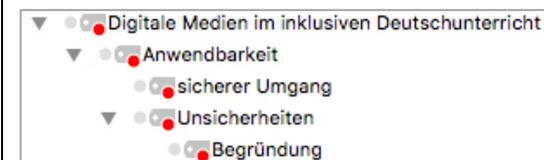


Abbildung 26: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Tabelle 10: Code-Handbuch

8 ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Interviewstudie vor dem Hintergrund der Forschungsfragen (→ Kapitel 7.2) sowie der Theorie aufgeführt werden. Zur differenzierteren Darstellung bzw. Erkenntnisgewinnung werden diese in vier zu unterscheidende Foki gegliedert.

- Fokus I: Geschlecht
- Fokus II: Studienabschnitt
- Fokus III: Lehramt
- Fokus IV: Teilnahme am Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik*

Mit dieser Vorgehensweise wird intendiert, Unterschiede in den *Beliefs* zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie zur Inklusion anhand der oben genannten Merkmale sichtbar machen zu können. Dafür kann auf 48 Interviews von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch zurückgegriffen werden. Da die Interviewteilnahme an den Besuch eines Interventionsseminars geknüpft war, konnten die Interviews zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt werden – zu Vorlesungsbeginn und zum Ende der Vorlesungszeit. Dieses gewählte *Prä/Post-Design* ist mit der Erwartung verbunden, erste Tendenzen aufzuzeigen, wie sich *Beliefs* verändern, wenn sich Studierende über einen Zeitraum von einem Semester intensiv mit digitalen Medien beschäftigen und diese auch in ihrem künftigen Aufgabenfeld Schule in Form eines kleinen Unterrichtsprojekts anwenden können.

Von den 24 Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmern, die alle ein Lehramt für das Unterrichtsfach Deutsch anstreben, sind 17 weiblichen und sieben männlichen Geschlechts. Elf befinden sich bereits im Master- und 13 im Bachelorstudium. Bezogen auf die gewählte Schulform sind sechs für ein Lehramt an Grundschulen, vier für ein Lehramt an Haupt-/Real-/ Sekundar- und Gesamtschulen, zwei für ein Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, vier für ein Lehramt an Berufskollegs und acht für Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung eingeschrieben. Elf von 24 Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern absolvieren zusätzlich die Weiterqualifizierungsmaßnahme *Literaturpädagogik*.

Um zum einen die Lesbarkeit zu verbessern und zum anderen die Vergleichbarkeit der einzelnen Fallbeispiele zu erhöhen, folgt in den Unterkapiteln die einzelne Darstellung der vier zu unterscheidenden Foki einem Muster. Dieses orientiert sich an dem Ordnungsrahmen *ITPACK* (→ Kapitel 3.1.4).

8.1 Fokus I: Geschlecht

Befunde aus der *ICILS*-Studie konnten zeigen, dass sich männliche Lehrkräfte oftmals kompetenter im Umgang mit Medien einschätzen als weibliche Lehrkräfte (vgl. Lorenz et al. 2016, 131). Daraus resultierend scheint eine separate Auswertung nach Geschlecht sinnvoll zu sein, die im Folgenden dargestellt wird. Mit ihr sollen Antworten auf die übergeordnete Forschungsfrage gegeben werden:

„Welche Beliefs weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf?“ sowie „Inwiefern unterscheiden sich die Beliefs hinsichtlich des Geschlechts?“

8.1.1 Weibliche Studienteilnehmerinnen

An der Studie nahmen 17 weibliche Lehramtsstudierende teil. Davon befanden sich zum Durchführungszeitpunkt der Studie acht im Bachelor- und neun Studierende im Masterstudium. Bezogen auf die Schulform entfallen auf das Lehramt an Grundschulen fünf Studierende, zwei Studierende für das Lehramt an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen, eine Studierende für das Gymnasiallehramt, zwei angehende Lehrerinnen an Berufskollegs und sieben Studierende für das Lehramt Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung. Hinsichtlich der Teilnahme am Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* ergibt sich ein ausgeglichenes Verhältnis – neun weibliche Studierende streben das Zertifikat an und acht Studierende nicht.

8.1.1.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Das Datenmaterial beinhaltet mannigfaltige Aussagen zum Inklusionsverständnis. Der Impuls an die Studienteilnehmerinnen war, zu erklären, was sie persönlich mit dem Begriff *Inklusion* assoziieren. Die Auswertung



Abbildung 27: Subcodes Inklusionsverständnis

zeigt deutlich, dass weibliche Studienteilnehmerinnen das Konzept der Inklusion sehr anerkennen und wertschätzen und darüber hinaus eine grundlegende Idee davon haben, was unter Inklusion verstanden wird.

So lässt zum Beispiel die folgende Studierende einen universellen Zugang erkennen, da sie weder in Kategorien denkt, noch Inklusion auf ein Phänomen der Sonderpädagogik reduziert, wie es auch in der Forschung gefordert wird (vgl. Bartz 2018, 54). Ferner veranschaulicht sie ihre Gedanken durch ein konkretes Beispiel. An dieser Stelle steht auch die Kompetenzorientierung verstärkt im Vordergrund. Die Defizitorientierung wird zwar von der Studentin thematisiert, aber zugleich bewusst abgelehnt. Des Weiteren bezieht sie sich sehr anerkennend auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit. Auch in den Ausführungen der KMK wird wiederholt betont, dass die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit der Schlüssel zur gelungenen Teilhabe sein kann (vgl. KMK 2015c, 2).

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 29 – 29

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Prä_w_BSP_mLit: (...) Also deswegen sehe ich eigentlich jeder hat einen. Auf jeden Fall einen Bedarf, individuell gefördert zu werden und auch individuell als Mensch wahrgenommen zu werden. Mit seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dem nicht zu sagen, „das ist besser“, „das ist schlechter“. Gerade auch was Sprachen angeht, eben auch zu schauen "Wow, Du kannst eben Arabisch und Türkisch" und nicht "Ja, aber Englisch kannst Du nicht", sondern aufbauen auf dem, was da ist. #00:13:47-0#

Allgemein auffällig ist, dass die interviewten Studierenden die Frage nach ihrem persönlichen Inklusionsverständnis zum einen konkret auf das Aufgabenfeld Schule

beziehen und sie sich zum anderen aus ihrem Inklusionsverständnis heraus direkt eigene Handlungsweisen als zukünftige Lehrkräfte auferlegen. Dabei ist naheliegend, dass diese Bezugnahme durch das Setting beeinflusst wurde, da die Interviews an der Universität und zudem unter dem Dach des Lehramtsstudiums geführt wurden.

Auch in dem zweiten Beispiel ist der Anspruch, eine stärkere Bildungsgerechtigkeit zu erzielen, gegeben. Allerdings lässt sich an dieser Stelle ein eher integratives denn inklusives Denken erkennen. Diese Differenzierung stellt auch in der Wissenschaft noch häufig ein Problem dar (→ Kapitel 4.3.1). Grosche konstatiert daher, dass Inklusion gar nicht realisiert werden kann und daher von Integration gesprochen werden sollte (vgl. Grosche 2015, 24). Auch der konkrete Schulbezug wird wiederholt sichtbar. Außerdem artikuliert die Studentin, dass digitale Medien als Unterstützung dienen könnten. Inwiefern diese helfen können, bleibt eher ungewiss. Tendenziell lässt sich an der Aussage erkennen, dass digitale Medien anscheinend mit Barrierefreiheit und assistiven Technologien in Verbindung gebracht werden (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.).

Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final
Position: 37 - 37
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Bezug zur Sonderpädagogik
 SW1Post_w_BSP2_mLit: Inklusion – gerade in Bezug auf die Schule – bedeutet eben von Anfang an allen Schülerinnen und Schülern, egal mit welchem sonderpädagogischen Förderbedarf oder sonstigen Hintergründen und Unterschieden, dass eben alle gemeinsam unterrichtet werden. Und dass das eben versucht wird; dass trotzdem versucht wird, die bestmögliche Förderung für jeden individuell zu schaffen. Eben auch mit Hilfe zum Beispiel von digitalen Medien, die im Unterricht verwendet werden. Und – ja genau – dass also die Individualisierung und die individuelle Förderung dann nicht auf der Strecke bleibt und trotzdem eben alle gemeinsam unterrichtet werden und alle die gleichen Chancen haben.
 #00:11:31-2#

Des Weiteren lassen sich sehr reflektierte Antworten erkennen, die offenbaren, dass sich die Studierenden bereits intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt haben – diese aber nicht einfach unreflektiert übernehmen und praktizieren, sondern sich über die Wirkungsbreite im Klaren sind und nach wie vor über den inhaltlichen Gehalt des vielfach gebrauchten Terminus Gedanken machen. Die folgende Studentin erinnert mit ihrem gesamtgesellschaftlichen Bezug an die Erläuterungen aus der UN-BRK (→ Kapitel 4.1). Weiterhin rekurriert sie auf die Problematik, was überhaupt inhaltlich unter Inklusion zu verstehen ist (u.a. vgl. Hinz 2015, 68f.).

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

In diesem Unterpunkt soll noch einmal im Besonderen der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale die Studentinnen in der Arbeit mit digitalen Medien im Inklusionskontext



Abbildung 29: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

sehen. Eine sehr typische Antwort stellt das folgende Zitat dar, da ausschließlich Barrierefreiheit und assistive Technologien genannt wurden. Da es sich in diesem Fall um ein *Post-Interview* handelt, beziehen sich die Studentinnen wohlmöglich auf Inhalte des Seminars (→ Kapitel 7.3.3.2.1), da ihnen dort Eingabehilfen am Tablet etc. vorgestellt wurden. Auch Bühler und Bosse zeigen mit ihrer Forschung, wie digitale Medien als assistive Technologien genutzt und wie mit diesen Barrieren abgebaut werden können (vgl. Bühler 2016, 163ff.; vgl. Bosse 2017b, 304).

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_w_BBK2_oLit: (...) Wenn beispielsweise die Schüler an die Tafel gehen, was anschreiben, dass das auch die Schüler vom Platz aus machen können, die vielleicht im Rolli sitzen und nicht vorne an die Tafel fahren können. Dass manche das als Lesehilfe, wenn die ein *iPad* haben und jeder soll einen Text lesen, der Text ist vielleicht zu klein gedruckt, dass die dann das *iPad* haben, um das zu vergrößern. Ja sonst... sonst fällt mir glaub ich erstmal nichts mehr ein.. oder dass die auch vielleicht die Aufgaben umgewandelt bekommen oder es gibt ja auch solche Programme. Zum Beispiel bei ADHS-Schülern ist es ja oft so, dass bestimmte Arbeitsblätter viel zu bunt sind oder die Schrift ist zu groß oder die Bilder lenken ab und es gibt ja Programme, die das glaub ich umformatieren können, solche Programme können natürlich auch im Unterricht wirklich helfen. #00:09:54-5#

Codesystem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Inclusion																										0
Digitale Medien und Inklusion					1	1					1															3
Potenziale digitaler Medien	2	2	2	2	1		2	1	1			1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	2	1	23
Grenzen																										0
SUMME	0	2	2	2	2	1	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	26

Abbildung 30: Code-Matrix w Digitale Medien und Inklusion

8.1.1.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- *Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?*
- *Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?*
- *In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?*

Im Rahmen dieses Themenkomplexes sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Lehramtsstudentinnen ihren eigenen technischen Umgang mit digitalen Medien einschätzen. Da an dieser Stelle von Relevanz ist, wie sie diesen in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Rahmen des Interventionsseminars verändern konnten, erfolgt die Darstellung im klassischen Sinne des *Prä-/Post-Designs*.

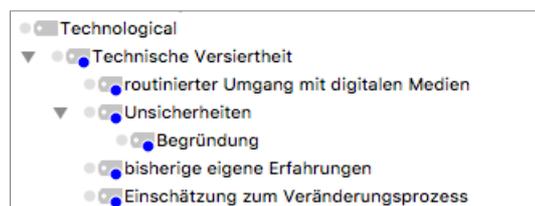


Abbildung 31: Subcodes Technische Medienkompetenz

Bezüglich der Kompetenzeinschätzung gibt folgende Studentin an, relativ gut mit digitalen Medien umgehen zu können. Als Grund für ihre tendenziell positive Einschätzung gibt sie zum einen ihr persönliches Interesse an digitalen Medien an und zum anderen erwähnt sie, dass sie sich sehr häufig mit Medien beschäftigt. Dass sich eine häufige Nutzung digitaler Medien positiv auf die Selbsteinschätzung auswirkt, konnten Kommer & Biermann bereits herausfinden, allerdings wurden in der dortigen Typologie tendenziell eher männliche Studierende als medienaffin und kompetent klassifiziert (vgl. Kommer/Biermann 2012, 94).

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 15 - 15
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_w_BBK1_oLit: (...) Ich denke, ich bin nicht ganz inkompetent. Wenn ich mich damit beschäftige, denke ich, dass das sogar recht gut ist. Weil ich bin medieninteressiert, ich arbeite selber viel mit Medien. #00:03:20-4#

Auf die Nachfrage, mit welchen Medien sie häufig arbeite, antwortet die Studentin, dass sie Mitschriften in ihrem universitären Umfeld fast gar nicht mit der Hand, sondern mit Hilfe des Tablets anfertige. Diese Aussage steht im Kontrast zum

Monitor Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter, da in diesem herausgefunden werden konnte, dass insbesondere Lehramtsstudierende im Studium auf traditionelle Lehr-/Lernmittel zurückgreifen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017b, 35).

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological\Technische Versiertheit\bisherige eigene Erfahrungen
 SMB1Prä_w_BBK1_oLit: In der Uni klar, mit dem Tablet, eigentlich schreibe ich selten noch mit Hand. Dass ich auch viel einfach eben schreibe. Ich hab auch ein Tablet, wo ich mit einem Stift noch draufschreiben kann. Das kombiniert sich ja. Dass ich auch teilweise viel mit Fotokameras arbeite und dass ich auch schon Tonspuren schneide. Das ist dann natürlich auf irgendeiner Online-Plattform, solche Sachen. #00:03:55-1#

Die Frage nach den Unsicherheiten stützt die Annahme, dass diese Studentin einen virtuoseren Umgang mit praktischen Erfahrungen verknüpft, da sie Unsicherheiten immer dann verspürte, wenn ihr Geräte bislang unbekannt waren. Dieses geäußerte Unbehagen steht in Einklang zu weiteren Studienergebnissen, da Lehrkräfte ebenfalls sagen, dass sie sich dann besonders unsicher fühlen, wenn technische Geräte neu sind oder nicht direkt funktionieren (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten
 SMB1Prä_w_BBK1_oLit: (...) Ja, wahrscheinlich solche Sachen, wenn man mit neuen Geräten konfrontiert wird. Also wahrscheinlich werde ich am Ende des Semesters noch mehr Unsicherheiten haben, weil ich einfach nochmal tiefer in der Materie drin bin. (...) #00:04:42-0#

Im *Post-Interview* berichtet die Studentin, dass sie gelernt habe, mit *Apple*-Produkten zu arbeiten. Auch an dieser Stelle wird wieder die enge Verknüpfung von Übung/Erfahrung und Selbsteinschätzung deutlich. Die Annahme, dass Studierende sich sicherer fühlen, wenn sie bereits praktisch mit digitalen Medien gearbeitet haben, spricht für Workshops oder zumindest praktische Ausbildungselemente (u.a. vgl. Bohnsack 2004, 156; vgl. Bauer 2011, 301f.).

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess
 SMB1Post_w_BBK1_oLit: (...) Ich habe zwar ein Tablet, aber ich hatte kein *Apple* und damit komme ich jetzt auf jeden Fall besser klar. Ich würde jetzt nicht sagen,

dass ich mit dem *Promethean*¹³⁷ umgehen kann, weil es natürlich nicht möglich war, dass wir alle uns daran üben, aber ich habe schon ein bisschen die Funktion kennengelernt und auch verschiedene Programme. Wir haben mit verschiedenen Programmen noch gearbeitet. Die durften wir auch bei unseren Tablets anwenden. Das denke ich, kann ich auch gut. Gerade weil wir auch immer Anleitung dazu bekommen haben und die konnten wir mitschreiben und ich könnte mich auch immer wieder dann einlesen, dass ich auch weiß, wie die wieder funktionieren, falls ich mal vergessen hätte, wie *LimeSurvey*¹³⁸ oder solche-. #00:04:35-0#

Nach den Unsicherheiten gefragt, die immer noch bestehen, antwortet die Lehramtsstudentin, dass ihr ein Ausfall der Technik Sorgen bereiten würde. Diese Bedenken sind vergleichbar mit Aussagen von Lehrkräften, die ebenfalls technische Probleme als Hindernis bezeichnen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 21 - 21
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten\Begründung
 SMB1Post_w_BBK1_oLit: Wahrscheinlich dann in der Praxis. Wenn irgendetwas dann wieder nicht funktioniert, dass ich natürlich damit umgehen kann, wenn es funktioniert. Aber dann nicht direkt Lösungen finden würde, wenn irgendetwas schief geht. Sei es, wenn sich dann die Tablets nicht mit dem Internet verbinden würden, oder wenn dann da irgendein *HotSpot* gemacht würde. Was mich auch interessieren würde, das kann ich auch nicht, da muss ich mich auch mal reinlesen – ganz viele Kommilitonen haben mit *QR-Codes* gearbeitet und wie man die dann erstellen könnte, das kann ich nicht, was für die Praxis aber auch sehr gut sein kann. #00:05:22-0#

Im Rahmen dieses Kapitels sollen die Aussagen einer weiteren sehr medienaffinen Studentin vorgestellt werden. Auch diese beschreibt sich selbst als Person, die digitale Medien ganz selbstverständlich im Alltag nutzt und grundsätzlich auch das Interesse aufweist, sich bei Problemen selbst mit dem Gerät auseinander zu setzen. Die Medienaffinität ist vergleichbar mit dem ersten Beispiel, allerdings scheut diese Studentin nicht die Technik und versucht bei Problemen, Rat über soziale Netzwerke etc. einzuholen. Das lässt darauf schließen, dass diese Studentin nicht nur *mit* sondern auch *in* Medien arbeitet (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2004, 224).

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien
 SW1Prä_w_MG_mLit: Also ich würde schon sagen, dass ich eine hohe Medienkompetenz habe, weil mich das auch interessiert. Also ich bin dann auch jemand, (...) der das lieber selber löst. Also ich frage auch, aber wenn gerade niemand da ist, denke ich mir so, ok dann *googlest* du mal halt eben und da wird

¹³⁷ *Promethean* ist ein weltweites Unternehmen, das sich auf die Herstellung von Bildungstechnologien spezialisiert hat. Die Studentin scheint sich hier auf das *Activboard* der Marke *Promethean* zu beziehen.

¹³⁸ *LimeSurvey* ist eine kostenfreie Software, mit der Online-Umfragen erstellt werden können.

auch in irgendeinem Forum was stehen, dass du das irgendwie hinkriegst. Außer es geht wirklich so ganz in die Tiefe, so mit Software und so was allen, da bin ich etwas ängstlich, dass ich da irgendwas verstelle. Aber da geht es ja größtenteils nicht drum, es geht ja eher darum, sich die Programme zu erarbeiten und die Programme zu vermitteln und da denke ich, dass das schon sehr gut ist bei mir. #00:06:25-5#

Im *Post*-Interview führt die Studentin weiterhin aus, wie stark ihr Interesse an digitalen Medien sei und lässt dabei auch einen forschenden und medial-reflexiven Habitus erkennen. Allerdings kommt sie in ihren Ausführungen auf die Medienarbeit anderer Lehrkräfte zu sprechen und zeigt, dass sie sich im Gegensatz zu denen als versierter im Umgang mit digitalen Medien einschätzt, da sie eine Situation skizziert, in der sie um Hilfe gebeten wird. Irritierend ist dabei die Aussage, dass sie sich nicht sicher sei, ob sie weiteren Kolleginnen und Kollegen überhaupt helfen würde. Dabei zeigen Forschungsergebnisse, dass sich Lehrkräfte insbesondere von Kolleginnen und Kollegen helfen und motivieren lassen, digitale Medien in den Unterricht zu implementieren (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 33).

Dokument: SW1Post_w_MG_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: TechnologicalTechnische Versiertheit

SW1Post_w_MG_mLit: Also da bin ich eigentlich relativ fit, da denke ich mir so, da besteht das Interesse. Das Einzige, das ich mir nur vorstellen könnte ist, ja... ich weiß gar nicht, wie ich das ausführen soll, aber dieses Forschen, was gibt es denn noch mehr. Also ich bin immer sehr interessiert, wenn mir das jemand dahin stellt. Dann bin ich da auch Feuer und Flamme. Aber so wie jeder andere Mensch ist es natürlich, wenn man sich seine Sachen so rausgesucht hat, dann bleibt man auch gerne dabei. Das hat bei mir aber nicht so wirklich was mit Unsicherheiten zu tun. Also so digitale Sachen, da wage ich mich eigentlich gerne dran, probiere gerne aus. Ich hab jetzt auch noch nie irgendwie was Fürchterliches erlebt, das auf einmal eine ganze Festplatte irgendwie gelöscht war. Ich glaube, sowas passiert mir nicht. Das Andere wäre noch im Hinblick auf die Lehrerkollegen, ich glaub, das ist dann eher schwierig, weil man möchte auch nicht der einzige Mensch sein, der gerufen wird, „Frau XX (*Name anonymisiert*)“ übrigens der Beamer, Frau XX (*Name anonymisiert*)“ übrigens der PC“. Und natürlich weiß ich nicht, ob das wirklich meine Aufgaben sind. Also die Frage ist immer, wie weit bringt man sich da ein und lässt da durchblicken, dass man da ganz interessiert dran ist oder inwieweit behält man das doch für sich, ich weiß nicht. #00:10:57-8#

Codesystem																								
▼	Technological																					0		
▼	Technische Versiertheit																					2		
	☑ routinierter Umgang mit digital	1			1	1	1			1	2	1	1		1	1	1	1		1	3	2	19	
▼	☑ Unsicherheiten	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	2	1	1		4	1	1	28
	☑ Begründung	2	1	1	1	2	1	2													1	1		13
	☑ bisherige eigene Erfahrungen	1			1	1	1								1					1				5
	☑ Einschätzung zum Veränderungs	1	1	1	1	1			2	2	2	3			1	1			1	1	1	1	20	
Σ	SUMME	6	3	2	2	3	4	3	4	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	4	2	2	87

Abbildung 32: Code-Matrix w Technische Medienkompetenz

8.1.1.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, was weibliche Lehramtsstudierende überhaupt unter dem Einsatz (digitaler) Medien im allgemeinen Schulunterricht verstehen, können viele Aussagen herangezogen werden. Die folgende

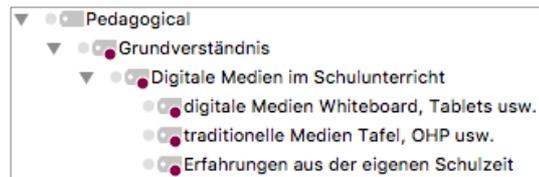


Abbildung 33: Subcodes Grundverständnis Medien

Aussage stellt eine typische Antwort der Interviewten dar, indem sie angibt, zum einen alle Schülerinnen und Schüler mit in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen zu wollen und zum anderen greift sie den motivationalen Charakter der digitalen Medien auf. Beide Aspekte stehen in Einklang mit Empfehlungen der KMK, die auch den Aspekt der Teilhabe fokussieren (vgl. KMK 2012, 4ff.).

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final

Position: 15 - 15

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB1Post_w_BBK2_oLit: Ja, ich verstehe eigentlich darunter, dass man alle Schüler mit in den Unterricht einbeziehen kann. Dass man auch wirklich sieht, was es für verschiedene Methoden gibt. Dass man auch sieht, wie man verschiedene Themen mit den digitalen Medien in Verbindung setzen kann und dadurch den Unterricht viel attraktiver für die Schüler gestalten kann, ja. #00:02:02-0#

Eine individuelle Entwicklung zeigen die Aussagen folgender Studentin, da sie im Prä-Interview lediglich aufzählt, was für sie digitale Medien seien, die sie im Aufgabenfeld Schule verortet. Dabei ist auffällig, dass sie ein Ensemble aus digitalen und älteren Medien wie den Overheadprojektor nennt.

Dokument: SMB1Prä_w_MSP_mLit_final

Position: 15 - 15

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB1Prä_w_MSP_mLit: Tablets, Smartphone, die ganzen *ActivBoards*¹³⁹ und, ja, Computer, Fernseher, ja sowas wie DVD-Player und auch CD-Player gehört dann auch dazu. Ja zu Medien allgemein, dafür ist ja eigentlich auch Overheadprojektor, ja, gehört da auch dazu. Oder ja. Oder auch Aufnahmegeräte, oder auch im Internet – also das Internet ja, also dann da die verschiedenen Möglichkeiten, die man da

¹³⁹ Ein *ActivBoard* ist ein interaktives Whiteboard der Marke *Promethean*.

hat. Ich weiß nicht, Videoportale oder Blogs – so Blogs kann man ja auch mit den Schülern gestalten. Also dass das dann auch noch dazu gehört, das ist ja wirklich breit gefächert. #00:03:11-5#

Nach dem Besuch des Seminars erscheint ihre Aussage inhaltsorientierter, indem sie zunächst voranstellt, dass digitale Medien zum Alltag der Kinder gehörten und dass Schule daher einen Lebensweltbezug herstellen solle. Diese Erkenntnis deckt sich mit Befunden aus den *KIM-* und *JIM-*Studien der vergangenen Jahre. In diesen konnte zweifelsfrei belegt werden, dass Kinder und Jugendliche heutzutage in umfassend medial ausgestatteten Haushalten aufwachsen (vgl. mpfs 2016, 9; vgl. mpfs 2017, 8). Des Weiteren greift die Studierende Teilaspekte der Medienkompetenz auf, indem sie auf die Anschlusskommunikation hinweist (vgl. Groeben 2002, 178; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 23).

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final

Position: 17 - 17

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB1Post_w_BSP_mLit: Ich würde darunter verstehen, dass digitale Medien auf jeden Fall wichtig sind. Einfach auch, dass wir anknüpfen an dem Punkt der Kinder, wo die einfach stehen. Sie wachsen mit den Medien auf und wir sollten uns davor nicht versperrern. Auch, wenn wir vielleicht selber manchmal die Medien gar nicht so gut kennen, wie die Kinder die dann oder die Jugendlichen es dann vielleicht können. Einfach, um diese Motivation zu haben, diesen niedrigschwiligen Eingang in ein Thema zum Beispiel zu nutzen. Ich hab aber auch gemerkt, dass es natürlich unglaublich wichtig ist, also nicht dieses Produkt an sich einfach da stehen zu lassen, sondern es geht natürlich auch nochmal um eine Anschlusskommunikation, um dann darüber... Also nicht das Produkt ist das Wichtigste oder der Einsatz der Medien zum Beispiel, ob ich jetzt ein Tablet benutze oder *iMovie* oder was auch immer, sondern, dass ich das ganz gezielt mache und auch wirklich einen Sinn voranstelle und einsetze. Und dann eben auch dieses Reflektieren, was wollte ich damit eigentlich überhaupt erreichen und wie sehen das die Schüler? Wie können wir darüber sprechen? Was ist das Produkt? Wie ist es geworden und so weiter und dann dieses tiefergehende Verstehen zu ermöglichen. #00:03:42-9#

Codesystem																				
▼ Pedagogical																				0
▼ Grundverständnis																				0
▼ Digitale Medien im Schulunterri	1	1	1	1	1															32
digitale Medien Whiteboard						1	1	2	1	1										15
traditionelle Medien Tafel, C																				1
Erfahrungen aus der eigene																				1
Σ SUMME	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	49

Abbildung 34: Code-Matrix w Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- *Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?*

Nachdem die Studierenden zunächst sagen sollten, was sie unter dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht verstehen, wurden sie aufgefordert, Potenziale der medial gestützten Arbeit zu nennen. Diese konnten sich zum einen auf die Ebene der Lehrkräfte aber auch konkret auf die Schülerinnen und Schüler beziehen. Bei weiblichen Studierenden wurden am häufigsten die Steigerung der Motivation der Kinder und Jugendlichen sowie der Lebensweltbezug genannt. Exemplarisch dafür ist folgende Aussage, in der auch der Mediatisierungsgedanke zum Tragen kommt (vgl. Krotz 2016, 27) und darauf hingewiesen wird, dass Schule auf das weitere (Berufs-)Leben vorbereiten soll (u.a. vgl. Marci-Boehncke 2013, 6f.; vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, 113; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 66).

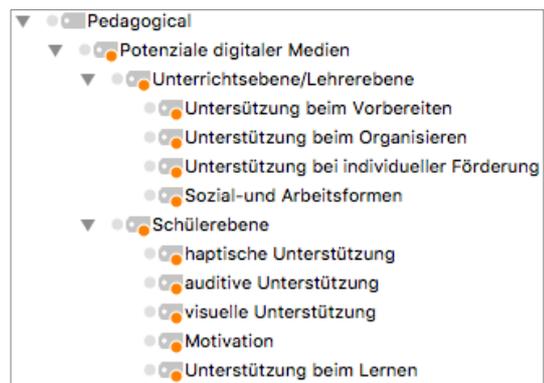


Abbildung 35: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation
 SW2Prä_w_BSP2_oLit: Ja, Motivation und natürlich auch Anknüpfung ans Leben. Also was nutzt es, wenn in der Schule kein Laptop steht und die Kinder dann mit 19 oder zu Hause oder beim Abi oder wenn sie mal eine Facharbeit schreiben; dass das ein selbstverständlicher Umgang ist. Weil ohne Technik oder ohne digitale Medien geht es nicht und das sollte halt einfach selbstverständlich mit in Erziehung oder die Lernbiographie einfließen (...). #00:08:57-5#

Neben dem Lebensweltbezug ist an dieser Stelle zu erkennen, dass die Studentin darauf hinweist, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ihre medialen Gewohnheiten und Erfahrungen in die Schule tragen und dadurch neue Formen des Lehrens und Lernens aber auch in der Organisation von Schule entstehen (vgl. Schaumburg 2015, 4).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 55 - 55
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene
 SW2Prä_w_MG2_mLit: Weil das für die Kinder auch anschaulicher ist, weil es ja auch meistens aus deren Lebenswelt kommt. Welches Kind hat heutzutage nicht schon in der ersten, zweiten Klasse so ein Smartphone und fragt, „Ja, können Sie nicht mal Ihre Nummer geben, ich möchte Sie bei *WhatsApp* adden“, in der ersten Klasse. #00:07:59-7#

Im weiteren Verlauf des Interviews lässt sich allerdings auch unterschwellig ein bewahrpädagogischer Ansatz vermuten, da es der Studentin anscheinend als sehr

wichtig erscheint, zu betonen, dass die Kinder und Jugendlichen in der Schule einen „vernünftigen“ Umgang mit digitalen Medien erlernen sollen. Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler zuhause bzw. unbegleitet dazu verleitet werden könnten, Handlungen vorzunehmen, die nicht ihrem Alter entsprechend sind. Mit diesen Befürchtungen sieht sich die Medienpädagogik bereits seit Jahren konfrontiert (vgl. Bonfadelli/Friemel 2015, 16; vgl. Aufenanger 2015a, 205).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final

Position: 59 - 59

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene

SW2Prä_w_MG2_mLit: (...) Andererseits, die Kinder können auch ganz andere Herangehensweisen lernen. Können auch selber sicherer im Umgang mit den Geräten dann werden, dass sie, wenn sie dann selber zu Hause welche haben, dass sie in der Schule das auch lernen, wie sie dann *zu Hause vernünftig damit umgehen können* [Hervorhebung durch die Verfasserin]. Dann die anderen Herangehensweisen auch, mehr Infos, andere Infos. Dann noch diese Apps zum Lernen und spielerischem Lernen vor allem. #00:08:47-0#

The image shows a code matrix for 'Potenziale digitaler Medien'. The table has 15 columns and 11 rows. The rows represent different levels and types of support, and the columns represent different categories. The 'SUMME' row at the bottom shows the total count for each category.

Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Summe
Potenziale digitaler Medien	1	1	1	1				1	1	1	1					8
Unterrichtsebene/Lehrerebene						1							1	1	1	4
Unterstützung beim Vorbere						1										1
Unterstützung beim Organi	1						1			1						5
Unterstützung bei individue						1	1	1	1		1					6
Sozial- und Arbeitsformen	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	45
Schülerebene											1		2		1	11
haptische Unterstützung																0
auditive Unterstützung						1			1						1	5
visuelle Unterstützung						1		1	1		1			1	2	11
Motivation	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1			16
Unterstützung beim Lernen	1					1			1		1				1	8
SUMME	5	4	2	2	4	1	1	4	6	4	6	3	4	4	2	5

Abbildung 36: Code-Matrix w Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Im Weiteren sollte herausgefunden werden, inwiefern die Lehramtsstudentinnen ein Gespür für die *Beliefs* von bereits praktizierenden Lehrkräften haben und inwieweit sich diese Annahmen mit Befunden aus Studien decken. Da dieser Aspekt erst während der Durchführungsphase

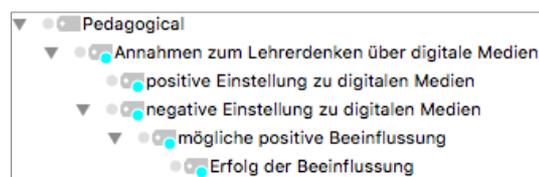


Abbildung 37: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

hinzugenommen wurde, kann nicht auf die Aussagen aller 17 weiblichen Studienteilnehmerinnen zurückgegriffen werden.

Das folgende Beispiel stellt einen typischen Fall dar, indem die Studentin äußert, dass sie tendenziell die *Beliefs* von bereits praktizierenden Lehrkräften als negativ einschätze. In einem nächsten Schritt versucht sie zu erörtern, welche Gründe dafür ausschlaggebend sein könnten. Dabei bezieht sie sich stark auf das Aufgabenpensum von Lehrkräften und untermauert mehrfach, dass Lehrerinnen und Lehrer ohnehin überarbeitet seien und sich dadurch nicht zusätzlich mit dem Einsatz digitaler Medien beschäftigen können. Auch in Studienergebnissen lassen sich ähnliche Erkenntnisse finden. So sagen lediglich 33% der befragten Lehrkräfte, dass sie den Einsatz der digitalen Medien als Entlastung ansehen (Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final
Position: 67 - 67
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Prä_w_BSP1_oLit: Ja, hab ich ja auch gerade schon so ein bisschen angeschnitten, dass ich glaube, dass es ein bisschen schwierig ist. Ich glaube, was einfach immer total das Problem ist, ist einfach der Faktor Zeit. Ressourcen und Zeit, das ist so Mangelware an jeder Schule. Klar, die Lehrer haben dann auch noch ein eigenes privates Leben. Haben wahrscheinlich noch Kinder, kleine teilweise natürlich, die selber noch in die Schule gehen müssen, die man versorgen muss. Und es ist halt eben nicht so, dass man dann schon entweder keine Kinder hat oder erwachsene Kinder, die meisten haben eben kleine Kinder und einen Haushalt und solche Dinge. *Und in der Schule sowieso schon den Kopf bis obenhin zu, weil sie so viele Sachen gleichzeitig machen müssen für so viele Kinder, die Bedarf haben. Ich glaub darüber hinaus, sich mit anderen Dingen auseinanderzusetzen und noch eine Fortbildung zu machen, ich glaub, das ist einfach ein bisschen utopisch, dass man denkt, dass die Lehrer das machen.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Man denkt immer Lehrerberuf ist ja so einfach, die haben immer so schön lange Ferien, aber in der Praxis sieht das halt ein bisschen anders aus. Und wenn man sich wirklich richtig mit den Kindern auseinandersetzt und sich da Mühe gibt, dann ist das wirklich so, dass man dann schon ausgebucht ist. Also es wäre eigentlich toll, wenn es so gesamte Angebote gäbe. Zum Beispiel wenn die Schulleitung das organisieren würde, dass da jemand an die Schule kommt. Ich glaube, das wäre wieder eine andere Sache, weil dann muss man nicht extra noch hinfahren, irgendwo hin bis spät abends oder im Hotel bleiben. Ich glaube, das wäre dann schon eine ganz andere Sache, da würde dann auch das Interesse steigen.
 #00:33:40-4#

Weiterhin zeigt die Studentin, dass sie ihre Aussagen aus der Perspektive bereits gesammelter Erfahrungen tätigt und spricht einzelnen medienaffinen Gruppen innerhalb des Lehrerkollegiums die Kraft einer möglichen positiven Beeinflussung zu.

Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final
Position: 69 - 69
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung

SW2Prä_w_BSP1_oLit: Also ich glaub, es gibt ja an jeder Schule so, zumindest an den Schulen, wo ich war, war das bis jetzt so, dass es so verschiedene Lehrergruppen gab für verschiedene Themenbereiche. Und da war natürlich auch eine Gruppe für Medien. Und ich glaub, je nachdem, wie man das aufbaut, kann man da schon jemanden für begeistern. Ich glaub, es ist auch immer toll, wenn man jemanden hat natürlich, der das so ein bisschen anleitet und die anderen so anführt, Sachen vorstellt und die erstmal so einführt in das Thema. Ich glaub, das ist immer ganz wichtig, dass dann überhaupt mal das Interesse geweckt werden kann dazu. #00:34:23-6#

Der Kontakt zur Kooperationsschule im Rahmen des Interventionsseminars scheint bei der Studentin den Eindruck verfestigt zu haben, sodass sie auch im *Post-Interview* äußert, dass Lehrkräfte überlastet seien und nicht noch die Auseinandersetzung mit digitalen Medien brauchen. Trotzdem sagt sie, dass sie eine mögliche positive Beeinflussung durch das reine Thematisieren erzielen würde.

Dokument: SW2Post_w_BSP1_oLit_final
Position: 76 - 76
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Post_w_BSP1_oLit: Ja, also leider kenne ich das auch, dass das Kollegium einfach ein bisschen unmotiviert ist für neue Dinge. Kann ich aber auch verstehen, also wenn man in seinem Alltagswust ist, das ist wahrscheinlich ähnlich wie jetzt bei uns Studenten, die dann gerade in unserem Uniwust hängen und in unseren Bergen an Klausuren und Abgaben, klar, ich sag ja, es ist zeitintensiv, sowas zu machen. Zwischendurch dachte ich so, „Oh Gott, hätte ich das gewusst, hätte ich mich vielleicht doch für was anderes entschieden“, bin ich ganz ehrlich. Weil ich halt einfach, wie gesagt, diese weite Strecke hab und solche Dinge, das kommt dann noch dazu. Also es ist schwierig, klar, ich würde auf jeden Fall probieren, das anzusprechen, definitiv. Man kann ja auch, es ist halt toll, wenn man ein Kollegium hat, wo vielleicht so ein paar sind, die motiviert sind und die man halt dann kriegt durch irgendwas und dann irgendwelche Gruppen bildet zum Beispiel, die einfach, weil sie halt selbst motiviert sind, mal was vorbereiten und mal was zeigen den anderen. Und denen halt wirklich in einer Konferenz einfach mal was zeigen und sagen, „Wir haben auch was vorbereitet, wir haben ein paar Materialien, die könnt ihr euch einfach nehmen“. So dass die gar nichts machen müssen quasi und dann vielleicht selber Lust drauf kriegen (...). #00:30:28-0#

Auch eine weitere Studentin sieht bei der Frage danach, wer nicht-medienaffine Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Medien begeistern könnte, Lehrerinnen und Lehrer im Fokus stehen. Sie sagt, dass sie selbst im Rahmen einer internen Fortbildung auf die Potenziale der digitalen Medien hinweisen würde. Allerdings setzt sie voraus, dass sie bereits mit ihrer Klasse den Medieneinsatz erprobt hat. Das lässt vermuten, dass sie ein Streiken der Technik etc. tunlichst vermeiden möchte, um die Kolleginnen und Kollegen nicht abzuschrecken, was wiederum

impliziert, dass sie weiß, dass dadurch Lehrkräfte verunsichert werden können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SW1Post_w_MG_mLit_final
Position: 69 - 69
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung

SW1Post_w_MG_mLit: Ich würde tatsächlich mir eine Sache überlegen im Unterricht, würde den selber durchgehen, den selber mit allen Kindern erproben und wenn dann das Feedback auch von den Schülern zurückgekommen ist, das möglicherweise auch nochmal abändern. Und dann würde ich das den Kollegen so gesehen vortragen. Ich weiß nicht, bei einer Konferenz. (...) #00:41:49-6#

Codesystem																				
▼ Pedagogical																			0	
▼ Annahmen zum Lehrerdanken über			1		1	1	1	1									2		1	9
positive Einstellung zu digitalen	1												1				2			4
negative Einstellung zu digitalen	1														3	3	2			19
mögliche positive Beeinflussung	1	1	1			1	1	1	1	2	1	1					1	1	1	25
Erfolg der Beeinflussung																				16
Σ SUMME	3	0	0	1	2	0	1	0	1	3	3	3	6	3	3	5	4	0	0	73

Abbildung 38: Code-Matrix w Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Bei der konkreten Nachfrage, wie den Lehramtsstudentinnen die Art des Seminars gefallen hat, ergeben sich durchweg positive Antworten. So sagt folgende Studentin, dass sie viel dazu gelernt habe und die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen auch nachhaltig sein werden, da sie davon ausgeht, später noch von dem Seminar profitieren zu können.

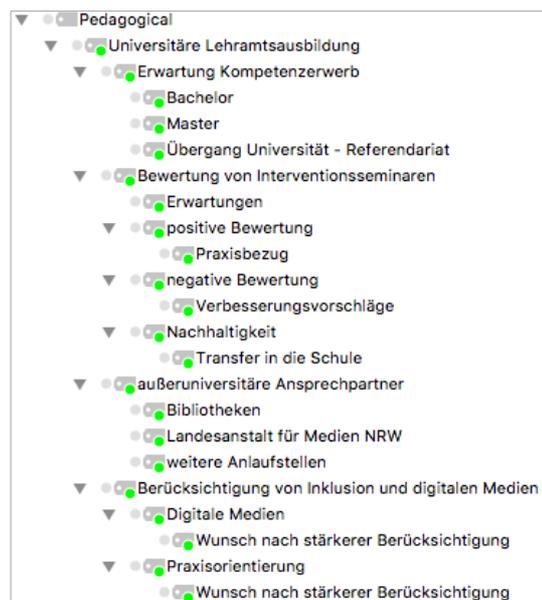


Abbildung 39: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SW2Post_w_BSP_mLit_final
Position: 9 - 9
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionseminaren\Nachhaltigkeit\Transfer in die Schule

SW2Post_w_BSP_mLit: (...) Ich hab super viele Eindrücke sammeln können und Erfahrungen machen können, die ich mit Sicherheit später gut nutzen werde oder nutzen kann später dann wirklich im Berufsalltag. Vor allem auch, dass man wirklich mal diese ganzen Verlaufsdiagnostiken durchführt, weil sich dabei herausgestellt hat, dass es gar nicht so einfach ist. Auch die Auswertung, dass man da manchmal doch nochmal überlegen muss, wie war das mit dem Prozentrang und so weiter und sofort. Das hat auf jeden Fall sehr viel gebraucht und ich denke, das werde ich dann auch auf andere Diagnosedinge übertragen können, weil ja viele auch ähnlich aufgebaut sind oder zumindest da diese Begrifflichkeiten ähnlich sind. Und auch die Förderung mit dem Tablet, da hab ich super viel bei gelernt, auch eben viel dabei gelernt, wie man eben mit Tablets in der Förderung mit einem Schüler umgeht. Auch, wie die Schüler damit schon umgehen können, was für viele Kompetenzen die da echt schon haben. Ja auch zusätzlich mit der analogen Förderung, die ich auch noch gemacht habe, konnte man das wunderbar vergleichen und die Einsatzmöglichkeiten vom Tablet wirklich herausfinden und ausprobieren.
 #00:02:20-3#

Insbesondere der Praxisbezug wurde mehrfach lobend hervorgehoben, der bereits seit Jahren von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verstärkt gefordert wird, um frühzeitig einen reflexiven Habitus herausbilden zu können (u.a. vgl. Terhart 2000, 107ff.; Topsch 2004, 479f.; vgl. Bohnsack 2004, 156).

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 47 - 47
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Berücksichtigung von Inklusion und digitalen Medien \Praxisorientierung\Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung

SMB1Post_w_MSP_mLit: Dann würde man halt schon viel früher damit anfangen. *Das perfekte Lehramtsstudium hätte dann schon im Bachelor auf jeden Fall Seminare, wo man dann halt auch in die Schule gehen würde.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Das wäre auch eigentlich ganz gut, wenn man auch schon mal irgendwie ein kleines Praxissemester im Bachelor gehabt hätte, wo man dann auch wirklich mehrere Monate in der Schule wäre. Perfekt wäre natürlich, wenn man immer beides gekoppelt hätte. Man hätte Seminare, man hätte gleichzeitig eine Klasse in der Nähe, die man so durchweg mitbetreut. Das wäre natürlich perfekt.
 (...) #00:26:53-6#

Codesystem																																				
▼ Pedagogical																																				0
▼ Universitäre Lehramtsausbildung																																				0
▼ Erwartung Kompetenzerwerb																																				2
▼ Bachelor																																				0
▼ Master	1	1	1																																	9
▼ Übergang Universität - Ref	1	1	2						1	2	1	1																								15
▼ Bewertung von Interventionsse																																				4
▼ Erwartungen																																				45
▼ positive Bewertung	1	1	2	1	1																															20
▼ Praxisbezug	2	2	1	1																																16
▼ negative Bewertung																																				4
▼ Verbesserungsvorschlä																																				6
▼ Nachhaltigkeit	1																																			11
▼ Transfer in die Schule	1																																			10
▼ außeruniversitäre Ansprechpart	1	1	1																																	11
▼ Bibliotheken	1																																			10
▼ Landesanstalt für Medien N																																				5
▼ weitere Anlaufstellen	1																																			17
▼ Berücksichtigung von Inklusion	1																																			26
▼ Digitale Medien																																				8
▼ Wunsch nach stärkerer	1																																			18
▼ Praxisorientierung																																				4
▼ Wunsch nach stärkerer	1	1	2																																	15
Σ SUMME	9	6	7	9	12	9	6	10	11	8	12	7	7	7	5	7	5	11	8	10	5	7	10	8	6	8	6	5	5	7	6	7	5	256		

Abbildung 40: Code-Matrix w Bewertung des Interventionsseminars

8.1.1.4 cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Mit der Verknüpfung von digitalen Medien und Inhalten des Fachs Deutsch sollten die Lehramtsstudierenden zeigen, welche Kompetenzbereiche oder Themen sie für besonders gut geeignet halten und bei welchen Inhalten sie nach wie vor auf analoge Medien setzen würden. Das Meinungsbild der weiblichen

Studierenden ist dabei als sehr positiv den digitalen Medien gegenüber zu beschreiben. So expliziert folgende Studentin, dass sie überhaupt nicht wisse, warum man den Einsatz digitaler Medien einschränken sollte. Des Weiteren macht sie ihre Aussagen an einem konkreten Beispiel fest und lässt dadurch erkennen, dass sie durchaus gewillt ist, später selbst digitale Medien im Deutschunterricht einzusetzen.

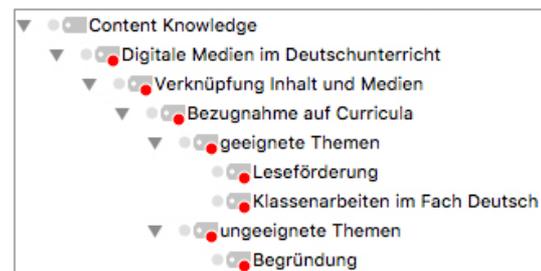


Abbildung 41: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW1Prä_w_BSP1_mLit: Ich wüsste gar nicht, dass man das eingrenzen müsste. Ich glaube, wenn man versucht, nicht nur von der inhaltlichen Ebene daran zu gehen, sondern auch "Wie möchte ich das vermitteln?", ist fast jeder didaktische Inhalt, also jeder Inhalt aufbereitbar mit Medien. Also, das wäre meine grundsätzliche Einstellung, wenn man dazu bereit wäre, und das dann auch technisch etc. umsetzen kann. Aber ich glaube, dass es wenige Dinge gibt, die sich ausschließlich... ich kann ja über... ich kann ja, wenn ich eine Lektüre bearbeite, kann ich ja versuchen, andere Sachen da mit einfließen zu lassen, in dem ich dann den Einstieg zum Beispiel mit dem Hörbuch... Viele Dinge sind ja auch dann schon aufgenommen für Kinder, die dann vielleicht noch nicht so gut lesen können, dass sie das dann erstmal hören und auditiv wahrnehmen können und nicht damit konfrontiert sind, dass sie das jetzt vielleicht nicht selber lesen können, was im Text steht. *Ich wüsste nicht, wo ich da jetzt eine Einschränkung empfinden würde, was man nicht aufbereiten könnte medial.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Ich hatte zum Beispiel eine Deutschunterrichtsreihe, da erinnere ich mich noch, elfte Klasse, da ging es dann um Gedichtsanalysen und wir haben das aufgezogen in Pop-Songs. Da konnte ich dann auch im sozialen Bereich mit meiner Familie, mit meinen

Freunden drüber sprechen, "Wenn du dir das Lied mal anhörst, achte mal darauf und das habe ich gar nicht verstanden", das hat mich also so in der sozialen Ebene erreicht und das schafft natürlich auch Motivation, wenn man darüber ins Gespräch kommt, man hat vielleicht was erkannt oder geschafft oder neues Verständnis. Und dann hat mich das sehr bereichert, allein weil das ein anderer Ansatz war. Es ging nicht darum, dass wir jetzt Georg Heym Gedichtsanalyse hatten, sondern wir haben das... ja man hat mich abgeholt, bei dem, was ich dann in meinem Alltag auch gut finde oder was näher an meiner Lebenswelt ist. (...) #00:09:43-7#

Auf die Nachfrage, ob sie ein weiteres konkretes Beispiel nennen könne, beschreibt die Studentin zum Thema *Märchen* eine Möglichkeit, digitale Medien für den Einstieg in eine Unterrichtsreihe nutzen zu können. Vorrangig scheint sie das Internet zu fokussieren. In einer forsa-Umfrage konnte ebenfalls herausgefunden werden, dass das Internet am häufigsten eingesetzt wird (vgl. forsa 2014, 11).

Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final
Position: 27 - 27
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW1Prä_w_BSP1_mLit: Also was könnte man denn da jetzt machen? Ich habe, wenn man jetzt zum Beispiel an Märchen denkt, dann könnte man natürlich die Märchen ganz normal rezipieren, ich habe aber auch viele gute *Youtube*-Videos dazu schon gesehen, wo Märchen dann nicht abseits der ZDF-Verfilmung zum Beispiel oder auch kleinere fünf Minuten Filmchen aufbereitet wurden und das finde ich besonders als Einstieg interessant. Also das wäre jetzt, was mir spontan einfallen würde. #00:10:36-4#

Im *Post*-Interview bekräftigt die Studentin ihre Aussage, dass sie den Einsatz digitaler Medien ungern für einzelne Themen/Kompetenzbereiche ausschließen möchte, kommt dann aber auf den Gedanken, dass sie nicht wisse, wie man in der Grundschule den Schriftspracherwerb mithilfe von digitalen Medien unterstützen könnte. In der Reflexion über ihre didaktischen Kompetenzen wird ihr dann einmal mehr bewusst, dass sie auch in der analogen Förderung der Schriftsprache Defizite aufweist. Die Sorge, dass Kinder die Schriftsprache nicht mehr akkurat erlernen, wird öfters genannt und stellt daher ein typisches Beispiel dar.

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final
Position: 43 - 43
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW1Post_w_BSP1_mLit: Inhaltlich? Ich überlege gerade, wofür ich das zum Beispiel nicht einsetzen würde. Ich wüsste zum Beispiel nicht, wie ich das Schreiben, also wenn ich Kindern Schreiben beibringen möchte – ich weiß aber auch nicht, wie man Kindern Schreiben beibringt, das kommt auch noch hinzu. Obwohl ich ja viel für die Primarstufe mache, aber dazu hab ich noch überhaupt nichts gelernt. Deshalb wüsste ich jetzt gerade nicht, wie ich das da einsetzen sollte. Sehr wahrscheinlich eignet es sich nicht für alle Themenbereiche, aber ich könnte es jetzt nicht konkretisieren, weil ich mich nur mit dem Bereich der Leseförderung auseinandergesetzt habe. Das ist natürlich auch so ein beengtes Sichtfeld dann. Ja,

aber da habe ich jetzt keine großen Grenzen kennengelernt, außer dass es natürlich noch nicht so viele Apps gibt. Aber ich denke, das wird sich in den nächsten Jahren bis ich in der Schule bin – werden da vielleicht schon wieder andere Ausgangsbedingungen sein – deshalb. Ja und dann die Einarbeitung, das ist natürlich auch erstmal zeitintensiv und vielleicht für viele auch ein Hemmnis, sich da einzuarbeiten und dann die Grenzen im Kopf – die sind ja auch oftmals, wenn das Kollegium nicht dahinter steht oder das nicht möchte, dann werden wahrscheinlich auch keine Tablets angeschafft oder überhaupt sich da weiter entwickelt in der Schule. Ja. Wenn man da in dem verhaftet, was man die letzten Jahre immer gemacht hat, dann sieht man vielleicht auch nicht, dass digitale Medien da erfolgreich eingesetzt werden können. #00:19:01-4#

Eine Verknüpfung der allgemeinen Potenziale digitaler Medien mit Bereichen des Unterrichtsfachs Deutsch nimmt folgende Studentin vor, indem sie sich ebenfalls auf den Unterrichtseinstieg bezieht, der mit digitalen Medien ihrer Meinung nach besonders gut gestaltet werden könne. Des Weiteren scheint sie unter dem Einsatz digitaler Medien sowohl einen rezeptiven als auch einen aktiv-produzierenden Zugang zu verstehen, da sie auf der einen Seite Leseprogramme einsetzen, auf der anderen Seite gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen selbst Lektüren erstellen möchte.

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Prä_w_MG_oLit: Ich finde es vor allem gut, wenn ich ein neues Thema anfangen möchte. Dann würde ich das Whiteboard¹⁴⁰ gerne nutzen, weil man da so schön drauf clustern kann. Auf der Tafel geht das natürlich auch super gut, aber man kann das Cluster, was man ja zu einem bestimmten Thema – zum Beispiel das Thema Aufsatz – wenn ich jetzt erarbeiten möchte, was ist dafür wichtig, was brauche ich zum Beispiel für meine Einleitung, was muss auf jeden Fall darin stehen. Dann kann man das halt clustern und gegebenenfalls immer wieder erweitern und wieder hervorrufen. "Guckt mal, in die Einleitung muss auf jeden Fall der Einleitungssatz und die darf nicht länger als fünf Sätze sein." Dann kann ich das den Kindern immer wieder hervorrufen, was ich mit der Tafel nicht so gut machen kann, weil ich es ja spätestens nach zwei Stunden weggewischt habe. Das finde ich gut. (...) Dann gibt es ja dieses Leseprogramm *Antolin* für die Grundschule, das finde ich auch gar nicht schlecht, weil man ja sowohl eine klasseninterne Lektüre erarbeiten und vertiefen kann, aber die Kinder können ja auch das, was sie selber gerne lesen, da mit einbeziehen und daran arbeiten, so dass jedes Kind auch individuell angesprochen wird. Das finde ich auch sehr wichtig, dass es nicht nur um die Klasse an sich geht, denn jedes Kind hat ja auch andere Vorlieben beim Lesen. Das heißt ja nicht, weil ich jetzt mit den Kindern *Die fünf Freunde* lese, dass alle Jungs da gleichermaßen begeistert darüber sind. #00:09:39-1#

Die Frage, ob sich die Studentinnen vorstellen können, Klassenarbeiten mit digitalen Medien schreiben zu lassen, ist häufig mit einigen Zweifeln verbunden. So

¹⁴⁰ Anmerkung: In den Interviews fällt auf, dass die Studierenden häufig nur von „Whiteboards“ sprechen. Vom Kontext her kann darauf geschlossen werden, dass „interaktive Whiteboards“ gemeint sind. Andere gebräuchliche Bezeichnungen sind zum Beispiel *Smartboard* oder *Activboard*.

scheint die Sorge sehr präsent zu sein, dass die Rechtschreibung nicht gut genug überprüft werden könne, da die Schreibprogramme auf den digitalen Medien eine Überprüfung bzw. eine Autokorrektur anbieten.

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SMB2Prä_w_MG_oLit: Das ist eine interessante Frage. Schwierig. Das kommt so ein bisschen darauf an. Ich will ja irgendwo auch abfragen, wie gut zum Beispiel die Kinder dann schreiben können. Wenn die natürlich so ein Schreibprogramm haben, wo sie quasi wie mit ihrer Handschrift darauf schreiben können und es gibt nicht diese – ich weiß gar nicht, wie nennt man das denn, wenn man das bei dem Handy oder Tablet hat, diese Wortvorschläge. Wenn es sowas nicht geben würde, dann könnte ich mir das durchaus vorstellen, aber wenn halt den Kindern vorgeschlagen wird, wie ein bestimmtes Wort geschrieben werden soll, dann kann ich ja immer noch testen, wie komplex der Aufsatz zum Beispiel ist, oder wie der Gedankengang ist. Die Rechtschreibung, das fällt ja dann irgendwie weg. Da müsste es dann irgendwie ein Programm geben, wo das immer noch gewährleistet ist. #00:12:29-3#

Im *Post*-Interview bezieht sich die Studierende auf Kompetenzbereiche wie zum Beispiel das kreative Schreiben und lässt durch ihre Ausführungen einen erweiterten Textbegriff (vgl. Kallmeyer et al. 1974) erkennen. Auch die Erstellung eines Blogs verbindet die Studentin mit einer hohen Selbstwirksamkeit und Gratifikation für die Kinder.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Post_w_MG_oLit: Ja, also ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, um generell nochmal andere Textsorten kennenzulernen. Also wenn man sich zum Beispiel mit digitalen Textsorten, wie in einem Blog zum Beispiel auseinandersetzen möchte. Weil das, was wir im Buch so finden, den Aufsatz, das Gedicht, es gibt ja noch viel mehr. Das fände ich zum einen ganz interessant. Dass die Kinder auch mal selber einen Blog schreiben können, vielleicht so einen Klassen-Blog und den veröffentlichen können. Im Zuge einer Klassenfahrt würde ich mir das richtig gut vorstellen können. Dass quasi das so aufgeteilt wird und jede Gruppe für einen Tag quasi einen Eintrag schreiben kann, wie ein digitales Tagebuch vielleicht. Dann, was ich auch ganz gut finden würde, ist erstmal so zum Recherchieren, wenn man ein neues Thema anspricht, vielleicht auch in Bezug zum Sachunterricht, dass man das so ein bisschen miteinander verknüpft, fächerübergreifendes Lernen. Ja, das wäre so erstmal das, was ich mir persönlich gut vorstellen könnte. #00:10:03-3#

Ihre Ablehnung gegenüber digitalen Klassenarbeiten besteht auch noch nach dem Besuch des Interventionsseminars, wobei die Studentin an dieser Stelle anfängt zu separieren, indem sie paradoxerweise sagt, dass eine reine Wissensabfrage möglich sei, aber die Überprüfung der Sprache nicht. Hieran zeigt sich, dass die Studentin unter einer Leistungsüberprüfung die Reproduktion von Wissen und nicht

Dokument: SW2Post_w_BSP1_oLit_final
Position: 53 - 53
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven
 Deutschunterricht\Anwendbarkeit\sicherer Umgang

SW2Post_w_BSP1_oLit: Ja, also relativ sicher. (...) Das kommt aber eher nicht durch meine Erfahrungen, die ich durch das Studium gemacht habe, sondern von den Erfahrungen, die ich vorher gesammelt habe. Also das mit der Förderung jetzt war natürlich super für mich, um Erfahrungen zu sammeln, um auch zu sehen, dass mit den Medien und dem Autismus klappte, das weiß man natürlich auch nicht, aber klappte bei diesem Schüler jetzt gut. Aber sonst würde ich mich auch relativ sicher fühlen, weil ich einiges mitbekommen hab, aber das hat jetzt nichts mit dem Studium zu tun. #00:20:10-9#

Zum anderen wird häufig die Sorge geäußert, dass das Feld der Inklusion so breit gefächert sei, dass im Vorfeld nur schlecht abgeschätzt werden könne, inwiefern das jeweilige Kind beeinträchtigt ist.

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final
Position: 39 - 39
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven
 Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SW2Post_w_MG1_mLit: Ja sicherlich, also das Problem bei mir ist jetzt halt, ich hatte keine Inklusionskinder so wirklich, halt nur in Reli. Aber ich glaube, es kommt halt immer drauf an, inwieweit da die Beeinträchtigungen ausgeprägt sind. Weil ich weiß jetzt nicht, ob ich einem Kind, das mit Sachen rumwirft, ein iPad in die Hand drücken würde. Weiß ich nicht, keine Ahnung, muss man vom Kind abhängig machen. #00:14:39-7#

Codesystem																
Content Knowledge																0
Digitale Medien im inklusiven Deuts																0
Anwendbarkeit	1															5
sicherer Umgang				1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	10
Unsicherheiten	1			1		1	1	1	1	1	3	2	1	2	1	32
Begründung	1	1	2	1	3	2	2	1	3	1	2		1	1		31
SUMME	1	3	2	1	3	2	4	2	3	2	3	0	2	2	2	78

Abbildung 44: Code-Matrix w Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.1.2 Männliche Studienteilnehmer

Sieben männliche Lehramtsstudierende nahmen an der Studie teil, von denen sich fünf im Bachelor- und zwei im Masterstudium befinden. Darunter findet sich ein Studierender für das Grundschullehramt, zwei streben einen Abschluss im Lehramt Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule an, ein Studierender lässt sich im Lehramt Gymnasium/Gesamtschule ausbilden, zwei für das Lehramt an Berufskollegs und ein Studierender ist angehender Sonderschullehrer. Von den sieben Studienteilnehmern gaben zwei an, das Zertifikat *Literaturpädagogik* anzustreben und fünf nicht.

8.1.2.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Bei den männlichen Studienteilnehmern fällt auf, dass diese das theoretische Gebilde der Inklusion sehr begrüßen, sie aber ausnahmslos viele Hindernisse (u.a. vgl. Prengel 2015, 32f.; vgl. Feuser 2015, 50) in der praktischen Umsetzung sehen und diese auch ganz explizit artikulieren.



Abbildung 45: Subcodes Inklusionsverständnis

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final

Position: 35 - 35

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Post_m_MSP_oLit: Ja, gleiches Recht für alle. Ja, die Frage hatten wir ja glaube ich auch im ersten Interview schon und es ist ein abstraktes Konzept und wir beziehen das ja immer auf Schule und auf Unterricht, wo es dann heißt, jeder sollte gleiches Recht haben, jeder hat ja das Recht auf Bildung. Jeder sollte die gleichen Chancen und Bildungsinhalte bekommen und ja im Grunde soll es ja heißen, dass jeder gleichermaßen nach seinen Möglichkeiten lernen kann und dass Vielfalt berücksichtigt wird und so weiter und sofort. Aber, wie gesagt, ich halte es für ein abstraktes Konzept, das noch lange Jahre heiß diskutiert werden wird. #00:17:28-8#

Der in dem vorangegangenen Zitat angemerkte Diskurs über das Konzept wird auch noch an anderer Stelle aufgegriffen, in dem auch dort erwähnt wird, dass es sich bei der Umsetzung von Inklusion um einen Prozess handele, der nicht von heute auf

morgen umgesetzt werden könne, sondern vielmehr Zeit brauche (vgl. Boban/Hinz 2003).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 73 - 73
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB2Prä_m_MG_oLit: Von daher, wenn man das vielleicht noch ein bisschen weiter ziehen möchte, ist das vielleicht... ja, vielleicht ist das eine Art von Prozess. Der Prozess hin dazu, dass Unterschiedlichkeit als Norm anerkannt wird. Wenn man so ein bisschen mit dem Begriff jonglieren möchte. Und dass man die dafür notwendigen Voraussetzungen schafft. Dass auch alle in ihren Unterschieden, oder gerade wegen ihrer Unterschiede in der Gesellschaft wertgeschätzt und, ja, benötigt werden. #00:25:00-5#

Der Gedanke, dass Inklusion nichts Abgeschlossenes sei, kommt bei den männlichen Lehramtsstudenten immer wieder durch. Das nächste Beispiel zeigt eine sehr reflektierte Haltung, da dem Interviewten anscheinend bewusst ist, dass seine *Beliefs* gegenüber Inklusion eine Momentaufnahme sind und unter anderem durch eigene Erfahrungen verändert werden können. Dies spricht für eine hohe metakognitive Reflexion und zeigt den hohen Stellenwert der Intersubjektivität (vgl. Steinke 2005, 323ff.). Des Weiteren spricht sich dieser Student klar für die Aufhebung einer Separation aus (vgl. Wocken 2010, 1f.; vgl. Feuser 2015, 57), lässt aber erkennen, dass er selbst in Kategorien denkt.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 31 - 31
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SMB1Prä_m_BBK1_oLit: Zum jetzigen Zeitpunkt verstehe ich unter Inklusion, dass nach Möglichkeit viele Menschen in Regelklassen unterrichtet werden. Eben auch, so wie es jetzt momentan immer auch in der Politik da steht, als, ja, vor allem körperlich Behinderte und teilweise geistig Behinderte auch in den Regelklassen unterrichtet werden. Dass aber eben auch Flüchtlingskinder relativ schnell in die Regelklassen kommen sollen, und eben nicht lange in separaten Deutschklassen unterrichtet werden sollen und dann eben nur Deutsch und vielleicht ein bisschen Mathe und ein bisschen Englischunterricht, sondern hauptsächlich Deutsch, sodass es relativ schnell gehen soll, dass die alle in die Regelklassen kommen. Kinder mit ADHS zum Beispiel, dass es möglich ist, die nicht nur in Förderschulen zu unterrichten, sondern auch in Regelklassen. #00:11:39-3#

Sehr kritische Haltungen werden ebenfalls artikuliert, die oftmals mit eigenen Erfahrungen zusammenhängen. Auch die internationale Forschung zu den *Beliefs* zeigt, dass sich Frustrationserlebnisse durchaus negativ auf die eigene Sichtweise auswirken können (vgl. Krech/Crutchfield/Balachev 1962, 181; vgl. Buehl/Beck 2015, 68f.).

Dokument: SMB1Prä_m_BBK2_oLit_final

Position: 37 - 37

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Prä_m_BBK2_oLit: Inklusion bedeutet für mich Gleichheit, Partizipation von allen. Ich tue mich mit dem Begriff immer also... ich finde das Konzept an sich sehr gut, nur die Umsetzung ist meiner Meinung nach noch nicht sehr gut. Auch aus Praktika habe ich halt erfahren oder für mich rausgenommen, dass das einfach noch nicht so gut funktioniert. Ich hatte eine, die war sehbeeinträchtigt. Und die war einfach langsam und die hat den Klassenbetrieb sehr aufgehalten, das war einfach noch nicht eingespielt und sie hatte zwar viel Hilfe von den Nachbarn, aber das kann eigentlich nicht Sinn und Zweck von Inklusion sein. Und darum ist da für mich einfach der Förderbedarf im Vordergrund, dass man sich halt gescheit aufstellt, um so Leute individuell auch einfach zu fördern. Das geht halt im Klassenverbund mit einem Lehrer extremst schwer. Vor allem, wenn man dann, am Berufskolleg war das derzeit so, dass das auf die Abschlussprüfungen zugeht und da hat man schon gemerkt, dass die Lehrerin, also die war immer sehr professionell da in dem Bereich, aber wenn sie da die Tür zugezogen hat und wir Richtung Lehrerzimmer gegangen sind, hat sie immer gesagt "Puh, also Du merkst, das klappt noch nicht so, wie ich mir das wünsche". Das war halt in vielen Bereichen so. Darum finde ich es noch schwierig. Wenn das mal mit Team-Teaching oder so was später, ich hoffe, dass die Entwicklung dahingeht, dann kann ich mir das sehr gut vorstellen. Finde ich auch sehr wichtig. #00:10:05-9#

Bei männlichen Studierenden fällt ferner auf, dass sie sprachlich häufig auf einer sehr rationalen Ebene bleiben.

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final

Position: 47 - 47

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug

SMB1Post_m_BBK2_oLit: Inklusion ist für mich einfach eine Gemeinschaft. (...) Ohne, dass man unbedingt, also der Kerngedanke dahinter, ohne dass man hinterher sagt, der und der hat Inklusionsbedarf, sondern dass man das einfach selbstverständlich lebt. Aber das ist halt nur möglich, wenn entsprechend die Rahmenbedingungen funktionieren. Genau, einfach eine Gemeinschaft. #00:11:29-8#

Codesystem																							
▼	Inclusion																					0	
▼	Grundverständnis Inklusion																					0	
☞	Bezug zur Sonderpädagogik	1	2	1		1		1	1													7	
☞	UN-BRK								1													1	
☞	Gesamtgesellschaftlicher Bezug		1	1	3				1												1	7	
☞	Konkreter Schulbezug	1	1	1	1	1		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25	
Σ	SUMME	0	1	1	2	1	3	3	2	0	0	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	40

Abbildung 46: Code-Matrix m Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Wie auch bei den weiblichen Studierenden beziehen die männlichen Studienteilnehmer die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext ausschließlich auf den Bereich der Barrierefreiheit bzw. der assistiven Technologien (vgl. Bosse 2017b, 304).

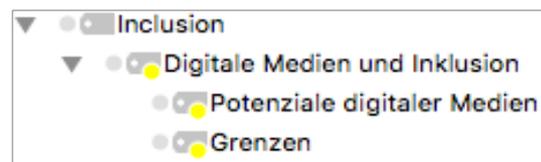


Abbildung 47: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final

Position: 44 - 44

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Ja, wie gerade schon gesagt, also schlechter zu hören, wäre mit Sicherheit eine Möglichkeit, es gibt ja Hörgeräte, Kopfhörer, die mittlerweile über Bluetooth funktionieren oder so, dass man es ans Gerät anschließt und dann eben die eine Audio-Ausgabequelle hat und das Kind dann, wenn es um einen Text geht, den Text vorgelesen bekommt, wenn es jetzt nicht gut sehen kann. Oder wenn es um einen Film geht, das Kind halt übers Hörgerät oder über die Kopfhörer den Film dann hören kann, obwohl der Fernseher jetzt nicht auf volle Lautstärke gedreht wird. Das wären Möglichkeiten. Wenn man jetzt an Taubstumme zum Beispiel denkt, wenn man an Gebärdensprache denkt, wäre es mit Sicherheit, also bei manchen Formaten gibt es eben einen Übersetzer sozusagen, der im Bild mit ist. Da müsste man das auch nicht auf dem großen Fernseher für alle zeigen, sondern könnte man das vielleicht auch separat machen, weil das auch ablenkt für die anderen. Die Anderen konzentrieren sich dann vielleicht darauf. Also da gibt es auch wieder einige Möglichkeiten. #00:19:58-3#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Inclusion															0
Digitale Medien und Inklusion															0
Potenziale digitaler Medien	3	2			1	1									7
Grenzen															0
Σ SUMME	3	2	0	0	1	1	0	7							

Abbildung 48: Code-Matrix m Digitale Medien und Inklusion

8.1.2.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Bei der Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz zeigen sich männliche Studienteilnehmer sehr selbstbewusst und zählen überdies gerne auf, mit welchen digitalen Medien sie bereits gearbeitet haben. Dieses Selbstbewusstsein männlicher

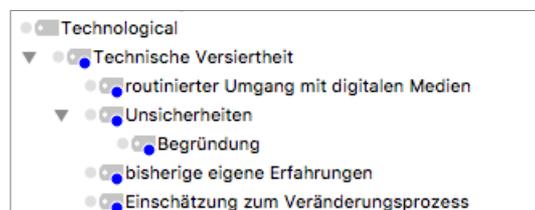


Abbildung 49: Subcodes Technische Medienkompetenz

Lehrkräfte spiegelt sich auch in Ergebnissen aus der *ICILS*-Studie 2013 wider (vgl. Lorenz et al. 2016, 127). Dabei führt folgender Student seinen virtuosen Umgang mit digitalen Medien auf seine Kindheit zurück, die bereits medial geprägt gewesen sei.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final
Position: 13 - 13
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB2Prä_m_MSP_oLit: Ja, Selbsteinschätzung ist so eine Sache. Sagen wir so: Ich besitze ein Smartphone und kann es bedienen und einrichten. Ich richte auch Smartphones für Freunde und Bekannte mitunter ein. Das gleiche gilt für Laptops und Computer und sowas. Ich würde sagen, es ist eine gewisse Medienkompetenz vorhanden was neuere Medien auch angeht. Jetzt speziell ein *iPad*, *Apple*-Produkte eher weniger. Aber Tablet-Benutzung ist auf jeden Fall – wird auf jeden Fall auch gemacht. Wenn es jetzt darum geht – ich glaube, wir gehen dann ja auch auf spezielle Apps und so ein – da muss ich dann immer erst gucken, aber zumindest glaube ich, dass ich relativ schnell Zugang zu solchen Medien finde, eben dadurch, dass ich mich privat auch viel am Laptop aufhalte. Schon seit Kindesbeinen an, dass man so mit Medien aufgewachsen ist, dass man sich viel damit auseinandergesetzt hat. #00:03:45-0#

Auf die Frage, an welchen Stellen Unsicherheiten auftreten, sagt der Student, dass ihm fremde Betriebssysteme Probleme bereiten könnten. Dabei bleibt er aber nicht auf der Stufe der Problemidentifizierung stehen, sondern denkt direkt über Lösungsstrategien nach und sagt, dass er sich da auch einlesen könne. Es wird

also nicht vor dem Problem kapituliert, sondern jenes strategisch angegangen.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final

Position: 15 - 15

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB2Prä_m_MSP_oLit: Das ist jetzt schwierig zu sagen. Bei *Apple*-Produkten ist das immer so eine Sache. Wenn jetzt ein Freund sagt "Mein *MacBook* funktioniert nicht mehr, kannst Du mal gucken?", dann würde ich jetzt sagen, mit dem System kenne ich mich nicht so gut aus, da müsste ich mich selber erst einlesen. Ansonsten, also, ich habe auch schon relativ viel an Geräten rumgeschraubt sogar, das ist auch schon vorgekommen. Sowohl auf Hard- als auch Software-Seite ist so ein bisschen, würde ich jetzt sagen, ein bisschen Kompetenz vorhanden. Schwierigkeiten, ja wie gesagt, *Apple*-Produkte oder eben so neuere Apps mit – oder so Lernsoftware, da müsste ich mich dann erst mit auseinandersetzen. Aber zumindest spüre ich eine innere Bereitschaft, mich dann damit auch kritisch zu befassen, sagen wir mal so. #00:04:39-9#

Interessant ist auch, dass alle männlichen Teilnehmer im *Post*-Interview sagen, dass sie im Rahmen des Seminars nicht viel hinzugelernt haben, da ihre Ausgangskompetenz bereits hoch angesiedelt war. Sie beziehen sich daher eher auf spezielle Apps oder Präsentationstechniken, die sie kennengelernt haben.

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final

Position: 16 - 16

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_m_MSP_oLit: Ja, im Prinzip ist es auf dem gleichen Level wie vorher. Ich hab so ein, zwei Facetten auf jeden Fall noch kennengelernt. Mir war die Präsentationsform des *Pecha Kucha* völlig unbekannt. Ich wusste nicht, was das ist. Ich wusste mit dem Begriff nichts anzufangen. Ich hab dann aber eben schnell gemerkt, ok, es ist eine *PowerPoint*-Präsentation mit einem Timer im Prinzip. Die Idee fand ich eigentlich gar nicht so schlecht, weil man sich so einen Rahmen steckt, das wäre für das eine oder andere Referat an der Uni wahrscheinlich auch recht förderlich, wenn man das so handhaben würde. Weil das dann ein bisschen interessanter vielleicht überkommt, aber so, das Erstellen, das war ja irgendwie mit *PowerPoint* arbeiten und das war vorher eben auch schon möglich. Aber durch die Kommilitonen hab ich ein, zwei Anregungen auf jeden Fall mitgenommen. Zum Beispiel, dass die besagte Gruppe mit der Präsentation, die hatten zur Absprache *GoogleDocs* genutzt. Und das fand ich schon sehr interessant, dass man quasi vernetzt miteinander die Arbeit machen kann, für die ich mich immer noch in der Bibliothek mit einer Gruppe treffe, um dann um ein Gerät drum herum zu sitzen. Das hab ich auf jeden Fall mitgenommen, das war sehr gut. #00:10:07-6#

Die soeben ausgeführten Erkenntnisse werden auch von den Ausführungen eines weiteren Studenten untermauert, der sich ebenfalls auf eine selbstbewusste Art als sehr medienkompetent einschätzt.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final

Position: 19 - 19

Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Ohne da jetzt mich; es sollten eigentlich immer andere einschätzen, wie man sich da so selber sieht, aber ich denke schon, dass ich da

sehr fit bin. #00:04:15-6#

Darüber hinaus äußert er, dass er bislang keinen Problemen begegnet sei.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 21 - 21
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien
 SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Ich habe eigentlich mit keinem System bisher irgendein Problem gehabt. #00:04:23-6#

Explizit nach den Unsicherheiten gefragt, antwortet auch dieser Student wie im ersten Beispiel, dass es lediglich zu Problemen kommen könne, wenn das Betriebssystem unbekannt sei.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten
 SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Nein. Das ist ziemlich... *Linux* Systeme wären vielleicht noch eine Unsicherheit, aber ich glaube, dass die in der Schule oder im Unibereich eher eine untergeordnete Rolle spielen. #00:04:36-1#

Auch im *Post-Interview* wird wiederholt deutlich, dass der Studierende auch nach dem Besuch des Seminars weiterhin davon überzeugt ist, dass seine technische Medienkompetenz sehr gut sei. Interessant ist an dieser Stelle, dass er sich vergleicht und dabei feststellt, dass er im Gegensatz zu Informatik-Studierenden tendenziell eine eher mittlere Kompetenz aufweise, was allerdings auch impliziert, dass er sich im Vergleich zu den anderen Lehramtsstudierenden im Seminar als sehr kompetent einschätzt. Auch dieses Verhalten passt zu den Ergebnissen, dass sich männliche Lehrkräfte in Bezug auf den technischen Medienumgang besser einschätzen als Lehrerinnen (vgl. Lorenz et al. 2016, 127).

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 13 - 13
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien
 SW2Post_m_BHRSGe_mLit: (...) Also ich merke schon, dass ich im Rahmen von nichttechnischen Studiengängen sehr kompetent bin im Umgang mit technischen Medien. Würde ich jetzt allerdings Informatik studieren, wäre das eher so eine mittlere Handlungskompetenz mit digitalen Medien. #00:02:46-7#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Technological															0
Technische Versiertheit															0
routinierter Umgang mit digitale	1			1	2	1		1	1	1		2	2	2	14
Unsicherheiten	1		1	1		1	1	1	1	1	1	2	1	1	12
Begründung	1	1	1		1		1								5
bisherige eigene Erfahrungen					1										1
Einschätzung zum Veränderung		1	1				1	2			1				6
SUMME	3	2	3	2	4	2	3	3	2	2	2	4	3	3	38

Abbildung 50: Code-Matrix m Technische Medienkompetenz

8.1.2.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Bei der Frage danach, was männliche Lehramtsstudierende unter dem Einsatz digitaler Medien im allgemeinen Unterricht verstehen, zeigt sich auffällig häufig, dass diese nicht nur aufzählen, welche Medien ihnen in diesem Kontext

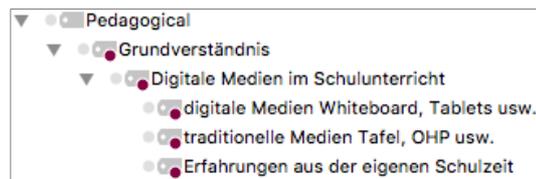


Abbildung 51: Subcodes Grundverständnis Medien

bekannt sind, sondern sie verbinden direkt Potenziale damit. Oft werden digitale Medien auch mit der Organisation von Unterricht verbunden. Ferner scheinen sich männliche angehende Lehrkräfte nicht zu scheuen, ihre Mobilfunknummer an Schülerinnen und Schüler herauszugeben, um im Rahmen von *WhatsApp*-Gruppen mit ihnen kommunizieren zu können.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final

Position: 25 - 25

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Ja, das beschränkt sich natürlich nicht nur auf den Einsatz von Laptops oder Tablets, sondern ja, alles was halt digitale Informationsübertragung beinhaltet. Das fängt an, dass man Präsentationen auf Beamern vielleicht zeigt, um den Unterricht zu strukturieren, in der Speicherung von Hausaufgaben, ob man die jetzt digital bekommt per Email zugeschickt, oder *WhatsApp*-Gruppen eventuell, wie ich auch schon gehört habe von Schülern, die da mit ihrem Lehrer *WhatsApp*-Gruppen bilden, um vielleicht auch Fragen zu bestimmten Zeiten zu Hausaufgaben erfragen zu können. Also es ist nicht nur der Einsatz von Medien für den Unterricht, sondern auch Medien, um den Unterricht zu strukturieren und zu organisieren. #00:05:24-0#

Ein weiteres Beispiel für die oben ausgeführten Anmerkungen ist die Aussage des folgenden Studenten.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 15 - 15
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: Ja, alles was eben nicht analog ist in dem Sinne. Würde auch der Computer zugehören, nicht eben nur Tablets oder Smartphones, sondern alles, was eben auf digitaler Basis basiert. Vielleicht sogar, wenn man jetzt an eine fernere Form von Hausaufgaben denkt, dann eben nicht immer nur Hausaufgaben auf einem Blatt Papier schreiben, sondern, keine Ahnung, sich auch über ein *Wiki* absprechen oder über von mir aus auch über eine *Facebook*-Gruppe oder eine *WhatsApp*-Gruppe absprechen, und darüber Hausaufgaben erledigen. Was ich jetzt da für eine Idee hatte, was ich jetzt nicht durchgeführt hab, weil die Unterrichtsreihe das nicht zugelassen hat, wäre zum Beispiel, wenn man jetzt irgendwie sowas wie kreatives Schreiben dann über *WhatsApp* macht oder so, dass man in einer Gruppe nacheinander schreibt und das dann einfach ausdrückt, also vielleicht ausgedrückt mitbringt oder eben wenn die Möglichkeiten da sind, das auch über einen Beamer präsentieren kann. Solche Dinge. #00:02:38-5#

Ebenfalls häufig findet sich der Lebensweltbezug. Interessanterweise gibt der Student an, dass er den Einsatz digitaler Medien nicht werten wolle, sagt aber, dass es wichtig sei, sich zeitgemäß damit auseinanderzusetzen. Diese Aussage setzt eine hohe Reflexionsfähigkeit voraus, da der betroffene Student sich möglicherweise von eigenen Präferenzen etc. löst, um den Kindern und Jugendlichen in der Schule das bieten zu können, was sie für ihren Alltag und ihre Zukunft brauchen.

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SMB1Post_m_BBK2_oLit: Ok, das ist einfach eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Stoff und dementsprechend unumgänglich und wichtig, ohne Wertung. #00:02:18-0#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical															0
Grundverständnis															0
Digitale Medien im Schulunterri	1	3	1				1	1	2	2	1		2	14	
digitale Medien Whiteboard				1	1	1		1						4	
traditionelle Medien Tafel, C									1		1			2	
Erfahrungen aus der eigene								1						1	
SUMME	1	3	1	1	1	1	0	1	3	2	2	0	2	21	

Abbildung 52: Code-Matrix m Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Wie bereits bei der Frage nach dem Grundverständnis von digitalen Medien im Unterricht rekurren die männlichen Studienteilnehmer auch an dieser Stelle wieder auf den Lebensweltbezug. Auch die Transformationsprozesse, die mit dem Medienwandel einhergehen und als Mediatisierung (vgl. Krotz 2016, 27) bezeichnet werden, werden von den Studierenden in den Blick genommen.

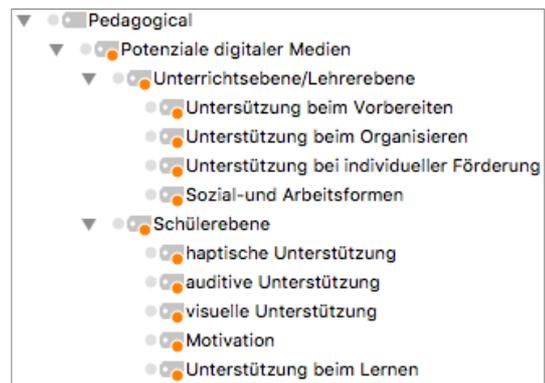


Abbildung 53: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Vielmehr kommt es bei ihnen wie auch bei vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (u.a. vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 206; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 65f.) zur Verwunderung, warum digitale Medien noch nicht flächendeckend in Schulen genutzt werden.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final

Position: 16 - 16

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene

SMB1Post_m_BBK1_oLit: (...) Zum einen erstmal der Mehrwert, weil es sowieso benutzt werden muss in den nächsten Jahren, deswegen finde ich es immer Quatsch, dass es noch nicht in den Schulen angekommen ist. Dann ist der Mehrwert mit Sicherheit, dass die Schüler eben kompetenzorientiert lernen, mit den Dingen umzugehen. Ob es jetzt Laptops oder Tablets sind, ist ja erstmal egal, aber dass die eben nicht nur lernen damit, weil sie damit, was weiß ich was zu Hause machen, Videos drehen oder keine Ahnung Spiele spielen oder vielleicht auch da schon recherchieren. Aber, dass man da eben den Schülern zeigt, dass man mit den Geräten wahnsinnig viel machen kann, was dann eben auch für die Schule sehr positiv sein kann. #00:05:14-6#

Bei dem folgenden Studenten scheint ein umfassender Medienkompetenzbegriff präsent zu sein, den er zwar nicht explizit näher erläutert, doch seinen Aussagen zufolge sieht er auch die Medienkritik und die Reflexion darüber als sehr wichtig an (vgl. Baacke 1996, 8).

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final

Position: 41 - 41

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Prä_m_MSP_oLit: Kurz gesagt: Der wichtigste Punkt ist "Mitgehen mit der Zeit". Wir leben im digitalen Zeitalter und wir können uns da auch nicht mehr vor wehren vor der Digitalisierung. Ich denke, dann sollte man das eher als Chance sehen und jetzt ansetzen und sowohl sich selber als Lehrer als auch eben die nachwachsende Generation für diesen medialen Umgang sensibilisieren. Auch mit dem Hintergrund, das Ganze immer wieder kritisch zu hinterfragen, sodass man das nicht als naturgegeben sieht, dass man jetzt ein Smartphone hat, was alles kann, sondern dass man sich auch immer wieder bewusst macht – ich darf mich nicht abhängig machen von dem Gerät. Ich muss auch noch überleben können, wenn das Handy mal nicht funktioniert, das halte ich persönlich so für sehr wichtig. Das ist so das Wichtigste für mich. #00:22:38-3#

Der Student führt weiter aus, dass er den Kindern und Jugendlichen in nichts nachstehen möchte. Das zeigt, dass ihm bewusst ist, wie medial geprägt die Kindheit und Jugend heutzutage ist. Zwar gehören nach wie vor non-mediale Freizeitaktivitäten wie *Freunde treffen* oder *Sport* zu den Lieblingsbeschäftigungen, das Medium *Handy/Smartphone* erfreut sich aber ebenfalls großer Beliebtheit (vgl. mpfs 2016, 6). Überdies zeigt der Student, dass ihm insbesondere medienpädagogische Kompetenzen wichtig sind. Zu diesen werden die Medienerziehung, Mediensozialisation, Mediendidaktik und die medienbezogene Schulentwicklung gezählt. Ausgangspunkt ist die eigene Medienkompetenz der Lehrkraft (vgl. Herzig 2004, 589).

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final

Position: 22 - 22

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Post_m_MSP_oLit: Also vordergründig hab ich auf jeden Fall mitgenommen, dass das diesen aktuellen Lebensweltbezug viel besser aufgreift als jetzt zum Beispiel irgendein altes Buch oder so. Und gerade in den präsentierten Themen, zum Thema *Internetsicherheit* und sowas, da hat man eben in dieser Mindmap, die die vorgestellt haben, fand ich, gemerkt, dass die da vielleicht schon viel weiter denken als wir das als Pädagogen tun, weil die Kinder sich eben sehr intensiv mit diesen Medien auseinandersetzen. Und umso wichtiger ist es ja, sich dann selbst mit diesen Themen auseinanderzusetzen, um das gescheit zu vermitteln. Und ich fand, man hat schon gemerkt, die Kinder hatten anscheinend sehr großes Interesse, mit den Medien zu arbeiten. Und das finde ich, kann man auf jeden Fall gut aufgreifen. #00:12:03-3#

Deutliche Vorteile in der Arbeit mit digitalen Medien sieht der Student zwar nicht, aber er vermutet eine motivationale Steigerung, wenn Kinder und Jugendliche in Schulen mit digitalen Medien lernen dürfen. Die Nennung des motivationalen Charakters ist ebenfalls typisch für die Aussagen männlicher Studierender. Diese Einschätzung stimmt auch mit Befunden aus dem *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* überein, da auch dort über drei Viertel der befragten Lehrkräfte angeben, dass digitale Medien motivierend wirken können (vgl.

Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final

Position: 25 - 25

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Post_m_MSP_oLit: Ja, ich hab schon drüber nachgedacht, aber ich komme immer dahin, also theoretisch geht alles. Also, das hatte ich, glaube ich, schon beim ersten Interview gesagt, dass ich mir vorstellen könnte, zum Beispiel bei der Lese-Rechtschreibförderung ein Tablet einzusetzen als Differenzierungsgerät, also als, ich glaube als extrinsische Differenzierung. Dass man eben statt einen Stift zu halten und ein Wort zu schreiben, Ikone oder Buchstaben drücken kann und sowas, dass eben ganz andere motorische Aspekte angesprochen werden. Und ich, wie gesagt, ich glaube, in der heutigen Zeit ist das ein enormer Motivationsfaktor, so ein Gerät. Also man kann damit, meines Erachtens, die gleichen Inhalte bearbeiten, die ich auch auf einem Papier bearbeiten könnte auf die gute, alte Weise, aber ich könnte es halt eben frisch gestalten, wenn man sich entsprechend damit auseinandersetzt. Und dementsprechend muss man eben solche Seminare besuchen, um beigebracht zu kriegen, wie man sowas didaktisch aufbereiten kann, sag ich mal. #00:13:42-6#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical															0
Potenziale digitaler Medien			1					1			1			1	4
Unterrichtsebene/Lehrerebene													1		1
Unterstützung beim Vorbere			1												1
Unterstützung beim Organi															0
Unterstützung bei individue							2		1						3
Sozial-und Arbeitsformen	1	1	2	1	2	1	3	1	3	2	1	1			19
Schülerebene	1														1
haptische Unterstützung							1	1				1			3
auditive Unterstützung										1			1		2
visuelle Unterstützung							1		1						2
Motivation							2	3		1					6
Unterstützung beim Lernen			1						1						2
Σ SUMME	2	2	4	1	2	1	7	4	4	4	3	2	2	1	44

Abbildung 54: Code-Matrix m Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Interessanterweise unterscheiden sich die Ausführungen zum Lehrerdanken über digitale Medien zwischen den weiblichen und männlichen Studienteilnehmern *nicht*. In den Einschätzungen beider Geschlechter

wird deutlich, dass Lehrerkollegien tendenziell eher als skeptisch bzw. negativ eingestellt angesehen werden und dass diese so viel zu tun haben, dass die Implementation digitaler Medien in den Unterricht einen weiteren Mehraufwand

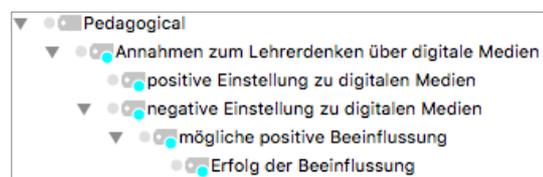


Abbildung 55: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

darstelle. Dabei greift folgender Student auch auf Schulentwicklungsprozesse (→ Kapitel 2.1) wie die Berücksichtigung der Inklusion (→ Kapitel 4.3.1) zurück.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 55 - 55
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Kritisch. Das ist ein Punkt, über den ich mir schon sehr lange Gedanken mache. Wie man die Lehrer dazu bekommt, stärker darauf zu setzen. Und aus meiner eigenen Erfahrung habe ich das Gefühl, dass die das nicht wollen. Und zwar nicht, weil sie das grundsätzlich für schlecht halten, sondern weil man sagt immer, Lehrer haben so eine schöne Freizeit und müssen kaum arbeiten, aber das ist schon anstrengend die Zeit in der Schule und natürlich auch die Vorbereitung zu Hause. Und die Inklusion jetzt natürlich auch. Und der *Gemeinsame Unterricht* ist ein Schritt, der die Lehrer belastet hat und weiter vor Arbeiten gestellt hat, die so vorher nicht bekannt gewesen sind. Und jetzt haben sie die Sorge, dass die Digitalisierung, die ja auch durch die Politik vorangetrieben wird, sie vor neue Aufgaben stellt, die ihnen noch mehr Aufgaben aufzwingt. Und deswegen haben die da erstmal eine sehr abneigende Haltung. Ich denke, das kann funktionieren, wenn man den Lehrern zeigt, dass dadurch der Arbeitsablauf und die Organisation von Unterricht einfacher und schneller geht und die halt erstmal für sich die Vorteile erkennen und sich dann denken "Ach, wenn ich das jetzt schon habe, dann kann ich das auch im Unterricht einsetzen". #00:14:59-0#

Auf die Frage, wie man die Implementation digitaler Medien in den Unterricht unterstützen könne, schlägt der Student im Gegensatz zu anderen Studienteilnehmern eine ganzheitliche Strategie vor, die von der Makroebene bis zur Mikroebene führt und bereits früh ansetzt. Dabei nimmt er unterschiedliche Akteure wie die Schulleitung, die Lehrkräfte aber auch die Eltern in die Pflicht. Diese Wunschvorstellung steht allerdings konträr zu den Befunden aus der Schulentwicklungsforschung (→ Kapitel 2.1.1), die nämlich besagt, dass Lehrkräfte insbesondere dann nicht gewillt sind, Vorgaben umzusetzen, wenn sie von oben aufoktroiert werden (vgl. Rolff 2016, 12f.). Daher wird die Einzelschulorientierung favorisiert (vgl. Holtappels 2014, 119).

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 50 - 50
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung

SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Das beginnt viel eher, nicht erst dann, wenn ich dann an der Schule bin. Ich denke, dass es da ganz viele verschiedene Säulen gibt, die man einzeln angreifen muss und die auch nur vernünftig funktionieren, wenn man die gesamtheitlich betrachtet. Das ist einmal der gesellschaftliche Rang von Digitalisierung. Jeder sagt uns immer, es ist unglaublich wichtig für die Zukunft Internet, Thinks oder Industrie 4.0. Studien haben vor Kurzem auch gezeigt, dass in den nächsten Jahren 20/30 Billionen Euro nur über digitale Produkte umgesetzt werden können. Bis 2025 war das glaub ich von Gardner. Es ist unglaublich wichtig, sagt jeder, aber keiner traut sich dann wirklich daran. Und sagt dann, „Nee, fangt erstmal bei anderen an, bei uns bitte noch nicht, wir sind eigentlich sehr zufrieden

so, wie es bisher läuft“. Ich denke, das ist der falsche Ansatzpunkt und da anzugreifen fehlt einmal der gesamtgesellschaftliche Konsens, dass das ein wichtiges Projekt und eine sehr, sehr wichtige Aufgabe für die Zukunft ist, wenn wir da nicht abgehängt werden wollen und quasi eine Generation von digitalen Analphabeten uns heranzüchten. Die Lehrer selber glaub ich kann man; und das sind die wichtigsten Akteure, weil die müssen das unterrichten hinterher, kann man nur überzeugen, indem man schlüssige Konzepte vorlegt. Ich hab vor Kurzem noch die *IBIS*-Studie gelesen vom Institut für Bildungswissenschaften der Freien Universität Berlin, die haben gezeigt, dass 20 Prozent der Lehrer absolute Verweigerer sind, die wird man auch nicht bekommen mit guten Konzepten, 10 Prozent sind so wie ich, die sagen, klar, das müssen wir dringend tun und die restlichen 70 Prozent erreicht man eigentlich nur, indem man denen Konzepte vorlegt, wie die sowas im Unterricht einsetzen. Dazu gehört es, dass die praktischen Umgang damit bekommen, wobei ich es jetzt nicht gut finde, wenn man denen nur zeigt, wie drei, vier Apps funktionieren, sondern die brauchen ein grundlegendes und tieferes Verständnis von dem Einsatz digitaler Medien. Quasi, was dahinter steht und wie man die Methoden für deren Ideen und Zielen einsetzen kann. Das, klar, muss man sich um Fortbildungen kümmern mit den Kollegen zusammen. Ich glaube, es ist nicht hilfreich, wenn nur zwei, drei Kollegen zu den Fortbildungen geschickt werden, da muss man als Kollegium insgesamt. Weil sonst heißt es, „Ach ihr beiden Altklugen seid da jetzt wieder hingefahren und erzählt uns jetzt bitte nicht zu viel, weil die Konferenz möchten wir schnell beenden“. Der Wille liegt glaube ich beim Schulleiter, dass man die gesamte Lehrerkonferenz dazu verpflichtet, an so einer Fortbildung teilzunehmen. Eine Ebene, dass die Eltern mit ins Boot geholt werden, dass es nicht schädlich für die kindliche Entwicklung ist, wenn die mit digitalen Medien arbeiten und sich da die Augen nicht irgendwie verzerren oder verlernen, mit einem Stift zu schreiben. Sondern, dass die Eltern regelmäßig informiert werden und vielleicht auch die positiven Möglichkeiten mit digitalen Medien sehen. Wenn die beispielsweise ein konkreteres Feedback zur Leistung ihres Kindes bekommen, sich quasi am Lernprozess des Kindes beteiligen können oder mit anderen Eltern und Lehrern schneller in den Austausch kommen können. Also da sind sehr viel Akteure, die gemeinsam ins Boot geholt werden müssen. #00:21:33-4#

Eine weitere Annahme, die oftmals genannt wurde, ist, dass digitale Medien mit den jungen Lehrkräften ganz selbstverständlich Einzug in die Schulen halten würden. Diese Denkweise wurde bereits vor 20 Jahren angezweifelt (vgl. Marci-Boehncke 1999, 9) und aktuelle Studienergebnisse zeigen, dass jüngere Lehrkräfte nur marginal häufiger digitale Medien einsetzen als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen (vgl. Eickelmann/Lorenz 2014, 54).

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final
Position: 84 - 84
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB1Post_m_BBK2_oLit: (...) Ich glaube einfach, dass die Welle der jungen Lehrer irgendwann das Zepter in die Hand nimmt. Und dass es schwierig wird, Alteingesessene noch richtig abzuholen. Aber das ist auch einfach, dass wir dann Kinder unserer Zeit sind, dann muss ich nicht überzeugen. Ich glaube, dass man jedem ein paar Vorteile näher bringen kann. Auch, wenn es jetzt nicht in der Gänze ist. Aber vor dem Inklusionsgedanken kann mir eigentlich keiner sagen, dass man das nicht nutzen will. Und auch alteingesessene Lehrer, die meinetwegen Inklusion problematisch sehen, müssen sich damit auseinandersetzen. Das bringt der Job mit

sich. Darum kann man die auf jeden Fall damit überzeugen. #00:28:45-4#

Nach dem Grund gefragt, warum dieser Student denkt, dass ältere Lehrkräfte weniger medienaffin seien, expliziert er Folgendes:

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final
Position: 86 - 86
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB1Post_m_BBK2_oLit: Es ist schwierig, was zu verkaufen, wenn ich nicht dahinter stehe. Ich stehe hinter etwas nicht, wenn ich es nicht selber erfahren habe, wenn ich nicht damit groß geworden bin oder das so auf mich eingewirkt hat, dass ich das in mir trage. Das fällt aber jedem schwer und das kann man dann verallgemeinern eigentlich. Also jeder, der irgendwas machen soll, was er nicht kann, nicht kennt, nicht mag, wird sich schwertun. Ich glaube aber, dass es nur mit Zeit halt gelingt, dass sich da wirklich was ändert. #00:29:36-6#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical															0
Annahmen zum Lehrerdanken über							1						1		2
positive Einstellung zu digitalen							1								1
negative Einstellung zu digitalen	2						1	1	1					1	6
mögliche positive Beeinflussung	1						2	1	1	1			1	1	8
Erfolg der Beeinflussung							1	1	1	1					4
SUMME	0	3	0	0	0	0	5	3	3	3	0	0	2	2	21

Abbildung 56: Code-Matrix m Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- *Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?*

Große Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden zeigen sich in der Bewertung der Seminare. Während Studienteilnehmerinnen sehr ostentativ äußern, dass ihnen das Seminar und die damit zusammenhängende Praxisphase sehr gut gefallen hätten, sprechen männliche Teilnehmer offen Kritikpunkte an. Implizit kann aus den Antworten herausgelesen werden, dass diese im Großen und Ganzen auch zufrieden waren, allerdings werden auch manche

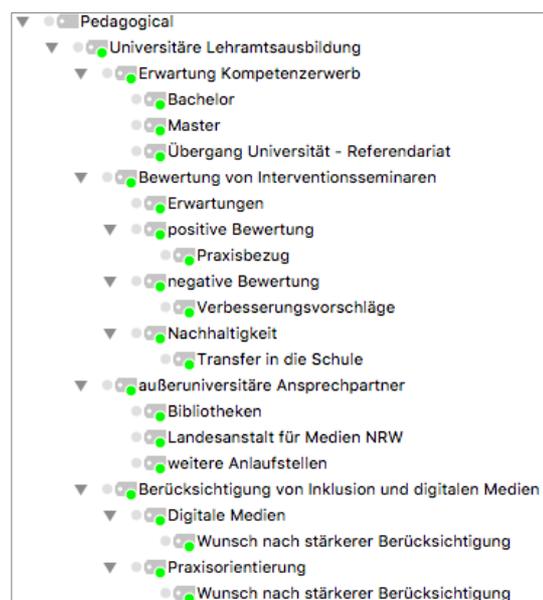


Abbildung 57: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Aspekte bemängelt. Ferner entsteht der Eindruck, dass männliche Studierende mit größeren Erwartungen in das Seminar gegangen sind. Ein weiterer Faktor könnte auch die hohe Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz sein. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch eine implizit gute Bewertung, die aber mit Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen versehen ist.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 11 - 11
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionseminaren\negative Bewertung\Verbesserungsvorschläge

SMB1Post_m_BBK1_oLit: (...) Ich hatte mir erhofft, dass wir viel kennenlernen, was man mit dem *iPad* machen könnte, gerade was Apps angeht, also spezielle Apps, die im Unterricht gut eingesetzt werden können und das eben bezogen auf fachdidaktische ja... auf die Fachdidaktik, bezogen auf Deutsch eben. Die Erwartung wurde bedingt erfüllt, das wurde teilweise angerissen, aber eben nicht besonders stark vertieft und was die Programme angeht, wir haben das *Promethean*-Programm kennengelernt und *ActivInspire*¹⁴¹, da haben wir zwei Stunden dran gearbeitet, das war auch sehr interessant. Da hätte ich mir allerdings auch gewünscht, dass man ja eine tiefergehende Aufgabe darin findet, irgendwie das als Präsentationsprogramm vielleicht zu nutzen und nicht eben nur, wir können daran schreiben wie an einer normalen Tafel und da gibts dann ein paar spezielle Features, die man nutzen kann wie Notenblätter und Lineal oder so. Das hätte ich mir gewünscht, dass es da noch ein bisschen mehr in die Richtung geht. (...) #00:02:10-8#

Im Weiteren wird angesprochen, dass das Interventionseminar einen Gegensatz zu Vorlesungen bilde. Dabei sagt der Student, dass man sich zunächst darauf einlassen müsse. Das zeigt, wie stark unterrepräsentiert solche Seminare in der Lehramtsausbildung sind, obwohl eine höhere Frequentierung praktischer Elemente bereits seit einiger Zeit postuliert wird (u.a. vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Topsch 2004, 479; vgl. Kolbe 2004, 215).

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 12 - 12
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionseminaren\positive Bewertung

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Sonst wurden die Erwartungen erfüllt. Es stand ja auch schon im LSF¹⁴², dass es eben ein bisschen „learning by doing“ sein wird und ein bisschen partizipatives Arbeiten mit der Dozentin und den Tutoren, die dann teilweise da waren, und ja das war absolut der Fall. Man musste sich so ein bisschen drauf einlassen, dass es jetzt eben kein Vortrag war, aber das war alles in Ordnung und wurde genauso gemacht, wie vorher angekündigt. #00:02:34-3#

¹⁴¹ *ActivInspire* ist eine Unterrichtssoftware des Unternehmens *Promethean*.

¹⁴² *LSF* ist das Online-Vorlesungsverzeichnis der TU Dortmund.

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical															0
Universitäre Lehramtsausbildung															0
Erwartung Kompetenzerwerb															0
Bachelor															0
Master		1	1								1		1		4
Übergang Universität - Refe	1						1	1			1		1		5
Bewertung von Interventionsseminaren															0
Erwartungen				3	3	3			2	2		1		2	16
positive Bewertung	2	2	1					2		2				2	9
Praxisbezug							1				1				2
negative Bewertung								1					2		3
Verbesserungsvorschläge	3	2					1								6
Nachhaltigkeit		1					1	1					1		4
Transfer in die Schule								1							1
außeruniversitäre Ansprechpartner	1		1	1	2	2				1	1	1			10
Bibliotheken		1											1		2
Landesanstalt für Medien NRW															0
weitere Anlaufstellen		1					1			1				3	6
Berücksichtigung von Inklusion		2	1	3	1	4	1		1		1	1		1	16
Digitale Medien				1	1	1				1					4
Wunsch nach stärkerer Praxisorientierung	1			1	1	1	1	1	1	1			2		10
Wunsch nach stärkerer				1	1	1				1			1	1	6
Wunsch nach stärkerer										1	1	1			3
Σ SUMME	9	9	4	9	9	12	7	7	4	8	9	4	9	7	107

Abbildung 58: Code-Matrix m Bewertung des Interventionsseminars

8.1.2.4 cK - Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Zur Beschreibung wie männliche Lehramtsstudierende digitale Medien in den Fachunterricht Deutsch implementieren würden, soll zunächst ein Extrembeispiel herangezogen und dargestellt werden. Der folgende Student äußert den Wunsch, dass Schule komplett digitalisiert werden sollte und schränkt demnach auch im Fachunterricht Deutsch den Einsatz digitaler Medien in keiner Weise ein. Des Weiteren zeigt er auf, wie diese im Deutschunterricht gut eingesetzt werden können, indem er einen aktiv-produzierenden Zugang wählt und vorschlägt, dass die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel Foto-Romane anfertigen könnten.

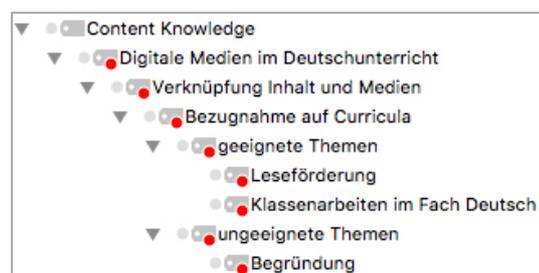


Abbildung 59: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 29 - 29

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: In jedem Bereich. Also meine persönliche Wunschvorstellung wäre, Unterricht quasi komplett zu digitalisieren. Dass man außerhalb von *pen-driven-devices*, also Tablets, die auch über Stifteingabe funktionieren, keine Bücher mehr benötigt, keine Zettel mehr rausgeben muss, Arbeitsblätter digital rausgibt, da gibt es auch schon Systeme von *Microsoft* für. Das wäre die Wunschvorstellung, das wird natürlich noch eine Zeit dauern, wenn überhaupt, weil ich denke, dass die Lehrer da nicht so drauf eingehen werden und auch die Ängste haben, dass dadurch der normale Unterricht abgeschafft wird. Aber das wäre eine Wunschvorstellung und gerade auch im Bereich von Geschichten kann man halt verschiedene Technologien auch kombinieren. Also erstmal eine Geschichte lesen, dann vielleicht einen kleinen Foto-Roman dazu erstellen, ein Quiz als Ergebnis/Lernstandsfeststellung durchführen, Fotos erstellen, eine Videoaufzeichnung, kleinere Geschichten weiterentwickeln, dann entsprechend mit digitalen Bildern versehen, wie man sich das so bildlich vorstellen kann. Also da gibt es denke ich viele, sehr sehr viele Einsatzmöglichkeiten. #00:07:32-2#

Bei allem Enthusiasmus wurde die Nachfrage gestellt, ob denn das Schreiben von Klassenarbeiten mit digitalen Medien ein Hindernis darstellen könne, woraufhin der Student antwortete:

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final

Position: 31 - 31

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Wären auch kein Problem. Mit den richtigen Systemen nicht, nein. Ich denke da jetzt vor allem an, *OneNote Classroom*, was von der Uni glaube ich auch noch nicht eingesetzt wird, aber was man relativ günstig auch hier über den ITMC¹⁴³ bekommt, wo man zum Beispiel auch Dokumente nur an einen Schüler leiten kann. Die Dokumente sind gesperrt, die Stifteingabe funktioniert drei- oder viermalig auf eine Frage. Man hat zwar die Möglichkeit zu korrigieren, aber nicht so lange zu warten, dass man abschreiben kann, oder auch vielleicht ein Schüler, der technisch sehr fit ist, sich da reinhacken kann und da die richtigen Lösungen findet. Das wäre quasi nur ein Ersatz für einen Zettel, den man digital abgibt. Und ich denke nicht, dass es da Gefahren gibt. #00:08:20-8#

Im *Post-Interview* greift der Student von alleine die Angst manch anderer Lehramtsstudierender auf, dass der Schriftspracherwerb nicht gut gelingen könne, wenn bereits im Rahmen dieses Aneignungsprozesses digitale Medien genutzt würden. Den Einwand versucht der Student zu entkräften, indem er darauf hinweist, dass auch mit einem *Pencil* auf dem Tablet geschrieben werden könne, was er persönlich nicht als Nachteil auffasse.

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final

Position: 23 - 23

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

¹⁴³ ITMC ist die Abkürzung für *IT & Medien Centrum* (der TU Dortmund).

SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Eigentlich nein. Die übliche Angst, die die meisten immer haben, dass die Fähigkeit mit der Hand zu schreiben quasi obsolet wird und das ist ja eine wichtige Kompetenz. Erstmal glaube ich nicht, dass das Eine das Andere ersetzen wird und selbst dann, mir ist zwar keine Studie bekannt, aber ich würde mal behaupten, dass das Schreiben mit einem digitalen Stift auf einem Tablet oder PC die gleichen Kompetenzen fördert oder entwickelt wie mit einem Bleistift auf einem Blatt Papier. Vielleicht ist die Haptik anders, aber auch die motorische Bewegungsführung eines Stiftes wäre identisch und nur weil ich jetzt gelernt habe, mit einem Bleistift zu schreiben, muss ich ja nicht extra noch lernen, wie man mit einem digitalen Stift schreibt. Denke ich, dass das umgekehrt genauso wäre.
#00:07:12-9#

Kontrastierend zu dem vorangegangenen Beispiel stehen folgende Aussagen, die eher einen rezeptiven Zugang vermuten lassen. So möchte der Student, dass sich die Schülerinnen und Schüler Filme über das Tablet anschauen können.

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 19 - 19
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Ja, also wie ich eben schon sagte, wenn man irgendwie Dramen oder Theater oder sowas in die Richtung bespricht. Ja, dass man da einfach so ein Stück, eine Aufzeichnung davon abspielt. Oder auch einfach, wenn man schreiben lässt. Also, dass man sagt, ihr schreibt jetzt nicht in euer Heft, sondern wir haben jetzt hier alle ein Tablet von mir aus im Unterricht und dort tippt ihr jetzt über *Word* mal sowas ein und lernt das jetzt zu formatieren und dass sowas auch so aussieht, wie es aussehen soll. In Gruppenarbeiten vielleicht auch. Also, dass man da Kleingruppen bildet und die irgendwie auch ein Tablet oder sowas haben und die sich dann ein Stück unter verschiedenen Gesichtspunkten anschauen. Die Einen schauen sich an, was für Kostüme dort sind, die Anderen gehen mehr auf die Musik ein und sowas vielleicht auch, dass man da... ja so Analysen, die man dann so vorne nicht nur schriftlich stattfinden lässt, sondern auch so in Kleingruppen so ein bisschen praktischer vielleicht. #00:06:22-9#

Wie der Student schon selbst vermutet, ist die Gefahr bei einem rezeptiven Zugang größer, dass Informationen aus dem Internet einfach unreflektiert übernommen werden könnten, worauf der Student explizit hinweist. Aus diesem Grund kommt das Schreiben von Klassenarbeiten mittels digitaler Medien für ihn nicht in Frage. Des Weiteren bemüht er sich, eine offene Haltung den digitalen Medien gegenüber zu zeigen, an den inhaltslosen Phrasen und den wiederholt gebrauchten Indefinitpronomen *irgendwas* und *irgendwie* wird allerdings deutlich, dass er keine konkreten Ideen benennen kann.

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Hmm... überhaupt nicht... Also ich finde das kommt halt auch drauf an, ob ein Internetzugang vorhanden ist. Wenn ich jetzt sage, ich mach eine Gedichtsanalyse mit der Klasse und die *googeln* alle irgendeine Analyse, das

trägt dann ja nicht wirklich zum Unterrichtsgeschehen bei und dadurch lernen die dann ja auch nichts. Oder auch auf Klassenarbeiten bezogen. Also wenn man jetzt sagt, man würde diese Klassenarbeit an einem PC schreiben lassen, der Schüler aber die Möglichkeit hat, alles im Internet nachzuschauen, das wäre natürlich dann kontraproduktiv. Oder, dass er dann auf alte gespeicherte Medien und Daten zurückgreifen kann. Also da sind auf jeden Fall schon Grenzen, was das angeht, und sonst kann man eigentlich schon, wenn man es wirklich möchte, auf jeden Bereich ja digitale Medien anwenden. *Irgendwie kann man es ja immer ummodelln, dass man sagen kann, ihr schreibt jetzt irgendwas oder ihr schaut euch was an.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:09:22-3#

Im *Post*-Interview lässt sich plötzlich ein aktiv-produzierender Zugang erkennen, über den der Student selbst sagt, dass er diesen anfänglich überhaupt nicht beachtet habe. Grundsätzlich scheint sich die Grundhaltung positiv verändert zu haben, da die im *Prä*-Interview gebrauchten Indefinitpronomen nicht mehr genutzt werden und der Student selbst sagt, dass er Lust habe, mit den Kindern und Jugendlichen aktiv an dem Tablet zu arbeiten, indem er Filme erstellen oder zumindest das szenische Darstellen ausprobieren möchte.

Dokument: SW1Post_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 27 - 27
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW1Post_m_BHRSGe_oLit: Ja, also diesen Aspekt, den ich ja gerade schon nannte, dass man so einen Film zum Beispiel erstellen kann oder eine *PowerPoint* mit denen. Das ist ja eigentlich total, das die einfache; Variante oder Methode, aber ich habe diesen Punkt vorher gar nicht so gesehen. Also ich habe eher so an diesen inklusiven Punkt gedacht, dass man dann Kinder mit einbeziehen kann, die wie gesagt keinen Stift halten können oder so. Oder halt, wie ich ja schon im ersten Interview sagte, einfach dieses Lesen am *iPad* oder Schreiben, aber das man wirklich so an diesen Programmen so arbeitet und die nutzt. *Es ist ja total einfach, aber ich habe es vorher nicht so betrachtet irgendwie.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Und das finde ich ziemlich spannend, also ich hätte schon Bock, dann später mal so einen Film zu erstellen, oder man kann ja dann auch, wenn man irgendwie – keine Ahnung – eine Theater AG hat oder so und dann mit den Kindern irgendwelche Soundtracks raussuchen und ja sowas halt. #00:10:00-3#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge															0
Digitale Medien im Deutschunterric								2							2
Verknüpfung Inhalt und Medien		2	1	1											4
Bezugnahme auf Curricula															0
geeignete Themen	1	1	1	1	2	1				2	3	1	1	1	15
Leseförderung	2	3	1				1	1	1		1				10
Klassenarbeiten im I	1	1	1						3	1				2	9
ungeeignete Themen	1			1	1				1	1	1	1	1		8
Begründung		1	1			1	2								5
SUMME	5	8	5	3	3	2	3	1	7	4	5	2	2	3	53

Abbildung 60: Code-Matrix m Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inklusive* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?

Auf die Frage, wie sicher sich die männlichen Lehramtsstudierenden fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen, haben alle Studenten geantwortet, dass sie sich

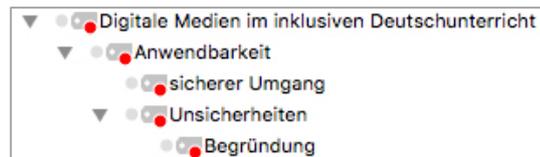


Abbildung 61: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

sehr unsicher fühlen. Die Gründe für diese Wahrnehmung machen sie daran fest, dass sie zum einen im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht gut genug auf die Praxis vorbereitet würden und zum anderen monieren sie die schier große Bandbreite der Inklusion, die eine exakte Vorbereitung auf die zu erwartende Situation schwer mache. Ein gutes Beispiel dafür ist folgende Aussage.

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 79 - 79
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten

SMB2Prä_m_MG_oLit: Mh... nicht sehr sicher ehrlich gesagt. Weil viele, ja, in den.. in den Praktika, die ich bisher hatte, habe ich viele Förderschwerpunkte... ja, klingt jetzt ein bisschen fies, aber hautnah erlebt und weiß auch, dass der Umgang sehr sehr schwierig sein kann. Gerade wenn man, ja, wenn man natürlich irgendwie gucken muss, dass man die anderen Kinder, die vielleicht nicht so sehr nach Aufmerksamkeit schreien, natürlich trotzdem nicht außer Acht lassen darf. Also das war so der Fall, dass man nach einem Tag die Kinder kannte, die einen angeschrien hatten, und man noch nach fast einer Woche denken musste, „Oh, wie hieß denn jetzt dieses Kind nochmal?“. Und da muss man dadurch schon drauf achten. Und auch wie man das dann mit digitalen Medien, die ja unter Umständen wertvoll und zerbrechlich sein können, unter einen Hut kriegt, wüsste ich jetzt an dieser Stelle ehrlich gesagt noch nicht. Da würde ich mir dann ein bisschen mehr, ja, Erfahrungswerte dazu wünschen. Ein bisschen mehr Tipps und Handreichungen beispielsweise. #00:27:20-3#

Diese Unsicherheit zeigt sich auch im nachfolgenden Beispiel:

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 71 - 71
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB2Post_m_MG_oLit: Ziemlich unsicher ehrlich gesagt. Wie ich gerade gesagt hab, hab ich das gelernt in Anführungsstrichen, dass Kinder, die nicht in der Lage sind, mit einem Stift zu schreiben, häufig trotzdem mit einer Tastatur schreiben können. Das hab ich aber nicht von einer Dozentin gelernt, das hab ich von einer Kommilitonin aus der Sonderpädagogik gelernt, die das angesprochen hat. Also wir

sollten dann ja irgendwie eine Unterrichtsvorstellung oder Aufgabe differenzieren für Kinder mit Behinderung beispielsweise oder für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in welchem Bereich auch immer. Das heißt, ja, ich fühle mich vergleichsweise unsicher, würde ich da schon sagen, ja. #00:27:03-5#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge															0
Digitale Medien im inklusiven Deuts															0
Anwendbarkeit															0
sicherer Umgang		1	1												2
Unsicherheiten	1				1	1			1	1	2	1	1	1	10
Begründung	1	1	3	2	1	2	2				1	1			14
SUMME	2	2	4	2	2	3	2	0	1	2	3	1	1	1	26

Abbildung 62: Code-Matrix m Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.1.3 ITPACK – Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass sich hinsichtlich des Geschlechts in einigen untersuchten Themenfeldern Unterschiede erkennen lassen. Bezugnehmend auf das Verständnis von Inklusion äußern sich die weiblichen Studienteilnehmerinnen sehr anerkennend und wertschätzend. Diese *Beliefs* stehen mit den Rechten von Menschen mit Behinderungen in Einklang (vgl. UN-BRK 2008, Präambel c; vgl. Reich 2012, 54ff.; vgl. Hinz 2015, 69). Den verschiedenen Inklusionsdimensionen gegenüber zeigen sie sich zudem äußerst tolerant, wobei konstatiert werden muss, dass sie oftmals in Kategorien denken, obwohl in der Forschung gefordert wird, dies zu vermeiden (vgl. Bartz 2018, 54). Ferner kommt wiederholt der Gedanke auf, dass die weiblichen Studierenden die Inklusion als Phänomen ansehen, das ausschließlich das Aufgabenfeld Schule betrifft. Für diesen Bereich können sie sich als angehende Lehrkräfte bereits konkrete Handlungsweisen überlegen, wie sie später im Klassenzimmer agieren möchten. Diesbezüglich zeigen sie sich bemüht, Teilhabe an einer (Klassen-) Gemeinschaft zu ermöglichen und greifen damit einen zentralen Punkt auf, Inklusion zu leben (vgl. KMK 2011, 2; vgl. Reich 2012, 54ff.; vgl. KMK 2015a, 7; vgl. Hinz 2015, 69f.)

Im Gegensatz dazu stehen teilweise die Aussagen der männlichen Studienteilnehmer, die zwar auch erkennen lassen, dass sie größtenteils die Inklusion als etwas Positives ansehen, die damit einhergehenden Schulentwicklungsprozesse aber tendenziell eher als „Pflichtaufgabe“ erachten, die von höherer Instanz verlangt werde, aber zudem problembehaftet sei und einen langwierigen Prozess darstelle. Dass die Umsetzung der Inklusion in deutschen Schulen mit einigen Problemen konfrontiert ist, wird auch in der Wissenschaft diskutiert, indem zahlreiche Aspekte als hinderlich identifiziert wurden (vgl. Grosche

2015, 24; vgl. Feuser 2015, 50; vgl. Prenzel 2015, 32f.; vgl. Preuss-Lausitz 2015, 97). Ferner steht die Wahrnehmung, dass die Umsetzung der Inklusion eine Pflichtaufgabe sei, die den Schulen „von oben“ aufoktroziert werde, in Einklang zu Befunden der Implementationsforschung, mit denen bereits in den 70er Jahren festgestellt werden konnte, dass Veränderungen am Schulsystem, die von der Politik initiiert werden, weniger erfolgreich sind (vgl. Rolff 2016, 13f.).

Die Frage nach den Potenzialen der digitalen Medien im Inklusionskontext wird von beiden Geschlechtern ähnlich beantwortet, da sowohl weibliche als auch männliche Studienteilnehmende die Potenziale auf den Bereich der Barrierefreiheit und der assistiven Technologien beziehen (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 304; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass im Rahmen der Interventionsseminare explizit auf solche Funktionen hingewiesen wurde.

Bezüglich der technischen Medienkompetenz äußern sich weibliche Lehramtsstudierende erstaunlich selbstsicher und interessiert. Sie geben an, sich selbst viel mit digitalen Medien zu beschäftigen und Unsicherheiten verspüren sie nur dann, wenn ihnen Geräte oder Anwendungsprogramme unbekannt sind. Ein oft genannter Faktor, der zur Verunsicherung führen kann, ist der Ausfall der Technik. Dieser Aspekt weist eine eindeutige Parallele zu weiteren Forschungsbefunden auf, in denen ebenfalls herausgefunden werden konnte, dass ein Streiken der Technik ein Gefühl von Überforderung auslösen kann (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 15). In den Abschlussinterviews geben die weiblichen Teilnehmenden an, von dem Seminar profitiert zu haben, indem sie neue Apps oder Geräte kennengelernt haben und diese ausprobieren durften. Demgegenüber stehen die männlichen Studienteilnehmer, die äußerst selbstsicher angeben, eine sehr hohe technische Medienkompetenz aufzuweisen. Probleme scheinen bei ihnen kaum aufzutreten und selbst wenn, sehen sie sich in der Lage, diese selbstständig zu lösen. Des Weiteren scheinen sie keinen Entwicklungsprozess durchlaufen zu haben, da sie mit einer hohen Ausgangslage das Seminar begannen und ihnen nicht viel Neues gezeigt werden konnte. Diese Disparitäten konnten bereits im Rahmen der *ICILS*-Studie aus dem Jahr 2013 dargelegt werden, da auch in der dortigen Selbsteinschätzung die Werte männlicher Lehrkräfte deutlich über den Werten der Lehrerinnen lagen (vgl. Lorenz et al. 2016, 127).

Bilanzierend kann davon ausgegangen werden, dass die weiblichen Lehramtsstudierenden ebenfalls einen versierten Umgang mit digitalen Medien aufweisen, sie diesen Umstand aber in ihrer Selbstwahrnehmung nicht angemessen berücksichtigen. Dieser Aspekt stellt eine Ergänzung zu bisherigen – oftmals durch quantitative Methoden generierten – Forschungsergebnissen dar, da mithilfe einer hermeneutischen Auslegung der qualitativen Daten gezeigt werden konnte, dass weibliche Studierende zwar dazu neigen, sich anfänglich eher bescheiden einzuschätzen, bei weiteren individuellen Nachfragen aber davon berichten, wie viel Erfahrungen sie eben doch vorweisen können. Insgesamt stehen die Erkenntnisse in Einklang zu Befunden aus repräsentativen Studien wie zum Beispiel dem Länderindikator, da auch dort herausgefunden werden konnte, dass sich Lehrkräfte – auch unabhängig vom Geschlecht – mittlerweile als relativ kompetent einschätzen (vgl. Endberg/Lorenz 2016, 190).

Hinsichtlich der Frage, was Lehramtsstudierende unter dem Einsatz digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht verstehen und welche Potenziale sie diesen beimessen, zeigen sich keine großen Unterschiede, da beide Gruppen überdurchschnittlich häufig den motivationalen Charakter (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Fuhs 2014, 314) hervorheben und auf eine zeitgemäße Auseinandersetzung (vgl. Friedrich 2015, 127f.) hinweisen. Auch in einer Umfrage des Markt- und Meinungsforschungsinstituts forsa konnte gezeigt werden, dass die in der hiesigen Studie genannten Potenziale auch bei den bereits praktizierenden Lehrkräften auf den ersten Plätzen stehen (vgl. forsa 2014, 15). Im Rahmen des Länderindikators 2015 konnten ähnliche Ergebnisse erzielt werden (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 107). Erstaunlich häufig wurde der Messenger-Dienst *WhatsApp* erwähnt, mit dem Klassengruppen eingerichtet werden können, um darüber Hausaufgaben, Termine etc. zu kommunizieren. Während weibliche Studienteilnehmende dies eher als befremdlich bzw. irritierend beschreiben, zeigen sich männliche Studienteilnehmende sehr offen und begrüßen diese Idee der Kommunikationsform.

In der Einschätzung darüber, wie bereits praktizierende Lehrkräfte zu digitalen Medien im Unterricht eingestellt sind, sind sich sowohl weibliche als auch männliche Studienteilnehmende einig, da beide Gruppen sagen, dass Lehrerkollegien eher negativ eingestellt seien. Ebenfalls behaupten beide, dass der Grund dieser

negativen *Beliefs* in dem hohen Aufgabenpensum der Lehrkräfte zu finden sei. Die Implikation, die sich hinter dieser Annahme verbirgt, ist, dass die Teilnehmenden über die Lehrkräfte denken, dass diese die digitalen Medien nicht als Entlastung, sondern vielmehr als Mehraufwand ansehen. Jene Wahrnehmung der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer kann durch Befunde des *Monitors Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* untermauert werden, da eindrücklich gezeigt werden konnte, dass bereits praktizierende Lehrkräfte den Einsatz digitaler Medien tatsächlich oftmals nicht als Entlastung wahrnehmen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) Bezüglich der Frage, wie man negativ eingestellte Kollegien von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen könnte, lassen sich Unterschiede in der Vorgehensweise erkennen. Während weibliche Studienteilnehmerinnen auf das Gespräch bzw. die Interaktion innerhalb des Kollegiums setzen, sehen männliche Studienteilnehmer den Weg eher in einem komplex angelegten Gebilde mit Elterngesprächen, Hospitationen, Fortbildungen etc. Einen Extremfall stellt ein Studierender dar, der sagt, dass es keiner Intervention bedürfe, da sich das Problem mit der Verjüngung des Kollegiums von allein lösen werde. Diese Annahme wurde bereits vor einiger Zeit angezweifelt (vgl. Marci-Boehncke 1999, 9). Des Weiteren konnte durch zahlreiche Studienergebnisse gezeigt werden, dass die Bereitschaft, mit digitalen Medien im Unterricht zu arbeiten, *nicht* signifikant vom Alter abhängt (vgl. forsa 2014, 14).

Die Bewertung des besuchten Interventionsseminars fällt bei den weiblichen Lehramtsstudierenden durchweg positiv aus, indem sie die Praxisphase als besonders gewinnbringend herausstellen und damit Forderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, das Lehramtsstudium praxisorientierter zu gestalten, untermauern (vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Topsch 2004, 479; vgl. Kolbe 2004, 215; vgl. MSW NRW 2012, 1 (1)). Die Grundtendenz bei den männlichen Studierenden ist zwar auch überwiegend positiv, allerdings monieren sie, dass der Input noch größer hätte sein können und dass sie teilweise nicht so viel kennengelernt hätten, wie sie sich erhofft haben. Insbesondere der Aspekt, dass weibliche Studierende *genauso* wie ihre männlichen Kommilitonen sagen, dass sie gewillt sind, später digitale Medien in ihrem Unterricht zu nutzen und deswegen von dem besuchten Seminar nachhaltig profitieren, steht konträr zu Befunden, die aussagen, dass männliche Lehrkräfte häufiger digitale Medien

einsetzen als Lehrerinnen, was im Rahmen dieser Studie nicht bestätigt werden konnte:

„Gender, on the other hand, is related to the frequency of computer use in class: male teachers seem to use computers for educational purposes more frequently than their female colleagues (Eickelmann et al. 2014a; b; Kay 1989; Van Braak et al. 2004).“ (Drossel/Eickelmann/Gerick 2017, 558)

Zum Themenkomplex *Digitale Medien im Deutschunterricht* muss zunächst angemerkt werden, dass die Studierenden häufig erst nach mehrmaligem Auffordern und Nachfragen in der Lage waren, sich konkret auf den Fachunterricht Deutsch zu beziehen, da oftmals lediglich die allgemeinen Potenziale wiederholt wurden. Intendiert war aber zu erfahren, wie die Lehramtsstudierenden in dem Fach, das sie alle studieren, Unterrichtsstunden zu Kompetenzbereichen oder konkreten Themen didaktisch mit digitalen Medien aufbereiten würden. Diese Abstraktion, die dadurch verkompliziert wurde, dass die Studierenden bislang lediglich durch vereinzelte Praktika in Kontakt mit Unterrichtsplanungen etc. gekommen sind, konnte von kaum einem Interviewten geleistet werden. In diesem Bereich ist eine deutliche Disparität zwischen Lehramtsstudierenden und bereits praktizierenden Lehrkräften zu erkennen, da drei Viertel der Letztgenannten im Länderindikator 2016 sagen, jeweilige Fachinhalte didaktisch kompetent mit digitalen Medien vermitteln zu können (vgl. Endberg/Lorenz 2016, 190). Dennoch konnten einige Aussagen der Lehramtsstudierenden zur Auswertung genutzt werden, die aber hinsichtlich des Geschlechts keine eindeutigen Unterschiede aufweisen. So gibt es sowohl weibliche als auch männliche Studierende, die sich wünschen, dass der Unterricht verstärkt digital ablaufen sollte und stehen damit in Einklang zu Forderungen aus der Politik (vgl. BMBF 2018) und aus der Wissenschaft (vgl. Initiative D21 2014, 9). Daher sehen sie auch keine Einschränkungen hinsichtlich einzelner Fächer, Kompetenzbereiche oder Themen. Allerdings wurde bei den weiblichen Studierenden häufiger gesagt, dass sie sich den Schriftspracherwerb nicht digital vorstellen können, was wiederum von einem Studenten negiert wurde, da es für ihn keinen Unterschied macht, ob mit einem Bleistift auf einem Blatt Papier oder mit einem digitalen Stift auf einem Tablet geschrieben werde. Dass sich die Schreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern durch die digitalen Medien verschlechtern könnten, befürchten auch knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte im Rahmen des Länderindikators (vgl.

Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114). Im Vergleich der *Prä-* und *Post-*Interviews zeigt sich bei einigen Studierenden sehr deutlich, dass sie Anregungen erhalten haben, wie im Deutschunterricht nicht nur rezeptiv, sondern vorrangig aktiv-produzierend gearbeitet werden kann (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017).

Ein eindeutiges Bild kommt bei der Frage zutage, wie sicher sich die Lehramtsstudierenden fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen, indem männliche Studierende eher sagen, dass sie sich sehr unsicher fühlen, da ihnen die entsprechende Handlungsroutine fehle. Wissenschaftlich sind diese *Beliefs* damit zu begründen, dass Erfahrungen einen wichtigen Baustein darstellen, um zum einen *Teachers' Beliefs* und zum anderen *Teacher Practices* herausbilden und stärken zu können (vgl. Buehl/Beck 2015, 74).

Bilanzierend kann für dieses Unterkapitel festgehalten werden, dass sich Unterschiede im Geschlecht insbesondere in den *Beliefs* zur schulischen Inklusion, in der eigenen Selbstwahrnehmung der technischen Medienkompetenz und in der Bewertung des Interventionsseminars erkennen lassen. Hinsichtlich der anderen analysierten Themenkomplexe ergeben sich zwar auch feine Unterschiede, die aber *nicht* signifikant hervorstechen.

8.2 Fokus II: Studienabschnitt

Die Darstellung des Kompetenzerwerbs im Bachelor- und Masterstudium im Fach Deutsch (→ Kapitel 5.6) zeigt deutlich, dass einzelne Module aufeinander aufbauen und dass im praxisorientierteren Master mit dem *Theorie-Praxis-Modul* sowie den Modulen *Vermittlungs- und Forschungsperspektiven der Germanistik* auf die theoretischen Kenntnisse und Kompetenzen des Bachelors zurückgegriffen wird. Aus diesem Grund sollen Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden:

„Welche Beliefs weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf?“ sowie *„Inwiefern unterscheiden sich die Beliefs hinsichtlich des Studienabschnitts?“*

8.2.1 Studierende im Bachelorstudium

Insgesamt 13 Teilnehmende befanden sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie im Bachelorstudium. Davon sind fünf männlichen und acht weiblichen Geschlechts. Bezogen auf die Studienwahl entfallen zwei Studienteilnehmende auf das Lehramt an Haupt-/Real-/ Sekundar- und Gesamtschulen, eine Person studiert für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen, vier streben den Abschluss im Studiengang Berufskolleg an und weitere sechs sind für das Lehramt Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogik eingeschrieben.¹⁴⁴ Das Verhältnis von Studierenden mit (n=6) und ohne (n=7) Literaturpädagogikzertifikat ist nahezu ausgeglichen.

8.2.1.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

¹⁴⁴ Unter den Studienteilnehmenden in der Kategorie „Studienabschnitt → Bachelor“ findet sich keine/kein Studierende/r des Lehramts Grundschule.

Das Datenmaterial zeigt ein sehr diffuses Bild hinsichtlich des Inklusionsverständnisses von Bachelorstudierenden. Ein Extrembeispiel stellt die Aussage der folgenden Bachelorstudentin dar, die ganz offen



Abbildung 63: Subcodes Inklusionsverständnis

darüber spricht, dass sie Inklusion als „schwieriges Thema“ auffasse und in der Separation kein Problem sehe. Diese Aussage steht im Kontrast zu den Forderungen von Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern, die für die Aufhebung der Separation plädieren (vgl. Wocken 2010, 1f.; vgl. Feuser 2015, 50; vgl. Prengel 2015, 34). Auch bezogen auf verschiedene Inklusionsdimensionen unterteilt die Studentin in Beeinträchtigungen, die „normal“ bzw. einfach inkludiert werden können und in solche, bei denen sie es für besser hält, dass die Schülerinnen und Schüler „unter sich bleiben“. Ihren Gedankengang versucht sie noch mit dem Hinweis aufzuwerten, dass an Förderschulen speziell geschultes Personal arbeitet.

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final

Position: 43 - 43

Code: Inklusion\Grundverständnis Inklusion\Bezug zur Sonderpädagogik

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Ja, also ich finde es mit Schülern, die geistig beeinträchtigt sind, wirklich eher schwierig. Es kommt halt wirklich auf den Schüler an, wie die sich geben. *Die meisten körperbehinderten Menschen haben ja, sind ja wirklich nur motorisch eingeschränkt, die können normal inkludiert werden.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Auch halt, da muss natürlich Barrierefreiheit da sein, dass die sich wirklich nicht benachteiligt fühlen. Also ich finde das Thema wirklich schwer, weil es gibt wirklich Schüler, also ich sehe es auch so, dass Inklusion für mich allgemein ein schwieriges Thema ist. Gebe ich ehrlich zu, weil ich einfach sehe, wie gut es auch passt, wenn die Schüler unter sich sind. Und ich finde trotzdem, dass da Unterschiede zwischen den Schülern sind. Es gibt immer Leistungsstärkere, es gibt immer Leistungsschwächere und ich glaube, dass die meisten sich dann an einer Schule, die auf diese Schüler auch spezialisiert ist, dort besser zurecht kommen als an einer Regelschule. Beispielsweise da an solchen Schulen dann auch immer kooperiert wird mit Therapeuten, mit Psychologen usw. #00:10:43-1#

Das nächste Beispiel zeigt sehr eindrücklich, wie über das Thema Inklusion gesprochen werden kann, ohne zu stark in Kategorien zu denken (vgl. Bartz 2018, 54), wie es bei der vorherigen Studentin der Fall war. Zudem wird Inklusion an dieser Stelle nicht auf einen Bereich der Rehabilitationswissenschaften reduziert, sondern in einem globaleren Sinn (vgl. KMK 2010, 9) betrachtet, obwohl auch diese Studentin die schulische Inklusion (vgl. KMK 2011, 9; vgl. KMK 2015a, 7) fokussiert.

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 27 - 27

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Prä_w_BSP_mLit: (...) Unter meiner Definition würde ich sagen, jeder Mensch hat einen Bedarf daran, inklusiv gefördert zu werden. Im Sinne von individuell gefördert zu werden. Natürlich gilt es auch, dass man bestimmte Voraussetzungen einfach angleicht. Also Kinder mit einem geringeren sozioökonomischen Status, die eben nicht das Vorwissen mitbringen, was zum Beispiel Kinder aus einem Akademiker-Haushalt mitbringen. Da möchte man schon erreichen, dass sie eben dieses Vorwissen, dass sie das aufholen können. Also dass, wenn man irgendwie eine Grundlage schafft, dass dieses Kind auch anknüpfen kann an einem bestimmten Punkt. (...) #00:13:16-7#

Eine „Brandrede“ hält folgende Studentin, deren Ausführungen zu entnehmen ist, dass sie den Gedanken der Inklusion sehr wertschätzt, aber mit dem Praxiskonzept der Inklusion hadert. Dafür verantwortlich macht sie Instanzen, die die Schulen in die Situation gebracht haben, ad hoc das Konzept der Inklusion umzusetzen. Dabei bemängelt sie insbesondere, dass Lehrkräfte nicht gut genug ausgebildet seien und generell eine große Überforderung herrsche. Die von der Studentin angesprochenen Aspekte werden auch in der Wissenschaft thematisiert, indem darauf hingewiesen wird, dass monetäre Gründe oftmals dafür ausschlaggebend sind, dass Umbaumaßnahmen nicht stattfinden, Beförderungskosten nicht erstattet werden etc. (vgl. Preuss-Lausitz 2015, 97). Auch die Betitelung „Inklusion“ störe die Studentin, da für sie anscheinend der Begriff mit einem Stigma behaftet ist (vgl. Hinz 2015, 68f.; vgl. Bartz 2018, 54).

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final

Position: 35 - 35

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW2Post_w_BSP2_oLit: Inklusionsverständnis, genau, das Thema hab ich öfters, ärgere ich mich immer sehr drüber. *Ja, also alle lernen alles gemeinsam. Und das ist überhaupt unangenehm, dass man das immer betiteln muss und Inklusion nennt.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Ich finde halt, das System funktioniert nicht, einfach nur die Schulen zu schließen, nicht genug Lehrer anzustellen, die Räumlichkeiten nicht auszubauen, die eingesetzten Lehrer nicht gut auszubilden und einfach nur zu sagen, so ihr habt jetzt 25 Kinder und davon haben fünf einen Förderbedarf. Das Eine sind ja einfach nur wirtschaftliche, politische Geschichten und das geht überhaupt nicht. Da könnte ich einen Schreikrampf kriegen. Ich finde das ganz schlimm. Ich find das unseriös, undurchdacht, ich weiß nicht, was mit denen nicht stimmt. Also Inklusion sollte man einfach nicht mehr, also ich meine, wir müssen es ja betiteln und einen Schwerpunkt legen, damit man überhaupt ein Bewusstsein schafft für die, die da diesen Mumpitz verzapfen. Aber abgesehen davon, selbstverständlich, jeder soll an die Schule, wo er hin will und kann, selbstverständlich. Und wenn ein lernbehinderter Schüler lieber an einer Förderschule sein möchte, dann soll er das auch dürfen und andersrum natürlich, ja. #00:15:17-9#

Codesystem														
▼ Inclusion														0
▼ Grundverständnis Inklusion										1			1	2
Bezug zur Sonderpädagogik			1			2	2			1		1	1	8
UN-BRK										1		1		2
Gesamtgesellschaftlicher Bezug	1	1			1	1	1	1	3	1		1		12
Konkreter Schulbezug			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Σ SUMME	0	1	1	2	1	1	1	2	2	3	1	3	3	39

Abbildung 64: Code-Matrix B Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Auffällig bei der Frage, welche Potenziale die digitalen Medien im Inklusionskontext mit sich bringen, ist, dass von den Bachelorstudierenden größtenteils inhaltlich geantwortet wird.

So wird häufig genannt, dass ein

unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad eingestellt werden könne, sodass Kinder und Jugendliche selbstständig auf ihrem Niveau arbeiten können, ohne andere zu überfordern bzw. zu unterfordern. Diese Differenzierungsmaßnahme wird im folgenden Beispiel konkret am Sprachenlernen festgemacht. Die Weise, auf der einen Seite leistungsstärkere und auf der anderen Seite leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern, wird auch von Seiten der KMK gefordert (vgl. Friedrich 2015, 125; vgl. KMK 2016, 3)



Abbildung 65: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 43 - 43

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SW2Prä_w_BSP_mLit: Ja, dieses individuelle Arbeiten ist mit Medien sehr viel leichter, wenn man Medien einsetzt. Wenn man jetzt zum Beispiel mit Tablets arbeitet und dann wie ich schon gesagt habe, auf dem Stand jeweils gearbeitet wird, dann können eben auch besonders starke Schüler schon weiter die Aufgaben machen und genauso die schwächeren Schüler. Und ich denke, vor allem auch bei dem Thema *Zweisprachigkeit* und *Deutsch als Zweitsprache* oder *als Fremdsprache* ist es auch eine sehr gute Möglichkeit, wenn man bei Medien eben auch die Sprachen miteinander verknüpfen kann. Wenn man jetzt zum Beispiel auch denkt, dass es bei digitalen Medien Bilderbücher gibt, die dann auch noch mit der Muttersprache aufgesprochen sind und dann eben gleichzeitig das Deutsche lesen und die Muttersprache gehört werden kann oder andersherum, das bietet in den Bereichen auf jeden Fall Potentiale. #00:12:01-8#

Codesystem																											
▼	Inclusion																					0					
▼	Digitale Medien und Inklusion																					3					
	Potenziale digitaler Medien	3	2		2	2	2		1	1		1		1	1			1	1		1	1			0		
	Grenzen																					0					
Σ	SUMME	0	3	2	0	2	2	2	0	1	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	21

Abbildung 66: Code-Matrix B Digitale Medien und Inklusion

8.2.1.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Bezugnehmend auf die Frage, wie die Bachelorstudierenden ihre eigene technische Medienkompetenz einschätzen, lassen sich noch einige Zweifel bei den Befragten erkennen. Interessanterweise sagen diese dann aber im *Post-Interview*

überdurchschnittlich oft, dass sie mental gestärkt wurden, an ihre Fähigkeiten zu glauben. Das folgende Beispiel zeigt eine Studentin, die im *Prä-Interview* sehr verunsichert wirkt und angibt, lediglich mit Programmen gut zurecht zu kommen, die mittlerweile zum Alltag von Studenten gehören. Damit meint sie typische *Microsoft Office* Anwendungen. Ihre Verunsicherung scheint sie damit zu begründen, dass sie ein Mädchen ist und diese keinen Zugang zur Technik haben. Dass Männer dazu neigen, sich konträr zu Frauen sehr selbstbewusst hinsichtlich ihres technischen Umgangs mit digitalen Medien einzuschätzen, konnte bereits in mehreren Untersuchungen festgestellt werden (vgl. Lorenz et al. 2016, 127; vgl. Drossel/Eickelmann/Gerick 2017, 556ff.).

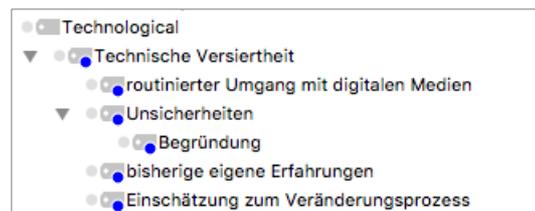


Abbildung 67: Subcodes Technische Medienkompetenz

Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final
 Position: 21 - 21
 Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW1Prä_w_BSP1_mLit: Was kann ich schon sehr gut? Mh... ich bin in technischen Dingen sehr unbeholfen. Das heißt... ich kriege es hin, eine *Powerpoint*-Präsentation zu erstellen und mit ein bisschen Glück schaffe ich es auch, das ganze Setting aufzubauen, dass ich diese Präsentation auch halten kann. Ja... so *Word*, diese Programme, *Excel* geht auch noch ein bisschen. Ja, Mädchen und Technikkompetenz. Schwer zu sagen. Also ich wüsste jetzt nicht, wie ich ein Hörbuch erstellen sollte. Ich wüsste auch nicht, wie ich einen Comic erstellen sollte. Also das sind schöne Ideen und ich finde das auch irgendwie reizvoll, die im Unterricht zu machen. Aber ich wüsste jetzt erstmal nicht, wie ich da herangehen sollte. Und das wäre zum Beispiel dann auch ein Punkt, den ich mir dann vielleicht in der Praxis mehr wünschen würde, dass wir wirklich das dann auch mal erstellen. Oder wir angeleitet werden. (...) #00:05:58-5#

Im *Post*-Interview resümiert die Studentin zwar, dass im Interventionsseminar eher wenig praktisch mit den digitalen Medien gearbeitet worden sei, für sie aber immens wichtig war, das Gefühl vermittelt bekommen zu haben, dass es keine große Herausforderung sei, mit diesen zu arbeiten. Die Studentin spricht an dieser Stelle selbst von „Mentalität“ und lässt erkennen, dass sie daher zuversichtlicher erscheint als noch vor dem Seminar.

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: TechnologicalTechnische VersiertheitEinschätzung zum Veränderungsprozess

SW1Post_w_BSP1_mLit: Naja, also der eigene Anteil an Medienarbeit war jetzt im Seminar nicht so groß, da ich auch – also wir haben keine diagnostischen Tests mit dem Tablet selbst gemacht, nur einmal kurz im Seminar ausprobiert. Und da der Förderinput auch nur eine kurze Ausprobierphase war, damit man die App mal gesehen hat, hat das jetzt vielleicht noch nicht so den größten Einfluss gehabt. Das Einzige, was ich wirklich mitgenommen habe, ist ja, dass Frau XX (*Name anonymisiert*) gesagt hat: „Das ist nicht so herausfordernd, wie man sich das vorstellt, sondern die Einarbeitung ist wirklich machbar und die sollte man sich auch zutrauen.“ Also das erspart einem hinterher auch viele Vorbereitungseinheiten, man hat das ja dann schon. Ja, ich würde nicht sagen, dass sich wirklich viel verbessert hat, sondern eher die Mentalität dazu, dass man da nicht so ängstlich ran geht. (...) #00:08:11-6#

Ein weiteres Beispiel stellt die folgende Bachelorstudentin dar, die ebenfalls von vielen Unsicherheiten spricht. Auch sie berichtet von einem relativ kompetenten Umgang mit Medien, die im Alltag gegenwärtig sind, beschreibt aber, dass sie bislang wenige Erfahrungen in der Arbeit mit Tablets gesammelt habe. Auch an dieser Stelle wird einmal mehr deutlich, dass Unbekanntes zunächst Unbehagen hervorruft (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 17). Interessant ist des Weiteren, dass sich diese Studentin Gedanken darüber macht, wie zu erkennen ist, mit welchen Apps etc. gut gearbeitet werden kann.

Dokument: SW1Prä_w_BSP2_mLit_final
Position: 11 - 11

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW1Prä_w_BSP2_mLit: Da muss ich ganz ehrlich sagen, bin ich glaub ich nicht so sehr versiert. Ich denke in meiner Generation wächst man ja schon damit auf, mit den Medien. Alles, was so mit dem Smartphone zu tun hat und auch mit dem groben Umgang beim Computer, da bin ich schon recht fit drin. Aber mit dem Tablet zum Beispiel hab ich selber bisher nur sehr wenig gearbeitet und ich benutze auch nur so die bekannten Apps, die meistens auch schon vorinstalliert sind oder die ich über Freunde irgendwie dann oder Kommilitonen empfohlen bekomme. Selber, muss ich sagen, bin ich da noch nicht so ganz versiert drin zu erkennen, was sind gute Sachen, mit denen man gut arbeiten kann. #00:03:00-8#

Im *Post-Interview* gibt die Studentin an, dass sich ihre technische Medienkompetenz durchaus verbessert habe. Ihr wurde durch die praktische Auseinandersetzung das Gefühl gegeben, dass es nicht schwierig sei, die Geräte und Anwendungen zu bedienen. Ferner zeigt sie sich von der einfachen Bedienung begeistert. Für die Studentin scheint dies ein wichtiges Erlebnis zu sein. Dass die bereits im Vorfeld gesammelten Erfahrungen einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie digitale Medien im Schulkontext bewertet werden, konnte bereits herausgefunden werden (vgl. Buehl/Beck 2015, 68f.; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 17).

Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final

Position: 15 - 15

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SW1Post_w_BSP2_mLit: Ich würde fast eher sagen, dass meine Selbsteinschätzung darüber sich ein bisschen positiver oder ins Positive verändert hat. Dass ich gemerkt habe, dass ich eben mit den Sachen, die da als Angebote vorgestellt wurden, ganz gut zurechtgekommen bin und auch, ja, viele Dinge, die für die Schule gemacht sind, sehr übersichtlich sind und gut gestaltet sind, sodass man gut damit umgehen kann. Und klar, ich habe halt noch ein bisschen Erfahrung mit Apps, im Umgang mit Tablets, was ich vorher nicht so viel gemacht habe. Auf jeden Fall auch die technische Kompetenz hat sich verbessert. #00:04:59-7#

Nach den Unsicherheiten gefragt, die auch noch nach Besuch des Seminars bestehen, gibt diese Studentin ebenfalls an, dass sich diese zwar reduziert haben, aber aufgrund der Tatsache, dass nicht in großem Maße mit den digitalen Medien gearbeitet wurde, nach wie vor Lücken vorhanden seien. Ihrer Aussage und ihrem Enthusiasmus aus dem vorherigen Zitat zufolge ist sie aber nicht abgeneigt, sich weiterhin selbstständig mit den digitalen Medien auseinander zu setzen. An der Stelle kann der Schluss gezogen werden, dass diese Studierende durchaus gewillt ist, die Zeit aufzubringen, sich mit digitalen Medien und deren Potenzialen zu beschäftigen, wenn sie in der Arbeit mit diesen eine Bereicherung sieht.

Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final

Position: 17 - 17

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW1Post_w_BSP2_mLit: Also bei den Sachen, die wir vorgenommen haben, weniger. Eher zum Beispiel bei der Auswertung der Ergebnisse von der Diagnostik. Dass ich mir da teilweise nicht ganz sicher war im Umgang mit *Grafstat* zum Beispiel, obwohl sich das auch schon gebessert hat. Und ansonsten hatten wir ja halt noch einmal grob drüber gesprochen, dass man auch mit Hilfe von so kleinen Filmen oder so, indem man die gestaltet oder auch Tonaufnahmen, dass man damit auch arbeiten kann. Das haben wir aber nicht ausprobiert im Seminar. Und da könnte ich mir vorstellen, dass ich mich da auf jeden Fall noch mehr mit auseinandersetze (...). #00:05:56-4#

Codesystem																												
▼	Technological																					0						
▼	Technische Versiertheit																					1						
▼	routinierter Umgang mit digitalen Medien	1	1					1	2	1	1		1				2	1	1	2	1	2	1	1	18			
▼	Unsicherheiten	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1		4	27		
▼	Begründung	2	1	1	1	1	1			1		2	1												1	1	13	
▼	bisherige eigene Erfahrungen	1								1	1											1				4		
▼	Einschätzung zum Veränderungsbedarf	1			1	1	1	1	1															1	1	1	11	
Σ	SUMME	6	3	2	3	3	2	2	2	4	2	3	4	3	2	2	2	4	2	4	3	2	3	3	1	2	5	74

Abbildung 68: Code-Matrix B Technische Medienkompetenz

8.2.1.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Inwiefern Bachelorstudierende Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht sehen, wird an den folgenden Beispielen deutlich. Hervorstechend ist dabei, dass zum einen häufig sehr kurz und zum anderen sehr „schwammig“ geantwortet wird. Das folgende Statement enthält zum Beispiel viele Leerstellen, da der Student nicht näher ausführen kann oder möchte, was er damit meint, dass man „darüber auch *so ein bisschen* mit den Kindern arbeiten kann“. Auch der zweite Aspekt, der sich auf körperlich-motorisch beeinträchtigte Kinder bezieht, lässt bei den Leserinnen und Lesern Fragen offen.

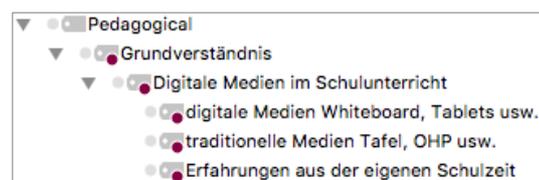


Abbildung 69: Subcodes Grundverständnis Medien

Dokument: SW1Post_m_BHRSGe_oLit_final
 Position: 15 - 15
 Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW1Post_m_BHRSGe_oLit: Ja, also einerseits schon, dass man halt wirklich dann darüber auch so ein bisschen mit den Kindern arbeiten kann und von diesen typischen Lehrmaterialien und Lehrformen weg kommt. Ja, also wir hatten ja im letzten Interview auch schon bezogen auf Behinderung, dass man da halt auch nochmal Kinder mit einbeziehen kann, die vielleicht jetzt nicht einen Stift halten können oder ja irgendwie so. Also, dass die dadurch die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzuhaben. #00:05:57-6#

Auch die sprachliche Ausgestaltung folgender Aussage zeigt, dass die Studentin keine eindeutige Vorstellung davon hat, was für sie zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht zählt. Einerseits kann dies an den unvollendeten Sätzen festgemacht werden, da ihr augenscheinlich einzelne Begrifflichkeiten fehlen, andererseits beginnt sie ihre Aufzählung zunächst mit mittlerweile „älteren“ Geräten wie dem Computer oder dem Laptop.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.
 SW2Prä_w_BSP2_oLit: Ja, digitale Medien, klar, also Computer, Laptops einzusetzen. Natürlich halt irgendwie Tablets oder einbeziehen halt hier von lebensnahen... also, Smartphones. Das würde ich jetzt so... ja. #00:07:15-3#

Rekurrierend auf ihre Unsicherheit wurde der Studentin im Anschluss spontan die Frage gestellt, was denn ihrer Meinung nach der Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht nicht sein sollte, woraufhin sich eine sehr bewahrpädagogische Haltung erkennen lässt. In diesem Kontext spricht sie von einem „Handynacken“ und einem „Handydaumen“ und gibt an, medizinische Studien dazu zu kennen. Daher sei es ihr vorrangiges Ziel, den Kindern und Jugendlichen einen „guten“ und „gesunden“ Umgang zu zeigen. Des Weiteren scheint sie auch Medien, die zur Unterhaltung dienen, abzulehnen, da sie unter keinen Umständen das „Daddelverhalten“ fördern möchte. Mit den hier geäußerten bewahrpädagogischen Vorbehalten sieht sich die Medienpädagogik seit langem konfrontiert (vgl. Bonfadelli/Friemel 2015, 16), obwohl schon genauso lange insistiert wird, dass die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nicht mediengefährdet ist (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2004, 207). Neuere Studienergebnisse zeigen zudem, dass heutzutage der Großteil der Lehrkräfte davon überzeugt ist, dass digitale Medien durchaus viele Potenziale bieten (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 107).

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 25 - 25
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SW2Prä_w_BSP2_oLit: Was der nicht sein sollte...? Ja, das Daddelverhalten zu optimieren. Also... oder halt, ja genau, eben halt nicht den Missbrauch davon,

sondern halt ein bewusster und guter und gesunder Umgang eben. Also, dass... na also, wenn man damit umgeht, muss man ja genau wissen, was hat das für Vor- und Nachteile. Was weiß ich, wie jetzt irgendwie die 20-jährigen ihren *Handynacken und Handydaumen haben, sind ja auch laut medizinischen Studien rausgekommen, also dass man das auch einfach kommuniziert in alle Richtungen.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:07:57-0#

Im Post-Interview scheinen die *Beliefs* tendenziell positiver auszufallen. Sie erinnert sich an die Praxisphase des Interventionsseminars und gibt an, dass genau das für sie Unterricht mit digitalen Medien sei. Ferner lässt sich ein Lebensweltbezug erkennen und sie intendiert, dass der Umgang oder Einsatz selbstverständlich werden solle. An dieser Stelle wird deutlich, dass praktische Erprobungen und eine intensive Auseinandersetzung durchaus dazu beitragen können, dass sich *Beliefs* ändern, wie Pajares bereits vor knapp drei Jahrzehnten in einer Synthese herausfand (vgl. Pajares 1992, 324ff.).

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 13 - 13
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SW2Post_w_BSP2_oLit: Ja, genau das tatsächlich, was wir gemacht haben. Also lebensnahe Geräte, ob es jetzt die Smartphones sind, die Tablets oder ob das jetzt ein PC im Klassenraum ist. Also einfach nutzen, einbeziehen, damit der Umgang selbstverständlich wird, bleibt und ja, genau. #00:05:27-7#

Codesystem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
▼ Pedagogical																																			0				
▼ Grundverständnis																																			0				
▼ Digitale Medien im Schulunterricht	1	1	3	1	1	1	1																															25	
○ digitale Medien Whiteboard													1	1	1																								7
○ traditionelle Medien Tafel, C																																							2
○ Erfahrungen aus der eigene																																							1
Σ SUMME	1	1	3	1	1	1	1																																35

Abbildung 70: Code-Matrix B Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Explizit nach den Potenzialen der digitalen Medien im Allgemeinen gefragt, beziehen sich auch die Bachelorstudierenden mehrheitlich auf Bereiche der Barrierefreiheit und der assistiven Technologien (vgl. Bühler 2016, 165; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Eine interessante Entwicklung lässt sich jedoch bei folgendem Studenten erkennen, der im *Prä*-Interview ebenfalls seinen Schwerpunkt auf assistive Technologien legt.

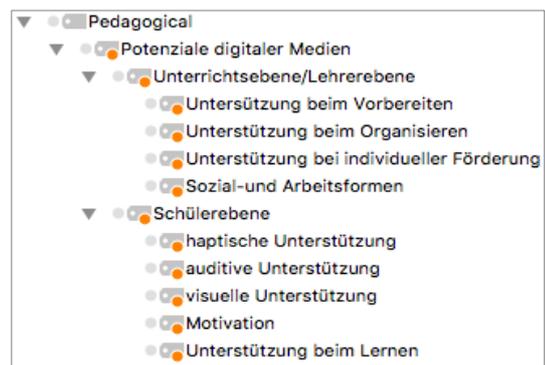


Abbildung 71: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final

Position: 37 - 37

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Zum einen denke ich, ist das Thema *Gemeinsamer Unterricht* und Inklusion noch nicht vollständig durch, sodass auch die nächste Landesregierung sagen könnte, wir fahren das langsam wieder zurück. Aber ansonsten bieten halt digitale Medien die Möglichkeit, Kindern, die einen bestimmten Förderbedarf haben, beispielsweise wegen einer Augenerkrankung schlecht im Sehen sind, andere auditive Möglichkeiten zu bieten und auch Inhalte entsprechend wahrzunehmen. Spezielle Lesegeräte. Oder halt für Blinde die Transkribierung direkt in Blindenschrift über bestimmte Geräte, die halt digital sehr einfach erfolgen kann. Bei Präsentationen hat man Möglichkeiten, Farbfilter drüber zu legen, dass Kinder mit einer Rot-Grün-Störung besser lesen können. Da gibt es denke ich zahlreiche Möglichkeiten. #00:09:48-7#

Im *Post*-Interview bezieht sich dieser Student nicht mehr nur auf Unterricht und den Einbezug von Kindern mit Beeinträchtigungen, sondern sagt, dass sich Potenziale auf allen Ebenen ergeben. Ferner sollen die digitalen Medien nicht als „Zusatz“ gesehen werden, sondern sukzessive traditionelle Medien wie zum Beispiel das Papier ersetzen („Digitalisierung der Schulverwaltung“). Bezug nimmt er in diesem Fall auf die Kooperationsschule, in der ihm wenig digitale Medien, aber viele traditionelle Aushänge unter anderem im Lehrerzimmer aufgefallen seien. Die digitale Ausstattung an den jeweiligen Schulen monieren auch bereits praktizierende Lehrkräfte (vgl. Lorenz/Bos 2016, 16). Konträr dazu ist das Medium

Papier aber immer noch die beliebteste Kommunikationsform an Schulen (vgl. Welling 2016, 167).

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene\Lehrerebene
 SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Eigentlich überall, auf ganz vielen verschiedenen Ebenen und Säulen. Das beginnt damit, dass beispielsweise das Lehrerzimmer in der Schule komplett mit Zetteln beklebt war. Also die Digitalisierung der Schulverwaltung wäre beispielsweise ein erster Ansatz, um digitale Medien selbstverständlich in der Schule nutzen zu können. Und nicht, dass das nur quasi ein Zusatz zu anderen vorhandenen Ansätzen ist. *Classroom-Management*, es hing eigentlich überall noch kein Fernseher oder irgendein digitales Anzeigegerät, um Medien projizieren zu können, sondern das ist immer noch eine Beigabe zum normalen Unterricht. [Hervorhebung durch die Verfasserin] Auch da könnte man wenigstens über die Ausstattung schon mal eine gewisse Selbstverständlichkeit herstellen und dann natürlich auch als Medium oder als Methode sie im Unterricht einsetzen. Auch da denke ich, da ist noch ein sehr großer Entwicklungsbedarf. #00:04:15-5#

Im weiteren Verlauf des Gesprächs kommt der Student wieder auf die Potenziale der Barrierefreiheit/der assistiven Technologien zu sprechen, indem er aber zu diesem Zeitpunkt sich nicht wie im *Prä*-Interview ausschließlich auf eine Sehbeeinträchtigung bezieht, sondern auch den Aspekt des Sprachenlernens mit digitalen Medien aufgreift.

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 30 - 30
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\auditive Unterstützung

SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Auditiv, ok, kann man auditiv unterstützen, wenn beispielsweise ein Kind ein Problem mit der Sehfähigkeit hat, dass man das dann auch auditiv anbietet. Bei Fragen des Migrationshintergrundes kann man Texte mehrsprachig anbieten, automatische Übersetzungssysteme oder halt auch wie beispielsweise im Grundschulunterricht eingesetzt wird, "Sag es auf Deutsch", wo Kinder quasi über das haptische Ertasten eines Gegenstandes auch per Audio vorgesagt bekommen, wie dieser Gegenstand heißt. Also ich fasse einen Apfel an und bekomme vom PC gesagt "Apfel" oder "ein Apfel". #00:09:15-9#

Codesystem																													
▼	Pedagogical																				0								
▼	Potenziale digitaler Medien	1																			7								
▼	Unterrichtsebene/Lehrerebene																				2								
	Unterstützung beim Vorbere	1																			1								
	Unterstützung beim Organi:	1																			1	3							
	Unterstützung bei individue																				1								
	Sozial-und Arbeitsformen	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	28				
▼	Schülerebene	1																			8								
	haptische Unterstützung																				1								
	auditive Unterstützung																				4								
	visuelle Unterstützung	1																			4								
	Motivation	1																			1	2							
	Unterstützung beim Lernen	1	1																			3							
Σ	SUMME	5	2	2	4	4	2	2	1	2	1	1	1	1	4	3	6	3	2	3	2	2	4	2	1	2	4	5	70

Abbildung 72: Code-Matrix B Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Bezugnehmend auf die Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien ist wiederholt der Gedanke vorherrschend, dass Kollegien eher negativ eingestellt bzw. skeptisch seien. Interessant ist die

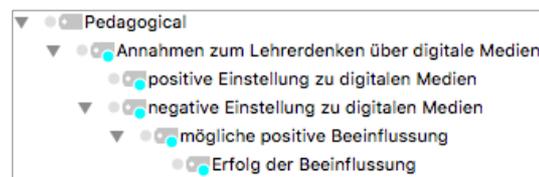


Abbildung 73: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Beantwortung der Frage, wie die Bachelorstudierenden diese kritischen Kollegien von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen wollen würden, da ausnahmslos geantwortet wurde, dass sie versuchen würden, direkt andere Lehrkräfte anzusprechen – aber eben auf unterschiedlichen Wegen. So sagt die folgende Studentin, dass sie zunächst ein Standing innerhalb des Kollegiums haben müsse, da sie befürchte, dass sie ansonsten von den anderen Kolleginnen und Kollegen belächelt werden könne. Des Weiteren lässt sich abermals erkennen, dass digitale Medien als Zusatz empfunden werden und nicht als Bestandteil des eigentlichen Unterrichts, da die Studentin ganz deutlich separiert, indem es für sie einmal den Unterricht ohne (digitale) Medien gibt und wenn man in diesem kompetent ist, dann können auch mal digitale Medien genutzt werden. Ein Verständnis, dass digitale Medien irgendwann ganz selbstverständlich zum Unterricht dazu gehören, liegt hier nicht vor.

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 75 - 75
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB1Post_w_BSP_mLit: Also erstmal müsste ich ankommen. Dann eine Stellung in diesem Kollegium finden und zeigen, dass ich auch etwas kann ohne diese Medien, weil ich glaube, gerade darauf kommt es an. Ich kann mir gut vorstellen, dass kritische Lehrerkollegen dann denken, naja, die können ja nur was mit Medien und die spielen sowieso die ganze Zeit nur am Handy. Dass man einfach zeigt, ich habe Kompetenzen, ich kann das. Und dass man dann später zeigt und es gibt noch mehr, was wir machen können und das wäre zum Beispiel so und so. Es gibt viele Studien, die man zeigen kann. *Natürlich muss man dazu aber erstmal ein festes Standbein haben im Kollegium, ja.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:38:56-0#

Über eine Form der „kleinen internen Lehrerfortbildung“ würde die folgende Studentin versuchen, ihre Kolleginnen und Kollegen von den Potenzialen überzeugen zu wollen. Sie schränkt allerdings bereits im Vorhinein ihren Erfolg ein, da sie angibt, dass es Personen gebe, die man nicht überzeugen könne. Interessant ist auch der Aspekt, dass die Studentin das Arbeiten mit Tablets als eine Art unbegleitete Freiarbeit auffasst, da sie angibt, dass Lehrerinnen und Lehrer dann mal Zeit hätten, sich mit ihren anderen Aufgaben zu beschäftigen, während die Kinder und Jugendlichen am Tablet arbeiten. Anscheinend steht bei ihr nicht das Potenzial im Vordergrund, dass Schülerinnen und Schüler motiviert oder besonders gut gefördert werden können, sondern sie sucht für sich als angehende Lehrkraft eine Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler über längere Zeit beschäftigt zu haben.

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 66 - 66
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SW2Post_w_BSP2_oLit: Ja, dann könnte man ja zeigen, also es ist ja noch nicht nachgewiesen, es ist ja alles noch ganz frisch, also man kann ja in Konferenzen, wo ja jeder teilnehmen muss, das mal vorstellen oder die mal rumreichen. Man kann ja mit der Direktorin sprechen, dass man eine feste Zeit plant. Also nicht länger macht, das ist ja sofort wieder negativ, sondern sagt, so die letzte halbe Stunde muss jeder eine App machen. Und dass die merken, ach, es ist ja vielleicht gar nicht so schlecht und vielleicht auch den Vorteil für sich erkennen. Weil in dem Moment, in dem die Kinder trotzdem was gelehrt bekommen, können die Lehrer sich ja ihren vielen anderen Arbeiten auch zuwenden oder anderen Schülern gerecht werden. Und da gibt es bestimmt viele Mittel und Wege. Es gibt immer welche, die nicht wollen, und die sind immer dagegen und die sind nicht offen für Neues und die sind eher pessimistisch, die gibt es immer. Die wird man überall haben und die wird man auch nicht überzeugen können, aber die anderen. #00:35:59-1#

Dem fügt die Studentin hinzu, dass sie auf Hospitationen und Team-Teaching setzen würde, um den Kolleginnen und Kollegen das Gefühl zu geben, dass sie jemand unterstützt und sie Hilfe bekommen, wenn sie welche brauchen. Dieser Gedankengang der Studentin zeigt, dass sie sich der Sorgen der Lehrkräfte bewusst ist und versucht, diese zu eliminieren, da Studienergebnisse immer wieder zeigen, dass die angesprochenen Aspekte dazu führen, dass einige Lehrkräfte nach wie vor den Einsatz der digitalen Medien scheuen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 68 - 68
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale

Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SW2Post_w_BSP2_oLit: (...) Ich glaube, ein großes Problem ist, es will sich keiner alleingelassen fühlen oder denken, ich mach was falsch oder wie auch immer, aber wenn man da, je nach Schulform, wenn das jetzt alles so sehr abstrakt bereden ist und man dann sagt, gut, ich mach jetzt die Leseförderung mit den Tablets und ich komme dann in diesen Stunden mit dazu in die Klasse und mach das. Das wäre halt dann, also kooperatives Lehren und dann sind wir zu Zweit oder wie auch immer. Ja, Team-Teaching, wie auch immer. Das dann halt wieder die Lehrer auch in ihrem Schonraum lernen können. Und irgendwann denken die sich, ich glaube, du brauchst nicht mehr kommen, wir machen jetzt seit einem Jahr dasselbe, ich weiß, wie der Hase läuft, wo die Dinger sind, wie ich die bespiele, wie ich die benutze, ja so. Aber ich denke, ohne Zwang und Druck und eher mit Freude und Spaß, so wie bei allem. #00:37:01-8#

Codesystem																																		
▼	Pedagogical																												0					
▼	Annahmen zum Lehrerdanken über																												2					
	positive Einstellung zu digitalen	1																										2	3					
▼	negative Einstellung zu digitale	1	2																								1	1	1	1	1	8		
▼	mögliche positive Beeinflus	1	1	1																							1	1	1	1	1	1	10	
	Erfolg der Beeinflussun																										1	1	1	1	4			
Σ	SUMME	3	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	4	2	3	2	3	27

Abbildung 74: Code-Matrix B Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Die Bewertung der Interventionsseminare fällt auch bei den Bachelorstudierenden mehrheitlich sehr positiv aus. Die folgende Studierende gibt zwar an, dass der Workload im Gegensatz zu anderen Seminaren sehr hoch gewesen sei, sie aber die praktischen Erfahrungen in einem Schonraum so sehr genießen konnte, dass sie diesen Arbeitsaufwand durchaus noch einmal bewältigen würde. Die Möglichkeit, Studierenden einen bewertungsfreien Raum für erste praktische Erfahrungen zu geben, hält auch Hericks für sehr wichtig (vgl. Hericks 2004, 308).

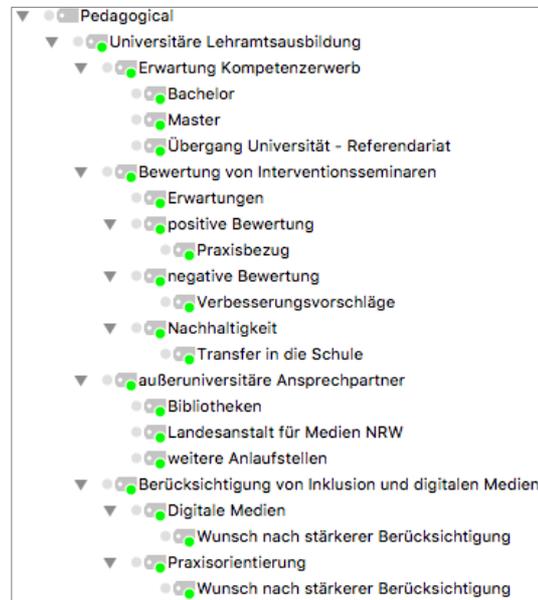


Abbildung 75: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final

Position: 7 - 7

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung\Praxisbezug

SW2Post_w_BSP2_oLit: (...) Also was ich auf jeden Fall ganz toll fand, das war auch einer meiner Wünsche, also, dass ich mich in einem Schonraum mal probieren kann als Lehrerin. Weil ich zuhause halt ein Tablet nicht benutze und auch überhaupt kein iPhone oder hier Apple-Geschichten. Genau und das hat auf jeden Fall super Spaß gemacht. Ich hab das Glück gehabt, eine liebe und aufgeschlossene Schülerin zu haben, die sehr toll mitgearbeitet hat. Also das hat mir auch gutgetan und mich positiv bestätigt dieses Seminar. Und ich bedaure halt im Nachhinein, dass ich irgendwie in Deutsch, aber das hab ich glaube ich auch schon mal erwähnt, irgendwie zu theoretische oder sagen wir mal von meinem Sonderpädagogikpfad zu weit wegführende, nicht wegführende, aber wie ich jetzt festgestellt habe, gibt es ja Seminare, die sehr praxisnah sind. Und auch wirklich auf diese Sprache und genau das, was mich sehr interessiert, bezogen sind, von denen ich nichts wusste oder mir nicht so klar war. Und da bin ich halt sehr froh, dass ich jetzt halt eben, auch wenn es sehr umfangreich war, dass ich das gemacht hab. Genau, das finde ich sehr gut. Würde ich empfehlen und auch nochmal machen, wenn das so, ja. #00:03:19-8#

Ein ähnliches Fazit zieht auch folgende Studentin, die sich für ihr Studium mehr Seminare in diesem Format wünscht, in denen die Verknüpfung von Theorie und

8.2.1.4 cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- *In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?*

Die Frage nach dem Einsatz der digitalen Medien im Deutschunterricht, mit der intendiert wurde, dass sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner Kompetenzbereiche oder konkrete Themen im Fach Deutsch überlegen, in denen sie den Einsatz für sinnvoll erachten, wurde häufig

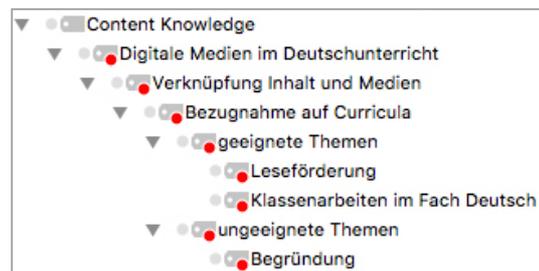


Abbildung 77: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

umgangen, da sie auch bei konkreter Nachfrage, was denn überhaupt Kompetenzbereiche sind oder an welche Themen sie sich noch aus ihrem eigenen Deutschunterricht erinnern können, in die Verlegenheit gebracht wurden, hierauf keine inhaltliche Antwort geben zu können, obwohl es im Rahmen des Interventionsseminars ihre Aufgabe war, ein kleines medial gestütztes Unterrichtsprojekt zur Leseförderung zu konzipieren und durchzuführen. Viele Interviewte zählten einfach weiterhin allgemeine Potenziale auf oder sagten, dass der Einsatz sich nicht nur auf das Fach Deutsch beziehe, was aber keine Antwort auf die Frage war.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 31 - 31
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Ja, also eigentlich kann ich mir den in jedem Fach vorstellen. Also egal jetzt in welchem Themenbereich und Fächerbereich, also fächerübergreifend, also überall. Die Frage ist halt nur, also nicht immer nur, wie heißt das, übers Knie gebrochen, Hauptsache man nutzt jetzt auch ein digitales Medium. Sondern einfach, dass man schaut, wo ist das sinnvoll einzusetzen. Wo ist es einfach? Also wenn es fächerübergreifend ist, zum Beispiel in Biologie oder jetzt in Deutsch. Je nach Alter und Klasse, wo man versucht, fächerübergreifend zu recherchieren, das ist ja auch eine Übung, dass man weiß, wie recherchiere ich. (...)
 #00:10:08-3#

Im weiteren Verlauf des Gesprächs sagt die Studentin selbst, dass sie keine

Antwort auf die Frage wisse und rekurriert abermals auf allgemeine Potenziale der digitalen Medien.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Leseförderung

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Auf jeden Fall auch in der Motivation. Also, ich weiß es nicht genau. Ich hoffe halt, dass sich die Kinder schon drauf freuen auf den Moment, wenn die Lehrerin kommt oder wenn da die Stunde kommt, wo man halt das Tablet benutzen darf und dann auch seine eigene Kompetenz, also die Schüler können zeigen, dass sie damit umgehen können. (...) #00:10:54-8#

Auf die Frage, ob es denn auch Kompetenzbereiche oder konkrete Themen im Deutschunterricht gebe, bei denen sie den Einsatz digitaler Medien ausschließen würde, fallen der Studentin doch Kompetenzbereiche und Themen ein, die – wie sie sagt – mit einer „Verbildlichung“ und der eigenen Phantasie zusammenhängen. In einem nächsten Schritt schließt sie aber eben solche Aspekte von der Arbeit mit digitalen Medien wiederum aus. An dieser Stelle zeigt sich implizit, dass die Studentin wenig Erfahrung bzw. Ideen hat, wie aktiv-produzierend mit digitalen Medien gearbeitet werden kann.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Ja... gute Frage. Müsste ich wahrscheinlich etwas länger drüber nachdenken. Also es gibt auf jeden Fall denke ich... ja, ich weiß nicht, also in der Schule Bereiche, wo man eben Interpretation oder Analysen schreibt oder Gedichtinterpretation, wo es halt um Verbildlichung geht, wo es wieder darum geht, die eigene Phantasie spielen zu lassen, selber Bilder und Verknüpfungen herzustellen, denke ich, da macht es keinen Sinn. Also da würde ich jetzt, wenn ich eine Parabel darstellen will, dann würde ich das mit der Kreide machen oder halt intuitiv Schüler darstellen lassen, wie sie es zeichnen lassen würden. Da wir da vom Motorischen aufs Kognitive knüpfen, denke ich, dass das hinderlich wäre. #00:11:57-0#

Im *Post*-Interview erzählt die Studentin von ihrem Freund, der auch Lehrer ist, und wie an der dortigen Schule Medien genutzt werden. Dabei stellt sie besonders die Recherchekompetenz in den Fokus, die sie bei Schülerinnen und Schülern fördern möchte. Auch die Forschung zeigt, dass digitale Medien an Schulen häufig zu Recherchezwecken genutzt werden (vgl. Breiter et al. 2013, 92; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227).

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 21 - 21

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Post_w_BSP2_oLit: (...) Im Freundeskreis, ja mein Freund arbeitet auch an einer Förderschule, da hab ich auch schon mal Praktikum gemacht. Und die haben einen Computerraum, kleinen Raum, da stehen drei oder vier Rechner und die benutzen den halt für Vieles. Also das heißt auch im Rahmen Deutsch oder Englisch oder je nachdem. Also für Rechercharbeiten. Also da ging es halt darum, dass die Schüler lernen, sich selbst zu helfen. Es heißt, es ist gar nicht schlimm, Dinge nicht zu wissen, ob das jetzt in Englisch eine Nutzung von Dictionary ist oder ob es einfach eine Erklärung nochmal ist, Fremdwörter erklären, was ist ein Blazer, in solchen Geschichten. Oder dann halt natürlich auch als Belohnungsfunktion, wenn etwas sehr gut funktioniert hat, dass die Kinder, Schüler frei recherchieren können. Also das habe ich mitbekommen, ansonsten, mehr habe ich in dem Bereich (...). #00:10:05-5#

Eine weitere Studentin übermittelt ein ähnliches Bild, indem auch sie sich auf Gedichte bezieht und deren Interpretation nicht im Rahmen eines medial gestützten Unterrichts vornehmen würde. Ihre Argumentation lässt ebenfalls den Schluss zu, dass sie die digitalen Medien eher vorrangig für Rechercheaufgaben (vgl. Breiter et al. 2013, 92; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227) nutzen würde. Die Sorge, dass Schülerinnen und Schüler Inhalte aus dem Internet unreflektiert übernehmen könnten, ist auch bei bereits praktizierenden Lehrkräften präsent, da immerhin knapp die Hälfte angibt, diese Möglichkeit als einen klaren Nachteil zu empfinden (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114).

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final

Position: 33 - 33

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Ja, ich glaube, wenn es darum geht, dass die Schüler wirklich selber denken sollen, wenn die sich nicht irgendwo drauf zurückberufen sollen, sondern wenn ich wirklich sage „Hey, lest euch das Gedicht durch, was versteht ihr jetzt darunter?“ Dass die wirklich damit selber arbeiten und sich nicht irgendwas aus dem Internet, irgendeine Interpretation, raussuchen und diese dann im Prinzip einfach nur wiedergeben. Würde ich jetzt... #00:07:10-8#

Im Rahmen des *Post*-Interviews spricht sie auch konkret die Recherchekompetenz an und lässt einen aktiv-produzierenden Zugang erkennen, den sie im *Prä*-Interview tendenziell eher vernachlässigt hat. Zudem sei es ihr wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen ein Produkt erstellen, das auch den Eltern gezeigt werden könne. In diesem Punkt spricht sie auch indirekt die Außenrepräsentation der Schule (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) an sowie die Möglichkeit der Gratifikation in Form von symbolischem Kapital (vgl. Bourdieu 1985, 108), das den Schülerinnen und Schülern zuteilwird.

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB1Post_w_BBK2_oLit: Eigentlich wie vorher auch schon gesagt. Man kann die in jedem Bereich mit einbeziehen. Ich finde, man kann das in der Literaturrecherche machen, man kann, wenn die Schüler vielleicht auch einfach selber kreativ arbeiten sollen, wenn die selber etwas herstellen sollen und dann auch wirklich etwas Handfestes haben, was die dann auch wirklich präsentieren können oder auch einfach dann zeigen an die Eltern egal, was es ist. Ich weiß nicht, also mir würde halt nicht im Prinzip ein Thema einfallen, wo ich sagen würde, „Ja genau, da würde ich es mit reinbringen“. Ich finde, das kann man eigentlich überall machen.
 #00:04:33-8#

Die Antwort auf die Frage, ob auch Klassenarbeiten im Fach Deutsch mit digitalen Medien geschrieben werden sollten, unterscheidet sich in ihrer Begründung stark von den Antworten anderer Bachelorstudierender. Die Studentin lehnt dies wie fast alle zwar auch ab, sagt aber, dass es ihr nicht vorrangig darum gehe, dass es eine Autokorrektur gebe und dadurch die Notengebung für den Bereich der Sprache erschwert würde, sondern sie expliziert, dass die Schülerinnen und Schüler abgelenkt werden könnten und untermauert ihre Sichtweise mit eigenen Erfahrungswerten. Befunde aus einer Studie¹⁴⁵ zeigen, dass auch immerhin knapp ein Fünftel (19%) der bereits praktizierenden Lehrkräfte angibt, dass digitale Medien die Schülerinnen und Schüler ablenken können (forsa 2014, 15).

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SMB1Post_w_BBK2_oLit: Ja, Klassenarbeiten fällt mir jetzt gerade so ein. Irgendwie in der Prüfung ist es jetzt schwer, da Medien mit einzubeziehen. Auch was Täuschungsversuche oder so vielleicht angeht. Oder dass die Medien vielleicht auch anders genutzt werden. Bei unserem Unterricht war es dann beispielsweise so, dass die alle auf die Galerie zugegriffen haben und gesehen haben, was da für witzige Fotos waren und natürlich ist dieser Ablenkungsfaktor auch einfach da, ja.
 #00:06:52-4#

¹⁴⁵ Im Rahmen dieser Umfrage wurden im Zeitraum von Oktober bis November 2014 751 Lehrkräfte an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen in ganz Deutschland in Form von computergestützten Telefoninterviews befragt (forsa 2014, 2).

Content Knowledge	Knoten als Zahlen darstellen															0										
Digitale Medien im Deutschunterricht	1	1	1														4									
Verknüpfung Inhalt und Medien	2	1	1	1	1	1											7									
Bezugnahme auf Curricula							1										1									
geeignete Themen	1	1	1	2	1	1	1	2	1			3	3	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	30
Leseförderung	1	2	3	1	1		2					1	1	2	1					1						18
Klassenarbeiten im I		1	1	1	1	1	1				1											2	2	1	1	13
ungeeignete Themen	1	1			1	2	1	1	1	1		1	1	2	1		1	1	1			1	1	1	20	
Begründung	1		1	1	2					1	1	1														8
SUMME	3	5	8	5	8	3	7	3	3	2	4	4	2	5	6	4	2	2	3	2	2	3	3	4	4	101

Abbildung 78: Code-Matrix B Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inkluisiven* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- *Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?*

Die Durchsicht der Antworten auf die Frage, wie sicher sich die Studierenden fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen, zeigt, dass die oftmals genannte Unsicherheit nicht vorrangig an dem Einsatz der digitalen Medien festgemacht wird, sondern aus einer generellen Überforderung hinsichtlich des Umgangs mit Kindern, die eine Beeinträchtigung aufweisen, resultiert.

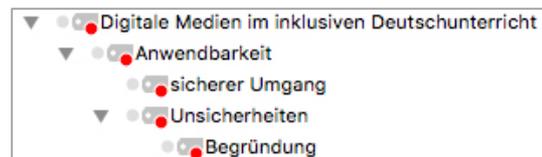


Abbildung 79: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 59 - 59
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Post_w_BBK1_oLit: Vielleicht wenn ich die Schülerinnen und Schüler noch nicht so kenne und ich dann Angst hätte, sie zu überfordern, weil ich nicht deren Grenze kenne und ich auch speziell nicht auf Inklusion ausgebildet bin. Ich kenne mich mit den verschiedenen Arten von Inklusion nicht so gut aus und weiß auch nicht, wie weit ich da gehen kann. Und dann ist es wahrscheinlich einfacher für mich, keine digitalen Medien zu verwenden und mich dann langsam erst ran zu tasten.
 #00:20:35-8#

Auch ein weiteres Beispiel belegt diese Annahme:

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: (...) Weil ich es auch praktisch noch nie gemacht habe und dann ist das immer – dann bleibt einfach immer eine gewisse Unsicherheit. Theoretisch kann man da viel drüber wissen, aber ich habe festgestellt, wenn man dann tatsächlich irgendwie im Unterricht ist und vor Schülern steht, dann ist das

Theoriwissen die eine Seite, aber die Umsetzung halt dann nochmal komplett eine andere, weil man dann doch immer vor Aufgaben gestellt wird, die man so in der Bandbreite theoretisch gar nicht behandeln kann und der Schüler noch gar nicht dementsprechend reagiert, wie man das theoretisch eigentlich mal irgendwie denken würde. Und deswegen fühle ich mich da eigentlich zu null Prozent sicher, würde ich sagen. #00:13:30-7#

Codesystem																											
Content Knowledge																						0					
Digitale Medien im inklusiven Deuts																						0					
Anwendbarkeit			1																				2	3			
sicherer Umgang				1	1																				7		
Unsicherheiten			1	1	1					1	1		1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	22	
Begründung		1	1	1	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1										1	1	25
SUMME		1	2	2	4	3	2	1	2	2	3	2	4	2	3	2	3	1	1	4	1	4	1	1	2	2	57

Abbildung 80: Code-Matrix B Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.2.2 Studierende im Masterstudium

Neben 13 Bachelorstudierenden nahmen elf Studierende, die sich bereits im Masterstudium befinden, an der Studie teil. Das Verhältnis von männlichen (n=2) und weiblichen (n=9) Studierenden ist stark einseitig. Auch in Bezug auf die Studienwahl ist ein Überhang beim Lehramt für Grundschulen (n=6) zu erkennen; die übrigen Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer sind für die Lehrämter Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule (n=2), Gymnasium/Gesamtschule (n=1) und Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung (n=2) eingeschrieben.¹⁴⁶ Von diesen elf Masterstudierenden absolvieren fünf Studierende das Zertifikatsstudium *Literaturpädagogik* und sechs nicht.

8.2.2.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?

Bezogen auf die Frage, was Lehramtsstudierende unter Inklusion verstehen, zeigt sich, dass alle Masterstudierenden einen konkreten Schulbezug wählen, was daran liegen

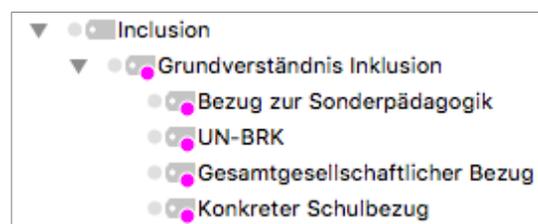


Abbildung 81: Subcodes Inklusionsverständnis

¹⁴⁶ Unter den Masterstudierenden war zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine Interviewteilnehmerin/kein Interviewteilnehmer für das Lehramt an Berufskollegs eingeschrieben.

könnte, dass sich diese bereits im Theorie-Praxis-Modul befinden und sich in dieser Zeit intensiv mit pädagogischen und didaktischen Fragen auseinandersetzen, wozu auch die Inklusion gehört.

Das Beispiel der folgenden Studentin zeigt, dass sie souverän zwischen *Integration* und *Inklusion* unterscheiden kann. Sie spricht sich zunächst indirekt gegen eine Separation (vgl. Wocken 2010, 1f.) aus, indem für sie alle Kinder und Jugendlichen an einer allgemeinbildenden Schule beschult werden sollen und präferiert dann in einem nächsten Schritt die eigentliche Idee der Inklusion, indem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen (vgl. Bartz 2018, 54) und nicht einzelne Kinder wieder aus dem Klassenverbund herausgenommen werden, um in einem Nachbarraum einen separaten Unterricht zu erhalten.

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final

Position: 51 - 51

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Prä_w_MG_oLit: Also es gibt da ja immer so zwei Ansichten. Einmal können die mit im Unterricht sitzen, kriegen dann aber ihre eigenen Aufgaben, was durchaus auch praktiziert wird, oder es ist der Fall, dass sie genau das Gleiche, was die anderen Kinder bekommen, vielleicht ein bisschen anders aufbereitet, das mag sein, aber im Prinzip nehmen sie am gleichen Unterricht teil und erarbeiten das Gleiche wie alle anderen Kinder. Für mich wäre das Ziel eher das Zweite. #00:15:33-0#

Im *Post-Interview* führt die Studentin wiederholt aus, dass sie unter Inklusion die Partizipation an einer Gemeinschaft verstehe (vgl. KMK 2010, 9; vgl. Hinz 2015, 69) und dass dieser Gedanke noch mehr zu fördern sei, obwohl sie anschließend einräumt, dass das nicht immer einfach gelinge. Allerdings erläutert sie nicht weiter, aus welchen Gründen sie zu dieser Meinung kommt.

Dokument: SW1Post_w_MG_mLit_final

Position: 35 - 35

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW1Post_w_MG_mLit: Also Inklusion ist für mich ein Lernumfeld, indem alle Kinder auf ihrem Niveau lernen können und wo alle Kinder auch abgeholt werden, wo man zusammenarbeitet. Es ist ja nicht so sehr das voneinander Abschotten, sondern viel mehr das Miteinander, was natürlich auch nicht immer leicht ist, das so dazu gesagt. (...) #00:19:58-2#

In dem folgenden Beispiel wird ebenfalls deutlich, dass gedanklich die Stufe der Separation (vgl. Wocken 2010, 1f.) überwunden wurde, es wird allerdings nicht weiter ausgeführt, inwiefern die Studentin zwischen Inklusion und Integration unterscheidet. Ferner lässt sie einen weiten Inklusionsbegriff vermuten, da sie Inklusion nicht nur auf „Schwächen“ reduziert, sondern auch die Förderung von „Stärken“ miteinbezieht.

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final

Position: 31 - 31

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW2Post_w_MG1_mLit: Also für mich ist Inklusion, ja so dieses Verständnis, dass jedes Kind das Recht hat, also eigentlich ist es ja wirklich ein Gesetz, jedes Kind hat ein Recht darauf, in einer Regelschule unterrichtet zu werden. Das heißt, jedes Kind wird nach seinen individuellen Stärken und Schwächen gefördert. Egal, ob es gefördert oder gefordert wird. #00:11:06-0#

Codesystem															
▼ Inclusion															0
▼ Grundverständnis Inklusion															1
Bezug zur Sonderpädagogik	1	1	1				1								4
UN-BRK															0
Gesamtgesellschaftlicher Bezug							1								1
Konkreter Schulbezug	1	1	1	1			1		1	2	1	1	1	1	19
Σ SUMME	2	2	2	1	0	0	1	1	2	1	2	1	1	1	25

Abbildung 82: Code-Matrix M Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Auch bei den Studierenden, die sich bereits im Masterstudium befinden, lassen sich viele Antworten auf die Frage, welche Potenziale digitale Medien im Inklusionskontext mit sich bringen, finden, die spezielle Hilfsfunktionen am



Abbildung 83: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Tablet in den Blick nehmen. Im Unterschied zu den Studierenden im Bachelor zeigt sich die Tendenz, dass nicht nur eine reine Aufzählung erfolgt, sondern auch der didaktische Nutzen kurz angerissen wird.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final

Position: 33 - 33

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_w_MSP_mLit: Ich glaube schon, dass die ein wichtiges Hilfsmittel darstellen könnten. (...) Ich könnte mir vorstellen, dass dadurch die Differenzierung vielleicht leichter ist. Also angenommen man hat jetzt den Förderschwerpunkt Sehen. Da kann man ja wirklich schnell die Schrift auch verändern, vergrößern, oder es gibt da ja auch glaube ich diese Lupenfunktion beim Lesen. Oder auch beim Lernen, dass man da schneller als Lehrer den Text irgendwie kürzen kann und den dann so auf die Schüler anpasst. Und ja, auch vielleicht jetzt bezogen auf Migrationshintergrund. Dass dann die Schüler die Möglichkeit haben, sich Wörter zu

übersetzen, also wenn es dann nötig ist und vielleicht schneller Hilfen parat haben, zum Beispiel beim Tablet Übersetzer. Und jetzt bezogen auf bildungsferne Elternhäuser oder,- genau, dass da die Kinder einfach auch.- Ja, meistens sind ja schon die technischen Geräte vorhanden, aber dass sie da auch noch mal vielleicht auch einen anderen Umgang mit den Medien lernen. Das ist ja auch bei anderen Kindern wichtig. Die angemessen zu nutzen, ja. #00:19:58-1#

Eine ebenfalls sehr große Bandbreite der Nutzungspotenziale sieht die folgende Studentin. Interessanterweise greift sie (vermutlich unbewusst) das Konzept des *Universal Design for Learning* der US-amerikanischen Forschergruppe CAST (vgl. Bartz et al. 2018) auf, in dem der Zugang unterschiedlicher Lernkanäle fokussiert wird. Die Studentin schreibt dabei dem Tablet eine Schlüsselfunktion zu und es wirkt so, als würde sie diese Möglichkeit der Differenzierung als Entlastung ansehen.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final

Position: 46 - 46

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB2Post_w_MG_oLit: Also einerseits die natürliche Differenzierung, da kann ich mir das super vorstellen, weil ich viel einfacher verschiedene Anforderungsniveaus zugänglich machen kann. *Dann finde ich es auch ganz gut, dass man die Kinder auf mehreren Kanälen ansprechen kann.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Also wenn zum Beispiel ein Kind eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat, dann kann ich es vielleicht besser auditiv ansprechen. Oder wenn ein Kind Probleme beim Sehen hat, dann kann ich ihm das Tablet zur Verfügung stellen und es kann das, was es gerade zum Beispiel über den Overhead-Projektor gerade nicht sehen kann oder über den Beamer, kann es sich beliebig groß machen. Also ich bin viel flexibler, was diese Unterstützungsmaterialien angeht und das weitet sich ja eigentlich auf alle Lernbereiche, die ja unterstützt werden können, aus. #00:15:22-4#

Codesystem																						
▼ Inclusion														0								
▼ Digitale Medien und Inklusion														0								
▶ Potenziale digitaler Medien	2	2		1	1					1	1		1	2	1	12						
▶ Grenzen																0						
Σ SUMME	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	1	12

Abbildung 84: Code-Matrix M Digitale Medien und Inklusion

8.2.2.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Die Aussagen zur Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz zeigen, dass sich Masterstudierende überwiegend als kompetent einschätzen. So führt folgende Studentin aus, dass sie mit klassischen *Office*-Anwendungen gut umgehen könne. Als Grund dafür nennt sie das Studium. Formatierungen vorzunehmen etc. finde sie zwar teilweise nicht leicht, zeigt sich aber gewillt, sich mit den Herausforderungen auseinanderzusetzen.

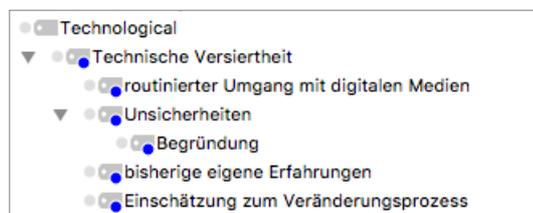


Abbildung 85: Subcodes Technische Medienkompetenz

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB2Prä_w_MG_oLit: Ja. Was ich gut kann, würde ich sagen, sind auf jeden Fall so Präsentationen vorbereiten, sei es jetzt durch *PowerPoint* oder *Prezi*. Das kann ich eigentlich ganz gut. Was so *Excel*-Geschichten angeht, das sind nicht so meine Stärken. Mit *Word* habe ich mich auch schon eingehend auseinandergesetzt für die Bachelorarbeit oder sei es für irgendwelche Essays, die man schreiben muss. Man muss sich ja doch so ein bisschen da reinfinden, wie man das formatiert und solche Geschichten. Es ist zwar manchmal nicht leicht, aber ich versuche es doch hinzukriegen. #00:04:48-2#

Unsicherheiten verspüre sie dann, wenn es um Veröffentlichungen gehe. Ob diese bezüglich Rechtsfragen zu verstehen sind oder aus anderen Gründen resultieren, wird nicht weiter expliziert. Aber auch an dieser Stelle ist wiederholt der Wille erkennbar, sich mit den Problemen zu beschäftigen, da sie davon ausgeht, dass auch Online-Veröffentlichungen im Kontext Schule gut funktionieren. Unterschwellig recurriert sie damit auf die Außenrepräsentation der Schule, die durch digitale Medien viele Menschen erreichen kann (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final

Position: 27 - 27

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB2Prä_w_MG_oLit: Also ich würde sagen, was so den Bereich Online-Veröffentlichungen und so Wikis erstellen, da kenne ich mich gar nicht aus, muss ich ehrlich sagen. Man kann sich da bestimmt reinlesen, aber ich brauche es bisher auch einfach noch nicht, sodass ich sagen würde, wenn ich das jetzt irgendwann mal anwenden würde, sei es im Rahmen eines Seminars oder auch... man kann das ja auch mit Schülern ganz gut machen online. Da müsste ich mich halt schon erst einlesen. Das fehlt so ein bisschen. #00:05:43-2#

Im *Post-Interview* lässt die Studierende erkennen, dass sie durch die Seminarteilnahme einen Kompetenzzuwachs gewonnen hat. Des Weiteren beschreibt sie, dass sie gelernt habe, mit Problemen bzw. schwierigen Situationen umzugehen und dies als sehr wichtig empfinde. Diese Aussage impliziert, dass sie zwar im Vorhinein einige Unsicherheiten diesbezüglich empfunden hat, nun aber darin bestärkt wurde, solche Situationen zu meistern.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final

Position: 25 - 25

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_w_MG_oLit: Also ich weiß auf jeden Fall, wie man Tablets mit dem *ActivBoard* verbindet, das wusste ich vorher nicht. Und wir haben auch einige Apps, die es natürlich auf dem *iPad* gab, die auf meinem *Samsung*-Tablet nicht drauf sind, über die ich gar nicht verfügen kann, ausprobiert und damit gearbeitet. Also was das angeht, haben sich mein Wissensstand und meine Kompetenz auf jeden Fall erweitert. *Ich weiß auch besser, wie man damit umgeht, wenn es mal nicht funktioniert. Das ist auch ganz wichtig, glaube ich* [Hervorhebung durch die Verfasserin], denn man kann sich ja nicht drauf verlassen, dass alles immer so klappt. Und man muss dann ja doch ein bisschen erfinderisch sein, was tut man, wenn es nicht klappt. Aber so im Großen und Ganzen würde ich sagen, dass sich meine Medienkompetenz auf jeden Fall gesteigert hat. #00:07:26-8#

Auf die Nachfrage, wie es dazu kommt, dass sie sich nun sicherer im Umgang mit unvorhersehbaren Problemen fühle, erzählt sie von konkreten Schwierigkeiten in der Durchführung des eigenen Unterrichtsprojekts im Rahmen des Seminars und fügt dem hinzu, dass durch Ausprobieren das Problem gelöst werden konnte. Dieses Schlüsselerlebnis scheint dazu beigetragen zu haben, dass die Studentin die Angst vor solchen Situationen verloren hat. An dieser Stelle kann davon gesprochen werden, dass sich eine herausfordernde praktische Erfahrung nicht negativ auf die *Beliefs* ausgewirkt hat, sondern dass die schnelle und vor allen Dingen auch eigenständige Problembeseitigung dazu beitragen konnte, dass sich ein Gefühl von Sicherheit einstellte.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final

Position: 27 - 27

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_w_MG_oLit: Ja, wie gesagt, als wir das *Pecha Kucha* ja vorstellen wollten, da waren dann auf einmal die Folien auf dem *ActivBoard* durcheinander und wir wussten gar nicht, wie das jetzt zustande gekommen ist. Und genauso, wir hatten meinen Laptop für dieses *Pecha Kucha* angeschlossen und hinterher wollten wir halt das *Apple-TV* wieder verbinden und das klappte aber über das HDMI nicht und dann mussten wir alles umstecken. Keine Ahnung, also es hat gedauert, aber wir haben es hingekriegt. Das hat doch geklappt. #00:08:03-2#

Die Ausführungen einer weiteren Masterstudentin legen nahe, dass diese bereits mit einer sehr hohen technischen Medienkompetenz in das Seminar gestartet ist. Die Art und Weise, wie sie davon erzählt, zeigt, dass sie sich ihrer Kompetenzen sehr sicher ist.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 21 - 21
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_w_MG1_mLit: Recht hoch, also ich kann mit den *iPads* umgehen, ich weiß, wie ich Apps installiere, ich weiß, wie ich das im schulischen Alltag benutzen kann. Ich kann Whiteboards anschließen, ich weiß, wie *Apple-TV* funktioniert, ich kann diese ganzen *Word-Sachen*. #00:05:26-2#

Diese Vermutung bestätigt sie bei der Nachfrage, ob sie denn auch Unsicherheiten verspüre. Unsicherheiten verneint sie und gibt ferner an, sehr offen zu sein und dass sie sich an die digitalen Geräte herantraue.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 27 - 27
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_w_MG1_mLit: Genau, also ich fühle mich eigentlich eher sicher im Umgang mit Medien, als dass ich mich unsicher fühle. Also ich bin auch recht offen für alles, also ich wage mich dran. #00:06:31-0#

Im *Post-Interview* berichtet sie dann davon, dass sie durch die Teilnahme am Seminar an Sicherheit gewinnen konnte. Berücksichtigt man allerdings die Aussagen im *Prä-Interview*, so kann davon ausgegangen werden, dass dies nicht ihre ersten Erfahrungen waren, sondern dass sie bereits eine Routine entwickeln konnte. Ihre Antwort ist darüber hinaus auch stärker inhaltsorientiert, da sie einzelne Apps fokussiert und diese bereits bewertet. Das lässt vermuten, dass die Studentin bereits eine genaue Vorstellung davon hat, was eine gute App ausmacht und wie diese didaktisch in den Unterricht implementiert werden kann.

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final
Position: 13 - 13
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum

Veränderungsprozess

SW2Post_w_MG1_mLit: Ja, auf jeden Fall hat man an Sicherheit gewonnen. Klar, man kannte die Apps und wusste auch, was man damit machen kann, aber ja jetzt allein, wie gehe ich mit dem Whiteboard um oder wie kann ich die Apps so verwenden, dass alle Schüler angesprochen werden, welche App benutze ich überhaupt? Also wir hatten verschiedene Apps zur Verfügung gestellt bekommen, *Zebra lesen* und *Appolino* und so weiter, die hat man sich vorher vielleicht einmal angeguckt, aber wenn man jetzt die geplant hat und die Apps sich zu Hause einmal angeschaut hat, hat man schon gesehen, dass insbesondere bei *Appolino* nicht alles rund ist. Ich hab so einen etwas kritischeren Blick bekommen darauf, ob das jetzt auch wirklich eine gute App ist, die zum Ziel führt oder ob man dann nicht einen anderen Weg über die Medien einnimmt. Und das ist so das, was ich mitnehme. (...)
#00:05:13-5#

Codesystem																							
Technological												0											
Technische Versiertheit												1											
routinierter Umgang mit digitale	1	1					1	1	1	2	1	1	1			3	2	15					
Unsicherheiten			1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13				
Begründung	1	2	1															1	5				
bisherige eigene Erfahrungen			1														1		2				
Einschätzung zum Veränderung	1		1	2	2	2	2	3								1	1		15				
SUMME	2	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	4	3	2	51

Abbildung 86: Code-Matrix M Technische Medienkompetenz

8.2.2.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Die Beantwortung der Frage, was unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht verstanden wird, zeigt, dass die Studentin sehr bemüht ist, ein breites Verständnis darzulegen, indem sie traditionelle Medien, Online-Lernplattformen oder die Arbeit mit dem Tablet anspricht. Nicht ganz logisch erscheint die Tatsache, dass sie zunächst VHS, DVDs, CDs etc. dazuzählt und im letzten Satz angibt, dass diese doch „nicht direkt dazu zählen“.



Abbildung 87: Subcodes Grundverständnis Medien

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 29 - 29

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Prä_w_MG_oLit: Also für mich sind digitale Medien sowohl Filme, sei es VHS, DVDs oder ob ich sie online abspiele – das sind für mich digitale Medien. Wenn ich das Internet mit meinen Kindern nutze, sei es jetzt um zu recherchieren oder auch um ihnen Online-Plattformen zum Lernen vorzustellen und das Arbeiten damit zu ermöglichen. Da gibt es ja, weiß ich nicht, über Mathe und von Deutsch bis Englisch alles Mögliche. Die gibt es ja sowohl online als auch über CD oder CD-ROM. Dann natürlich die Arbeit mit Tablets, sei es jetzt, wenn wir Apps nutzen oder Präsentationen erstellen würden, oder auch dort zum Informationsfinden. Was fällt mir noch ein? So Audiodateien oder sowas. Wenn die online sind, dann sind das natürlich auch digitale Medien. So bei CDs oder Kassetten, das würde ich jetzt nicht direkt dazu zählen. #00:06:58-0#

Im *Post-Interview* sagt sie, dass es klassische Medien oder Tablets oder den PC gebe, aber die Bandbreite noch viel größer sei und auch zum Beispiel CDs dazu gehören.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Post_w_MG_oLit: Also digitale Medien sind für mich nicht nur zum Beispiel das Tablet oder das *ActivBoard*, da gehört ja eigentlich noch viel mehr zu. Also wenn ich mir jetzt einen Film im Internet angucken würde, der würde ja auch dazugehören. Auch wenn ich mir einen Podcast oder ähnliche Audiodateien anhören würde, würde das auch für mich dazu zählen. Theoretisch ist ja die CD, die ich ja von meinem CD-Player abspiele, auch irgendwo digital, weil ich es ja gesichert habe. Also es gehört eigentlich viel mehr dazu, *als nur dieses klassische Tablet oder der PC, den man sich so vorstellt.* (Hervorhebung durch die Verfasserin) #00:10:45-4#

Folgende Studentin zeigt sich bemüht, ebenfalls eine große Bandbreite – allerdings inhaltlicher Art – aufzuzeigen, indem sie sich auf im Seminar erworbene Kenntnisse und Kompetenzen beruft und sagt, dass digitale Medien in unterschiedlichen Unterrichtsphasen eingesetzt werden können. Für den Unterrichtseinstieg schlägt sie zum Beispiel eine Mindmap vor, die sie über das Whiteboard erstellen würde.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 9 - 9
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
SMB1Post_w_MSP_mLit: Ja, ich würde das jetzt als vielseitigen Einsatz beschreiben. Also, dass man die in ganz vielen unterschiedlichen Situationen einsetzen kann. Zum Beispiel auch als Unterrichtseinstieg oder diese erste Erarbeitungsphase sozusagen. Dass man das Vorwissen der Schüler irgendwie sammelt und durch eine Mindmap festhält. Dazu könnte man ja auch wieder das Whiteboard einsetzen. Also da haben wir schon so verschiedene Sachen kennengelernt, die man machen kann. (...) #00:03:55-9#

Codesystem																									
▼ Pedagogical															0										
▼ Grundverständnis															0										
▼ Digitale Medien im Schulunterri	1			1			1	2		1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	21			
digitale Medien Whiteboard		2			1	1		2	1		1	1	1	1		1						12			
traditionelle Medien Tafel, C														1								1			
Erfahrungen aus der eigene									1													1			
Σ SUMME		1	2	0	1	1	1	1	2	3	3	1	2	2	2	1	3	1	1	1	2	2	2	35	

Abbildung 88: Code-Matrix M Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Die folgende Studentin sieht im Einsatz digitaler Medien viele Potenziale. Zum einen sagt sie, dass digitale Medien die Qualität des Unterrichts verbessern und dass mit diesen die Motivation der Kinder und Jugendlichen gesteigert werden könne. Ferner sieht sie die Medien als geeignetes Mittel, um Schülerinnen und Schüler gezielt individuell fördern zu können. Außerdem ist sie *die Einzige*, die auch die Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen schulen möchte.

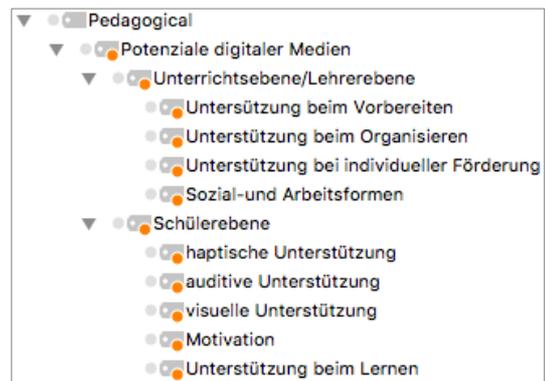


Abbildung 89: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final

Position: 50 - 50

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SW2Prä_w_MG1_mLit: Ja, Qualitätsverbesserung des Unterrichts auf jeden Fall, mehr Spaß auf jeden Fall. Ich finde, Förderung kann individueller stattfinden. Was fällt mir noch ein? Der Unterricht wird generell etwas interessanter und es wird Medienkompetenz noch zusätzlich geschult. #00:15:29-3#

Tendenziell eher bewahrpädagogische und negative *Beliefs* werden bei folgender Studentin sichtbar, die sich auch in Widersprüche verwickelt. So sagt sie, dass die digitalen Medien die Kinder und Jugendlichen überfordern können, aber auf der anderen Seite merkt sie an, dass die Medien zur Lebenswelt gehören und dadurch die Schülerinnen und Schüler über routinierte Nutzungsweisen verfügen. Die

Aussage „Ist halt Schule“ offenbart zwei Annahmen: die erste besagt, dass für die Studentin digitale Medien in der Schule deplatziert sind und zweitens scheint sie unter den digitalen Medien lediglich eine Spielunterhaltung zu verstehen. Didaktisch wertvolle Verknüpfungen zwischen Inhalt und Medium scheinen nicht vorzuliegen.

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 52 - 52
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien

SW1Prä_w_MG_mLit: Und ja weitere Grenzen sind meines Erachtens immer noch die leichte Überforderung der Kinder, weil das ist ja schon ihre Lebenswelt und die sind da schon sehr motiviert, aber ich finde, man merkt auch immer wieder, dass diese Motivation auch größtenteils daher rührt, dass die sich digital frei bewegen können und nicht weil es heißt, „ok wir machen jetzt *Antolin*“ oder so. Genau, sondern dass die eher dieses freie und eigenständige Ausprobieren wollen, weil die Kinder das irgendwie schon frühzeitig verankert haben, dass halt so der Computer in der Schule, *ist halt Schule*. [Hervorhebung durch die Verfasserin] Vielleicht könnte man das auch noch ändern. Und jetzt nur am Rande, nicht in Bezug auf Deutsch, aber der finanzielle Aspekt. *Die Schule hat auch schon genug damit zu tun, dass ganze digitale Zeug anzuschaffen* [Hervorhebung durch die Verfasserin] und ja zu Hause, also man kann nicht von jedem Kind verlangen; ich hab einen Bekannten, der hat ein Kind in der 3. Klasse, und da wurde das jetzt tatsächlich verlangt, dass ein Tablet angeschafft werden musste. Das war halt ein riesiges „Trara“, weil das waren für jeden 120 Euro. Genau, es wurde jetzt durchgesetzt, ich weiß immer noch nicht wie, aber jetzt hat halt jedes Kind ein Tablet. #00:19:58-7#

Codesystem																									
▼	🇩🇪	Pedagogical														0									
▼	🇩🇪	Potenziale digitaler Medien	1	1	1	1					1					5									
▼	🇩🇪	Unterrichtsebene/Lehrerebene				1							1		1	3									
	🇩🇪	Unterstützung beim Vorbere				1										1									
	🇩🇪	Unterstützung beim Organi:				1					1					2									
	🇩🇪	Unterstützung bei individue	1	2	1	1	1			1	1					8									
	🇩🇪	Sozial-und Arbeitsformen	2	2	3	1	1	2	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	36						
▼	🇩🇪	Schülerebene															2	2	4						
	🇩🇪	haptische Unterstützung				1	1												2						
	🇩🇪	auditive Unterstützung								1					1	1			3						
	🇩🇪	visuelle Unterstützung				1				1	1	1		1		2		1	8						
	🇩🇪	Motivation	1	1	2	3	1		1		1	1	1	1			1		14						
	🇩🇪	Unterstützung beim Lernen	1	1		1			1				1	1		1			7						
Σ		SUMME	4	6	7	9	6	4	6	3	4	4	4	4	2	5	0	3	2	5	2	4	4	5	93

Abbildung 90: Code-Matrix M Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Bezogen auf die Frage, wie die Masterstudierenden die *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte einschätzen, zeigt sich im Vergleich zu den bisher analysierten Fokusgruppen ein etwas optimistischer gestimmtes

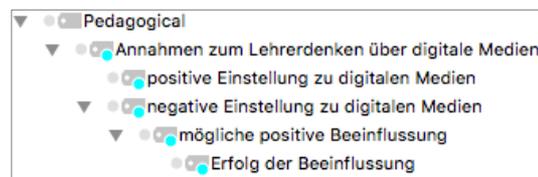


Abbildung 91: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Meinungsbild. So berichtet die folgende Studentin aus ihrem Praxissemester, dass es sowohl Lehrkräfte gebe, die den digitalen Medien im Schulunterricht positiv gegenüberstehen und andere, die diese eher ablehnen. Ferner scheint sie zu wissen, dass oftmals das Vorurteil bestehe, dass ältere Lehrkräfte skeptischer seien und entkräftigt diese Voreingenommenheit direkt, obwohl sie im weiteren Verlauf ihrer Aussage doch eher dazu tendiert, die Medienaffinität junger Lehrkräfte in den Vordergrund zu stellen, obwohl diese Annahme bereits durch einige Studien widerlegt werden konnte (vgl. Eickelmann/Lorenz 2014, 54; vgl. forsa 2014, 11).

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final

Position: 71 - 71

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

SMB2Prä_w_MG_oLit: Unterschiedlich glaube ich. Ich weiß vom Praxissemester jetzt, dass es Ältere gab, die sehr wissbegierig waren und das gerne umsetzen wollten. Es gab natürlich auch die älteren Lehrer, die gesagt haben: "Nein, das ist nicht meine Generation, ich bin bisher vierzig Jahre ohne das gut gefahren, ich kann auch weiterhin mit Tafel und OHP-." Ich muss sagen, die jungen Lehrer, die jetzt gerade fertig waren oder schon so fünf bis zehn Jahre im Beruf waren, die sind doch sehr aufgeschlossen. Die nehmen das auch gerne wahr, wenn man was mitgebracht hat von der Uni, wie man das umsetzen könnte. Die waren eigentlich ganz dankbar dafür, dass man ein bisschen neuen Wind mit reingebracht hat. #00:27:18-7#

Des Weiteren zeigt sich die Studentin sehr optimistisch, dass sie andere Lehrkräfte von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen könne. Als Gelingensfaktoren nennt sie zum einen die eigene Überzeugungskraft und zum anderen sieht sie Hospitationen als Grundbaustein, um bei anderen Lehrkräften die Lust auf die Arbeit mit digitalen Medien zu wecken.

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final

Position: 75 - 75

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale

Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SMB2Prä_w_MG_oLit: Das hängt natürlich davon ab, wie überzeugungsfähig man ist. Doch, ich glaube schon. Wenn man denen das richtig gut schmackhaft machen kann, dann würden die das auf jeden Fall machen. Das hängt natürlich dann auch ein bisschen so vom Kollegium ab, wie wissbegierig und lernbereit die sind. Aber ich denke, dass man da doch echt viel erreichen kann. Alleine durch dieses "Kommt in meinen Unterricht, schaut euch das mal an, so mache ich das, so könnte das bei euch aussehen." Ich glaube, das regt schon viele zum Denken an. #00:28:55-4#

Auch folgende Studentin sagt, dass es sowohl medienbegeisterte als auch medienkritische Lehrkräften an Schulen gebe und steht damit in Einklang zu aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Brüggemann 2013, 246; vgl. IfD Allensbach 2013, 13). Des Weiteren identifiziert sie ein Mittelfeld, welches sie tendenziell für beeinflussbar hält. Diese Aussage impliziert wiederum, dass Lehrkräfte, die negativ eingestellt sind, nicht von den Potenzialen überzeugt werden können.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final

Position: 91 - 91

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

SW2Prä_w_MG1_mLit: Gespalten, also es gibt welche, die sind da vollkommen offen, probieren aus und machen einfach und lassen sich auch helfen oder fragen auch mal. Aber es gibt auch die komplett andere Seite, die sagen, „Nee, das ist mir alles zu kompliziert, ich will das jetzt auch alles nicht machen, weil mein Unterricht funktioniert so ja gut, komm mir da gar nicht mit an“. Sehe ich ja jetzt auch. Ja, es gibt wirklich zwei Extreme und das Mittelfeld könnte vielleicht eher noch ins positive Feld gerückt werden, aber es gibt halt wirklich zwei Extreme. #00:32:41-0#

Auf die Frage, wie sie andere Lehrkräfte überzeugen möchte, antwortet die Studentin, dass sie ihnen Praxisbeispiele und von den Schülerinnen und Schülern erstellte Medienprodukte zeigen, aber darüber hinaus selbst Fortbildungen und Hospitationen anbieten würde.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final

Position: 93 - 93

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung

SW2Prä_w_MG1_mLit: Praxisbeispiele, also wir haben ja jetzt schon so viel gemacht mit digitalen Medien. Ich hab jetzt auch wieder eine Unterrichtseinheit vorbereitet mit digitalen Medien. Ich würde einfach zeigen, was ich gemacht hab, Schülerdokumente zeigen. Also, was die Kinder geleistet haben und Fortbildungen geben, irgendwelche Handouts zur Hand geben für die Anleitung von Apps. Also einfach, dass man den Lehrern zeigt, dass es funktioniert und dass es nicht so schwer ist, wie sie denken. Gemeinsam zeigen, gemeinsam was erarbeiten, aber einfach auch auf jeden Fall Schülerdokumente einbringen. (...) #00:33:52-6#

Den Erfolg ihrer Beeinflussung kann die Studentin nicht sicher einschätzen, vermutet aber, dass sie nicht alle Lehrkräfte mit ihren Bemühungen überzeugen

könne.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 95 - 95
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SW2Prä_w_MG1_mLit: Ich weiß es nicht. Also ich hab ja vorhin auch schon mal erwähnt, dass das einfach ein Einstellungsding ist, also entweder man ist offen dafür oder man hat da keine Lust drauf. Es gibt immer Lehrer, die einfach auf nichts Neues Lust haben. Und dann kommt da jemand an und sagt, „Ah digitale Medien, das ist total toll“. Das kann auch sein, dass das total in die Hose geht. Aber das wären jetzt so meine Ideen, um das zu zeigen. #00:34:27-8#

Codesystem																							
▼ Pedagogical														0									
▼ Annahmen zum Lehrerdenken über	1	1	1	1	1			1			2		1	9									
positive Einstellung zu digitalen		1						1						2									
▼ negative Einstellung zu digitalen		1				3	1	1		3	2		2	2	1	1	17						
mögliche positive Beeinflussung	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	23					
Erfolg der Beeinflussung	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1			1	1	1		16						
Σ SUMME	2	1	5	3	3	3	3	6	3	3	3	3	5	4	1	0	3	4	4	3	2	3	67

Abbildung 92: Code-Matrix M Annahmen zum Lehrerdenken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Auch bei den Masterstudierenden zeigt sich durchweg eine sehr positive Bewertung der Interventionsseminare, sodass auch alle interviewten Studierenden angeben, sich solche Seminare häufiger im Rahmen ihres Lehramtsstudiums zu wünschen. An dieser Stelle soll die Antwort einer Studentin präsentiert werden, deren Ausführungen Verbesserungsvorschläge zu entnehmen sind. So beklagt sie, dass der zeitliche Rahmen von einem Semester sehr gering sei, da dadurch wenig Zeit bleibe, um zuvor die Lerngruppe kennenzulernen. Aufgrund dessen gestalte sich die Vorbereitung auf die Lernausgangslagen und Lernbedürfnisse eher schwierig.

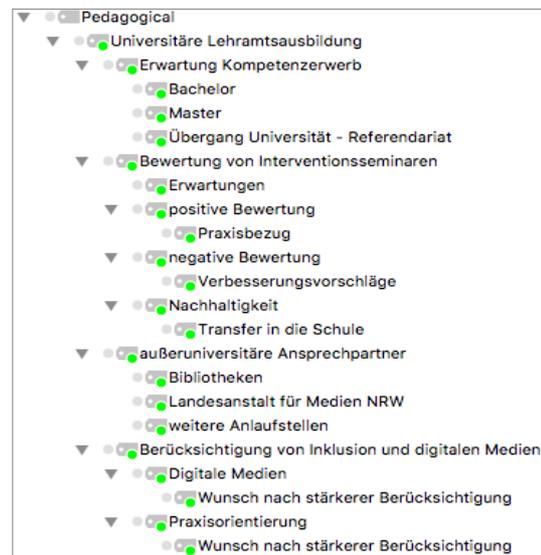


Abbildung 93: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 43 - 43
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\negative Bewertung\Verbesserungsvorschläge

SMB1Post_w_MSP_mLit: Klar, das ging natürlich schon etwas schnell alles. Ich finde es auch am Anfang schwierig, dann jetzt etwas vorzubereiten, ohne dass man die Schüler kennt. Also hätte man natürlich die Gruppe, also die Schülergruppe schon eher mal so gesehen oder kennengelernt, dann hätte man das wahrscheinlich auch anders vorbereitet. Dann hätten wir glaube ich auch andere Methoden gewählt, aber so hat man jetzt auch daraus gelernt. So weiß man, so mache ich es demnächst vielleicht nicht. Man lernt auf jeden Fall daraus und der Zeitraum war halt schon vielleicht etwas knapp, aber es hat dann doch alles gepasst. #00:24:42-8#

Abgesehen von den angesprochenen Schwierigkeiten bewertet die Studentin die Lehrveranstaltung sehr gut und wünscht sich ferner ein flächendeckendes Angebot an Interventionsseminaren. Allerdings glaubt sie auch zu wissen, dass manche ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen Seminare, die zeitlich mit einem großen Workload verbunden sind, absichtlich meiden.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 45 - 45
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Berücksichtigung von Inklusion und digitalen Medien \Praxisorientierung\Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung

SMB1Post_w_MSP_mLit: Ja, also der Bedarf ist auf jeden Fall da, dass es mehr von diesen Seminaren gibt, wo man dann wirklich mal in die Praxis nachher geht. Ich glaube halt auch, dass teilweise es auch schwierig ist, es zu organisieren. Es wäre schon schön, wenn das so eigentlich die Regel wäre, dass man dann auch das, was man sich überlegt hat, auch ausprobiert. Aber es ist halt oft so, dass Studierende die Seminare nicht wählen, weil das schon schwierig ist, das dann unterzubringen. (...) #00:25:39-3#

Codesystem																								
▼ Pedagogical															0									
▼ Universitäre Lehramtsausbildung															0									
▼ Erwartung Kompetenzerwerb															1									
Bachelor															0									
Master													1	1	1	3								
Übergang Universität - Refr	2	1	1	1	2	1	1						1	1	11									
▼ Bewertung von Interventionsse															3									
Erwartungen		2						2	2	4	2	3	2		3	28								
positive Bewertung	1			2	2		1						2	2	1	1	12							
Praxisbezug	1		1		1	1							1				5							
negative Bewertung					1		2	1	1								5							
Verbesserungsvorschlä	2			1			2	1					1				7							
Nachhaltigkeit				1	1	1		1	1					2	1	1	9							
Transfer in die Schule	1				1		2	1					1		1		7							
▼ außeruniversitäre Ansprechpart																1	1	4						
Bibliotheken	1	2													1	1	1	7						
Landesanstalt für Medien N	1	2					1											4						
weitere Anlaufstellen	1		1		1					1	1		1	1			1	9						
▼ Berücksichtigung von Inklusion		3	1						1	1	1	2	2	1	2		1	1	16					
Digitale Medien		1							1	1	1				2			1	7					
Wunsch nach stärkerer		1	1	1	2	2	1		1	1		1			1	1			13					
Praxisorientierung									1					1					2					
Wunsch nach stärkerer	2								1					1	1		1	2	1	1	10			
Σ SUMME		12	11	7	7	8	12	7	7	4	8	7	5	7	5	10	10	8	6	5	7	5	5	163

Abbildung 94: Code-Matrix M Bewertung des Interventionsseminars

8.2.2.4 cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- *In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?*

Bei der Frage, welche Kompetenzbereiche und welche Themen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch als geeignet ansehen, um sie mit digitalen Medien zu fördern bzw. zu gestalten, muss konstatiert werden, dass eine gewisse Vorstellung, was in den Kerncurricula steht, bei vielen Masterstudierenden vollkommen fehlt. Die Antworten folgender Studentin veranschaulichen dies sehr gut.

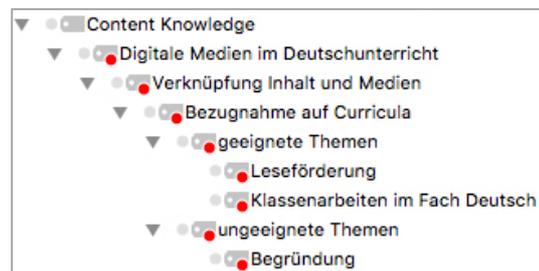


Abbildung 95: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 54 - 54
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG3_mLit: Da muss man drüber nachdenken, was es überhaupt so gibt im Fach Deutsch an der Grundschule. #00:10:33-8#

Und weiter:

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 57 - 57
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG3_mLit: Was hat man denn da? Also mir fällt gerade echt nichts ein... #00:10:56-6#

Kommt im Weiteren – als Studierende für das Lehramt an Grundschulen – auf den Gedanken, dass in der Sekundarstufe I Briefe und Bewerbungen am Computer geschrieben werden könnten.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 59 - 59
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG3_mLit: Dann bestimmt auch Textformen, also Briefe könnte man ja

auch gut am Computer schreiben, weil das im Prinzip auch einer Bewerbung ähneln könnte, dass die sowas schon mal üben. #00:11:14-6#

In den nachfolgenden Ausführungen wird deutlich, dass die Studentin nicht nur wenig Wissen zu curricularen Vorgaben hat, sie scheint auch das Repertoire an Potenzialen digitaler Medien nicht zu kennen, da sie lediglich mit Standardprogrammen wie *Word* arbeiten und Rechercheergebnisse dann wiederum auf Plakaten festhalten würde.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 61 - 61
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW2Prä_w_MG3_mLit: Ja, da könnte man ja irgendwie so eigenständiges Lernen verknüpfen, weil *Word* ja diese Funktion hat, Fehler anzuzeigen. Jetzt war mir gerade noch was eingefallen, jetzt ist es mir wieder entfallen. Vielleicht bei den verschiedenen Textformen, dass man Kinder auch da selber recherchieren lässt und dazu auch verschiedene Plakate anfertigen lässt oder so. Da könnte man das Internet halt benutzen. Ich weiß nicht... #00:12:00-4#

Im Weiteren lässt sich auch eine Abneigung den digitalen Medien gegenüber erkennen.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 63 - 63
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen
 SW2Prä_w_MG3_mLit: Ich glaube, man braucht es wirklich nicht immer. Man muss da jetzt nicht auf Biegen und Brechen die neuen Medien miteinbeziehen in den Unterricht. #00:12:24-9#

Auch im *Post*-Interview wird abermals deutlich, dass die Studentin nach wie vor die Frage nicht beantworten kann und dann über eine generelle Problematik, die die Tablets ihrer Meinung nach mitbringen, spricht.

Dokument: SW2Post_w_MG3_mLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW2Post_w_MG3_mLit: Bei Tablets bin ich mir nicht ganz so sicher, weil die ja nur diese, die haben ja keine richtige Tastatur in dem Sinne, sondern nur das Touchpad. #00:09:34-5#

Im Kontrast dazu steht folgendes Beispiel. Der Student sagt, dass er zum Beispiel Bildergeschichten mit den Kindern und Jugendlichen in der Schule digital bearbeiten bzw. erstellen lassen würde. An dieser Stelle zeigt sich auch, dass der Student seine Begeisterung und kreativen Ideen aus einer zertifikatsrelevanten Vorlesung (→ 5.6.3.1) mitgenommen hat.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Prä_m_MSP_oLit: (...) Zum Beispiel Bildergeschichten zum Durchblättern, klar, man könnte auch ein Bilderbuch nehmen, aber ich glaube tatsächlich gerade so bei etwas aufgeklärteren jungen Schülern, die würden dann schon viel lieber so ein super cooles Tablet in der Hand halten und sich da dann Rotkäppchen angucken, als wenn die so das Buch nehmen und sagen: "Diese blöden Märchen." Was wir bei Frau XX (*Name anonymisiert*) auch gemacht hatten, wir sollten eine eigene Kurzgeschichte, Kindergeschichte visualisieren mit so einer App auch. Das fand ich unfassbar spannend. Ich habe mich tatsächlich zwei Stunden damit beschäftigt, weil ich doch wollte, dass es irgendwie lustig wird und schön. Sowas könnte man ja irgendwie umsetzen, dass man dann sagt: "Entwickelt euer eigenes Märchen!", aber dann eben auch mit Verschriftlichung. Wenn wir jetzt Deutsch nehmen, dann Schriftsprache zum Beispiel, dass man dann eben Sätze schreibt – einfache Sätze, es muss ja nichts Komplexes sein. Zum Beispiel: "Die Prinzessin ging in den Wald." Das kann man ja dann, denke ich, irgendwie nutzen. Wie genau weiß ich jetzt nicht, aber in der Richtung. #00:14:52-5#

Im *Post-Interview* gibt er an, dass es für ihn keine Kompetenzbereiche oder Themen im Deutschunterricht gebe, für deren Vermittlung bzw. Erarbeitung er den Einsatz digitaler Medien ausschließen würde.

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final
Position: 25 - 25
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Leseförderung

SMB2Post_m_MSP_oLit: Ja, ich hab schon drüber nachgedacht, aber ich komme immer dahin, also theoretisch geht alles. (...) #00:13:42-6#

Codesystem																									
Content Knowledge																0									
Digitale Medien im Deutschunterricht	1															4									
Verknüpfung Inhalt und Medien	1															1									
Bezugnahme auf Curricula																0									
geeignete Themen					1	3	1	1		2	2	1	1	2	1	4	1	1	1	1	3	4	30		
Leseförderung			1	2	1	1			1	1				1	2						1		11		
Klassenarbeiten im	1						1			3	1	2	1	1	1						1	1	1	15	
ungeeignete Themen	1	1						1		1	1	1	1		1	1	2				1	2	1	1	16
Begründung			1	2													2								5
SUMME	4	5	3	1	2	3	2	3	7	4	5	3	2	5	5	8	1	1	2	5	5	6	82		

Abbildung 96: Code-Matrix M Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- *Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?*

Die interviewten Masterstudierenden sagen ausnahmslos, dass sie sich unsicher fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen. Oftmals erklären sie, dass

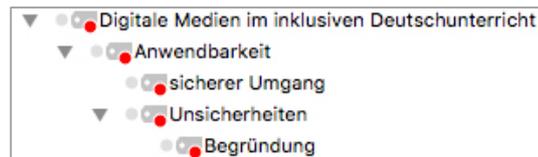


Abbildung 97: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

mangelnde Praxiserfahrungen dafür ausschlaggebend seien. Ein Extrembeispiel stellt die folgende Studentin dar, die zwar die Frage nicht mit dem Deutschunterricht verknüpft, aber generell ihre Sorgen artikuliert und darauf hinweist, dass sie ihre Unsicherheit auch von den unterschiedlichen Arten der Behinderung abhängig mache. Diese Separation findet sich auch in Studienergebnissen wieder, in denen oftmals negative *Beliefs* in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten herausgestellt werden konnten (vgl. Schwab/Seifert 2014, 81; vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404).

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 42 - 42
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten

SW2Post_w_MG2_mLit: Also ich glaub, ich bin unsicherer als sozusagen mit normalen Kindern. Also es kommt natürlich auch immer darauf an, was es jetzt für eine Behinderung in dem Sinne halt ist. Kinder, die emotional mal austicken, gibt es auch in normalen Klassen. Und gerade mit Sehen und Hören, ich glaube, da ist so ein Tablet schon eine gute Sache. #00:08:21-5#

Im Weiteren sagt sie, dass die digitalen Medien kaputt gehen könnten.

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 48 - 48
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SW2Post_w_MG2_mLit: Tja, wenn die halt zu wild sind, dass man dann darauf achtet, dass das Gerät halt auch nicht kaputtgeht. Dass man es in eine spezielle Hülle packt oder so, dass eben, falls es mal runterfällt, es nicht gleich zu Bruch geht. #00:09:33-6#

Codesystem																
Content Knowledge																0
Digitale Medien im inklusiven Deuts																0
Anwendbarkeit														1		2
sicherer Umgang					1			1			1				1	5
Unsicherheiten					1	1		1	1	1	1	1	3	2	1	20
Begründung	3	3	2		1	2				1	1	1		1	2	20
SUMME	3	3	2	0	2	3	0	2	1	2	2	2	3	3	2	47

Abbildung 98: Code-Matrix M Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.2.3 ITPACK – Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend ergeben die Aussagen der Bachelor- und Masterstudierenden ein sehr diffuses Bild, da überwiegend keine eindeutigen Mehrheiten gefunden werden konnten, sondern die einzelnen *Beliefs* teilweise stark variieren. So zeigt sich bei den Bachelorstudierenden hinsichtlich des Inklusionsverständnisses, dass einige sich auf eine sehr emotionale Art für das Konzept der Inklusion aussprechen und wiederum andere keine Probleme in der bislang häufig praktizierten Separation sehen. Die letztgenannten *Beliefs* stehen in absolutem Kontrast zu bisherigen Forschungsergebnissen, da herausgefunden werden konnte, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch bereits praktizierende Lehrkräfte grundsätzlich erst einmal der Inklusion positiv gegenüberstehen (vgl. Beacham/Rouse 2012, 5; vgl. Kuhl et al. 2013, 17; vgl. Schwab/Seifert 2014, 73). Bei den Masterstudierenden lassen sich überwiegend positive *Beliefs* feststellen, die sich zudem auch eindeutig gegen eine Separation aussprechen (vgl. Wocken 2010, 1f.) und oftmals schon mehr Erfahrungen durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema oder durch Einblicke in die schulische Praxis vorweisen können. Diese Ergebnisse stehen in Einklang zur bereits bestehenden Forschung, da die Befunde zeigen, dass deutlich positivere *Beliefs* erzielt werden, wenn sich die Lehramtsstudierenden im Vorfeld intensiv mit der Inklusion beschäftigt haben (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403). Interessanterweise nehmen Bachelorstudierende bei der Frage nach den Potenzialen im inklusiven Kontext eine tendenziell eher inhaltsorientiertere Perspektive ein, da sie diese häufig zur Differenzierung nutzen würden. Bei Masterstudierenden sind assistive Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) vermehrt genannt worden. Generell entsteht der Eindruck, dass die Lehramtsstudierenden mit den digitalen Medien einige Potenziale verknüpfen, wie die Umsetzung der Inklusion leichter gelingen kann. Konträr zu dieser Wahrnehmung verhalten sich allerdings aktuelle

Forschungserkenntnisse, mit denen gezeigt werden konnte, dass nur 30% der bereits praktizierenden Lehrkräfte angeben, mit digitalen Medien schulische Herausforderungen wie die Inklusion leichter oder eher leichter bewältigen zu können (Bertelsmann Stiftung 2017a, 15).

Auch bezogen auf die Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz ergeben sich hinsichtlich der zwei analysierten Gruppen keine eindeutigen Mehrheiten. So gibt es Bachelorstudierende, die aussagen, dass ihr technischer Umgang mit digitalen Medien sehr virtuos sei und wiederum andere geben an, eine eher geringe Kompetenz aufzuweisen. Bei den Masterstudierenden konnte die hermeneutische Auslegung der einzelnen Aussagen zeigen, dass diese zwar auch Unsicherheiten im technischen Umgang mit digitalen Medien benennen, grundsätzlich aber eine etwas selbstsichere Einschätzung vornehmen und Probleme auf höheren Kompetenzstufen sehen, wie zum Beispiel Unsicherheiten bei einer Online-Veröffentlichung auf einem Blog. Basale Fähigkeiten scheinen im Gegensatz zu den Bachelorstudierenden vorhanden zu sein und nicht als Problem angesehen zu werden. Eine Gemeinsamkeit von Bachelor- und Masterstudierenden ist allerdings, dass sich alle gut mit typischen *Office*-Anwendungen auskennen, die sie für ihren Studienalltag gebrauchen. Diesbezüglich gibt es seitens der interviewten Studierenden auch keine negativen *Beliefs* oder Aussagen, dass sie im Rahmen ihres Studiums lieber auf digitale Medien verzichten würde. Dementsprechend zeigen sich an dieser Stelle positivere *Beliefs* als im *Monitor Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*, mit dem herausgefunden werden konnte, dass die Motivation der Lehramtsstudierenden eher gering ist, digitale Lernformen zu nutzen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017b, 38). In den *Post-Interviews* zeichnen sich positivere *Beliefs* ab und sowohl die Bachelor- als auch Masterstudierenden geben an, ihre technische Medienkompetenz ausgebaut zu haben.

Bezugnehmend auf die Frage, inwiefern die Bachelor- und Masterstudierenden in der Lage sind, Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien zu benennen, und was sie überhaupt unter digitalen Medien im Schulalltag verstehen, kann abermals kein eindeutiges Fazit gezogen werden, da zu viele Extrembeispiele das Finden von Mehrheiten erschweren. Zum einen gibt es Bachelorstudierende, die

bewahrpädagogische Tendenzen aufweisen, indem sie sagen, dass Menschen durch die Nutzung der Smartphones etc. einen „Handy-Nacken“ oder „Handy-Daumen“ bekämen und zum anderen zeigen sich wiederum einige Bachelorstudierende sehr offen gegenüber digitalen Medien. Die Studentin mit der bewahrpädagogischen Tendenz konfrontiert die Medienpädagogik mit Vorurteilen, die bereits seit langer Zeit bestehen und gegen die seit Jahren argumentiert wird (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 20; vgl. Bonfadelli/Friemel 2015, 16). Dabei kann festgehalten werden, dass sich die *Beliefs* in den *Post*-Interviews verbessert haben – selbst bei der eher kritischen Bachelorstudentin, die später angibt, die Potenziale der digitalen Medien vorher gar nicht wirklich wahrgenommen zu haben. Auch bei den Masterstudierenden gibt es einige Studierende, die sehr viele Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien nennen und wiederum andere, die ebenfalls an ihrer Sprache erkennen lassen, dass sie tendenziell eher kritisch sind. An dieser Stelle muss resümiert werden, dass die *Beliefs* hinsichtlich der Potenziale einer breiten Streuung unterliegen. Grundsätzlich weisen diese Befunde aber Parallelen zur Theorie auf, da auch aktuelle Erkenntnisse aus repräsentativen Studien zeigen, dass die *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte und auch der Lehramtsstudierenden sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Kommer/Biermann 2012, 96ff.; vgl. Brüggemann 2013, 246).

Bei den Einschätzungen darüber, wie bereits praktizierende Lehrkräfte den digitalen Medien gegenüber eingestellt sind, ergeben sich erstmalig deutliche Unterschiede in den Aussagen. Während Bachelorstudierende angeben, dass die Kollegien negative *Beliefs* aufweisen, tendieren die Masterstudierenden eher dazu, ein ausgeglichenes Verhältnis von positiven und negativen *Beliefs* zu vermuten. Sie stützen ihre Meinung auf praktische Erfahrungen, die sie zum Beispiel im Praxissemester gesammelt haben. Daran zeigt sich, dass Lehramtsstudierende, die bereits für einen längeren Zeitraum in Kontakt mit bereits praktizierenden Lehrkräften standen, ein besseres Gespür für die „fremden“ *Beliefs* haben, da in der Forschung eindrücklich gezeigt werden konnte, dass es unterschiedliche Typen gibt – Lehrkräfte, die sich sehr oft und gerne mit Medien im Unterricht beschäftigen, wiederum andere, die die Medien strikt ablehnen und eine große Gruppe von Lehrpersonen, die Medien hin und wieder einsetzen (vgl. Brüggemann 2013, 246). Interessant ist, dass fast alle Lehramtsstudierenden davon überzeugt sind, dass sie

in ihrem späteren Kollegium andere Lehrkräfte von den Potenzialen der digitalen Medien im Unterricht überzeugen können – zumindest sagen alle, dass sie es versuchen würden. Dabei findet sich keine/kein Lehramtsstudentin/Lehramtsstudent, die/der sich Gedanken darüber macht, welchen Einfluss die bereits praktizierenden Lehrkräften auf ihre eigenen *Beliefs* haben könnten, da Befunde aus der Erforschung der *Teachers' beliefs* zeigen, dass das soziale Umfeld – in diesem Fall die Kolleginnen und Kollegen – durchaus Einfluss nehmen kann und dass insbesondere junge Lehrkräfte verleitet werden könnten, sich an die neue Situation „anzupassen“ (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 191; vgl. Buehl/Beck 2015, 73ff.). Ob dies wirklich so sein wird, hängt wiederum von vielen Faktoren ab.

„The experience of only one of the four teachers conformed to the commonly accepted scenario of a loss of idealism during the first year of teaching. Two of the teachers were able to maintain their initial perspectives despite pressures to change.(...) The fourth teacher continued on a course of development evidenced during student teaching.“ (Zeichner & Tabachnick 1985, 19)

Die Bewertung der besuchten Interventionsseminare kann wiederholt durchweg als positiv angesehen werden, auch wenn einzelne Studierende ansprechen, dass der Workload sehr hoch gewesen sei, aber dass sich die investierte Zeit durchaus gelohnt habe. Auch an dieser Stelle wird wiederholt gefordert, diese Art der Lehrveranstaltung stärker in die Lehramtsausbildung zu implementieren. Eine Forderung, die sowohl seit Jahren allgemein aus der Erziehungswissenschaft (vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Topsch 2004, 479; vgl. Kolbe 2004, 215), aber auch seitens der Mediendidaktik (vgl. Initiative D21 2014, 9) getätigt wird.

Bezüglich des Zusammendenkens von digitalen Medien und Inhalten des Deutschunterrichts muss abermals konstatiert werden, dass sich Bachelor- sowie Masterstudierende nur sehr schlecht mit curricularen Vorgaben auskennen, da es ihnen oftmals schwerfällt, konkrete Kompetenzbereiche oder Themen im Deutschunterricht zu nennen. Insbesondere bei den Masterstudierenden irritiert dieser Umstand, da aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Masters (→ Kapitel 5.6.2) davon ausgegangen werden müsste, dass sich Studierende in höheren Fachsemestern bereits hinlänglich damit auseinandergesetzt haben (speziell in den Modulen *Theorie – Praxis – Modul* sowie *Vermittlungsperspektiven der Germanistik*)

(Modulhandbücher Lehramt Gymnasium/Gesamtschule Master Deutsch / vgl. TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (b)), o. J.).

Der Einsatz digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht wird von Lehramtsstudierenden im Bachelor sowie im Master gleichermaßen als Überforderung angesehen. Einwände sind, dass die Geräte kaputt gehen könnten oder dass die Bandbreite der zu erwartenden Bedarfe zu groß und daher im Vorfeld nur schlecht abzuschätzen sei. An dieser Stelle spielt wieder die Erkenntnis, dass eine im Vorfeld getätigte intensive Auseinandersetzung mit Inklusion einen großen Einfluss auf die *Beliefs* und den Umgang haben, eine nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403). Aus diesem Grund werden Praktika als geeignete Möglichkeit angesehen, den Umgang mit Inklusion im Aufgabenfeld Schule zu erproben (vgl. Hascher/de Zordo 2015, 175ff.).

Bilanzierend kann für dieses Unterkapitel festgehalten werden, dass sich sowohl bei der Gruppe der Bachelor- als auch bei der Gruppe der Masterstudierenden kaum eindeutige *Beliefs* finden lassen, da wenig typische Fälle (Mehrheiten) vorliegen, sondern die zwei untersuchten Gruppen reichlich mit Extremfällen versehen sind, die eine stichhaltige Zuschreibung deutlich erschweren.

8.3 Fokus III: Lehramt

Die im Theorieteil vorgestellten Modulhandbücher des Fachs Deutsch (→ Kapitel 5.6.1 und 5.6.2) zeigen, dass je nach gewähltem Lehramt verschiedene Studienschwerpunkte gelegt werden. Aus diesem Grund scheint es unerlässlich zu sein, die Aussagen der Studienteilnehmenden hinsichtlich der verschiedenen Lehrämter zu untersuchen. Im Rahmen dieser Studie konnten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aller Lehrämter gefunden werden: Grundschule (n=6), Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule (n=4), Gymnasium/Gesamtschule (n=2), Berufskolleg (n=4) und Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung (n=8). Es zeigt sich deutlich, dass es ein starkes Ungleichgewicht zwischen den Studierenden gibt, die für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen und für Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung eingeschrieben sind. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Teilnahme an der Interviewstudie freiwillig war. Auf die Limitationen dieser Arbeit (→ Kapitel 7.4.2) wurde bereits ausführlich hingewiesen, doch soll an dieser Stelle abermals erwähnt werden, dass insbesondere beim Lehramt Gymnasium/Gesamtschule keine Mehrheiten aufgezeigt werden können, sondern dass an dieser Stelle lediglich eine Beschreibung der zwei Studierenden erfolgt. Trotz der Limitation sollen Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden:

„Welche Beliefs weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf?“ sowie „Inwiefern unterscheiden sich die Beliefs hinsichtlich der Schulform?“

8.3.1 Grundschule

Von den sechs Studierenden des Lehramts Grundschule sind fünf weiblichen und eine Person männlichen Geschlechts – alle befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Master. Vier Teilnehmende besuchen zusätzlich Veranstaltungen zum Erwerb des Zertifikats *Literaturpädagogik*.

8.3.1.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Bei den interviewten Studierenden des Lehramts für Grundschulen zeigt sich durchweg ein positives Bild von Inklusion. Sie antworten auf die gestellte Frage präzise, fokussieren nicht zu stark formale Aspekte, sondern kommen



Abbildung 99: Subcodes Inklusionsverständnis

schnell auf inhaltlich-didaktische Bereiche zu sprechen und zeigen sich im Allgemeinen gewillt, ihre Aufgabe, Inklusion zu fördern, mit Engagement anzunehmen. Fast in allen Statements fällt der Begriff der Chancengleichheit bzw. Teilhabe, was angehenden Grundschulkräften demnach als sehr wichtig erscheint.

Für einen besonders sensiblen Umgang mit dem Wort „Behinderung/behindert“ plädiert folgender Studierender. Er scheint eine Stigmatisierung tunlichst vermeiden zu wollen und steht damit in Einklang zu Forderungen aus der Wissenschaft (vgl. Bartz 2018, 54) und der Bildungspolitik (vgl. KMK 2010, 9).

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final

Position: 69 - 69

Code: Inklusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Post_m_MG_oLit: Inklusion ist für mich die Ermöglichung der Teilhabe aller und zwar gleichberechtigt. So würde ich das glaube ich zusammenfassen. Und zwar wird das häufig, ja man sagt häufig in Anführungsstrichen „behinderte Kinder“, die dann irgendwie in den Unterricht reingequetscht werden, aber ich glaub, das ist nicht Inklusion. Erstmal finde ich den Terminus "behinderte Kinder" mittlerweile vielleicht ein bisschen fehl am Platz. Aber so hört man das auch, wenn man so mal in der Familie fragt oder so. Aber das hört da ja gar nicht auf, also bei Kindern mit körperlichen, geistigen Einschränkungen etc., sondern das hat ja auch mit Kindern zu tun, die ein anderes Leistungsniveau haben beispielsweise. „Die anderen“, ja das klingt so böse. Über einen anderen Intellekt verfügen oder andere kognitive Leistungen erbringen oder auch zu anderen Leistungen in der Lage sind, andere Vorerfahrungen mitbringen, andere Kompetenzen mitbringen, andere Sprachen mitbringen. Also deshalb würde ich das auf die Teilhabe aller an allem irgendwie reduzieren. #00:26:01-0#

Auch an der Wortwahl – die im folgenden Beispiel sehr pädagogisch gewählt ist – lässt sich ablesen, dass Studierende des Lehramtsstudiengangs Grundschule sehr

stark eine Vermittlungsperspektive in den Blick nehmen und sich bemüht zeigen, alle Kinder dort abzuholen, wo sie stehen (vgl. Feuser 2015, 57).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 71 - 71
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion
 SMB2Prä_m_MG_oLit: Ja, also runtergebrochen auf vielleicht einen Satz ist für mich Inklusion die Ermöglichung zur kindgerechten Teilhabe Aller. Das ist jetzt natürlich eine... ja, stark vom Grundschulhintergrund belastete Perspektive. Inklusion hört ja nicht am Schultor auf. Das ist ja ein gesellschaftlicher Aspekt. #00:24:29-0#

Auf die Rücksichtnahme unterschiedlicher Entwicklungsstände und das Insistieren auf die Berücksichtigung einer inneren Differenzierung geht eine weitere Studierende konkret und ausführlich ein. Die innere Differenzierung wird auch von Feuser gefordert, da er heutzutage noch eine äußere Differenzierung in Form der Segregation sieht (vgl. Feuser 2015, 57). Des Weiteren wird in den Aussagen der angehenden Grundschullehrkräfte ersichtlich, dass sie wissen, dass sich nicht das Kind an die Schule oder an den Gegenstand im Allgemeinen anzupassen hat, sondern dass Angebote auf die jeweiligen Kinder zugeschnitten werden sollen (vgl. Palme/Staufer 2016, 211).

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 56 - 56
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SW1Prä_w_MG_mLit: Inklusion ist für mich, dass alle Kinder, egal welche Stärken oder Schwächen sie haben, die gleiche Chance auf der gleichen Schule, die gleichen Dinge zu lernen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten dann auch. Also dass nicht alle auf dem gleichen Tempo, auf dem gleichen Niveau sein müssen, sondern dass es da individuell Unterstützung gibt, sowohl für die Starken als auch für die Schwachen. Und besonders Inklusion ist bei mir persönlich, aber ich glaub auch bei vielen anderen, eher so auf die Schwächen bezogen. Das finde ich eigentlich auch so ein bisschen schade, aber größtenteils geht man ja davon aus, dass es Kinder gibt, die in der Sprache noch nicht so weit sind oder die andere Entwicklungsschritte noch nicht vollzogen haben und dadurch ja nochmal explizite Förderung bedürfen. Aber im Endeffekt sollte schon durch Differenzierungsmöglichkeiten möglich sein, alle Kinder vom gleichen Inhalt heranzuführen. Ok, die anderen brauchen dann halt mehr Material, um sich damit auseinanderzusetzen, die anderen sind schon total in der formalen Ebene und können sich da natürlich weiter austoben. Und das halt aber alle an einem Lerngegenstand sich trotzdem austesten können. #00:22:23-1#

Die Förderung des Gemeinschaftswesens kommt in zwei weiteren Aussagen stark zum Ausdruck und erinnert an das jahrgangsübergreifende Lernen an Grundschulen mit dem Grundgedanken, dass sich Schülerinnen und Schüler untereinander helfen und ergänzen sollen. Jedes Kind soll gewinnbringend sein Potenzial miteinbringen dürfen.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final

Position: 69 - 69

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW2Prä_w_MG3_mLit: Dass alle gemeinsam Lernen und voneinander profitieren und jeder als besonders angesehen wird und keiner wird aufgrund seiner Besonderheit ausgeschlossen, sondern jeder ist auf seiner Art besonders, ohne auf körperliche oder geistliche Beeinträchtigungen, geistige Beeinträchtigungen und nicht geistliche. Das hatten wir heute Morgen noch in der Vorlesung. Gleichberechtigung und Gerechtigkeit würde ich sagen, Individualität hatte ich schon, glaube ich. Ja, das sind so die wichtigsten Aspekte für mich. #00:14:20-2#

Dass aber trotz allen Enthusiasmus auch eine Ratlosigkeit herrscht, auf welche Weise Inklusion funktionieren kann, zeigt das folgende Statement, in dem innerhalb eines Satzes zweimal das Indefinitpronomen „irgendwie“ gebraucht wurde. An dieser Stelle offenbart sich, dass Lehramtsstudierende der Schulform Grundschule der Inklusion sehr positiv gegenüberstehen, sie aber noch nicht über ausreichende konkrete Handlungskompetenzen verfügen. Dass das kontinuierliche Aufgreifen der Inklusion interdisziplinär im Lehramtsstudium verankert werden soll, wird allerdings seit einiger Zeit gefordert (vgl. Werning 2014, 615; vgl. Feuser 2015, 61f.; vgl. KMK 2015d, 3).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final

Position: 87 - 87

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja einfach, dass alle Kinder *irgendwie* [Hervorhebung durch die Verfasserin] die gleichen Chancen haben, am Unterricht teilzunehmen und auch die Inhalte *irgendwie* [Hervorhebung durch die Verfasserin] vermittelt zu kriegen. #00:13:47-6#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Inclusion													0
Grundverständnis Inklusion			1										1
Bezug zur Sonderpädagogik	1												1
UN-BRK													0
Gesamtgesellschaftlicher Bezug			1										1
Konkreter Schulbezug	1			2	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Σ SUMME	2	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	14

Abbildung 100: Code-Matrix G Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Die folgende Studierende des Lehramts Grundschule sieht viele Vorteile im Einsatz digitaler Medien im Inklusionskontext und bezieht sich vordergründig darauf, dass zum Beispiel Tablets ein geeignetes Mittel zur

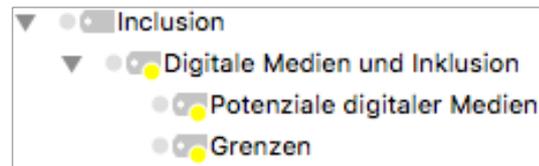


Abbildung 101: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Differenzierung darstellen oder als assistive Hilfstechnologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 304; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) verwendet werden können. Im Weiteren spricht sie auch von einer Entlastung der Lehrkraft, wengleich damit gemeint ist, dass das Kind vor das Tablet gesetzt wird und dann für eine Zeit lang beschäftigt ist. Auch wenn dieser Aussage ein fader Beigeschmack zugrunde liegt, so steht sie mit ihrer Meinung, dass digitale Medien im Inklusionskontext eine Entlastung darstellen können, konträr zu bisherigen Forschungsergebnissen, da bereits praktizierende Lehrkräfte oftmals angeben, das Potenzial der Entlastung bislang nicht wahrzunehmen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 15).

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final

Position: 54 - 54

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SW2Prä_w_MG1_mLit: Ja ich denke, dass es viele Möglichkeiten gibt, digitale Medien auch für inklusive Beschulung zu verwenden. Einfach, wenn man zum Beispiel auch mal irgendwie irgendwo ein Kind hat, das vielleicht nicht so gut lesen kann, dass das Kind ein *iPad* kriegt oder irgendwie ein digitales Medium und dann was abspielen kann, einfach über eine Hörfunktion zum Beispiel. Also auch wieder eine Entlastung für die Lehrkraft, dass man sich nicht die ganze Zeit mit dem Kind, ich sag mal, im Unterricht beschäftigen muss, weil die anderen Kinder das ja auch benötigen. Ja und ich finde digitale Medien können von allen Kindern verwendet werden und jeder auf seinem Niveau. Ich mein, die inklusiv beschulten Kinder können theoretisch auch eine Buchvorstellung machen, ob das jetzt genau so schön ist, wie bei einem anderen Kind ist egal. Also ich sehe da eigentlich genau die gleichen Potenziale wie im normalen Unterricht auch. Vielleicht noch mehr behindertengerecht, also dass man viele Sachen hat, die dann die Lehrkraft auch entlasten, zum Beispiel Vorlese-Funktion. #00:17:53-6#

Eine ähnliche Sichtweise kommt auch bei folgender Studentin zutage.

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final

Position: 89 - 89

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja, also man kann ja dann verschiedene Schwierigkeitsstufen nehmen, man kann sich das auch vorlesen lassen, vielleicht für Kinder, die Probleme mit dem Sehen haben. Andere Kinder, die Probleme mit dem Hören haben, können das dann vorher lesen. Beim Sehen kann man die Texte dann auch so vergrößern, dass vielleicht auch nicht mehr sperrige Geräte benötigt werden. Also ich kenne das noch aus dem Praktikum mal, dass die da so ein riesen Gerät im Raum hatten und dadurch wurde das Kind dann immer gezwungen, außerhalb der Gruppe zu sitzen. Und das kann man ja auch damit verhindern, dass das Kind auch in der Gruppe drin ist und nicht irgendwie ausgeschlossen wird.
#00:14:59-1#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Inclusion													0
Digitale Medien und Inklusion													0
Potenziale digitaler Medien		1			1		1			1	2	1	7
Grenzen													0
SUMME	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2	1	7

Abbildung 102: Code-Matrix G Digitale Medien und Inklusion

8.3.1.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Auffällig bei den sechs interviewten Studierenden des Lehramts Grundschule ist, dass ausnahmslos alle im Prä-Interview aufführen, mit welchen Office-Anwendungen sie arbeiten. Dabei wird die Arbeit mit *Word* und *PowerPoint* als sehr versiert beschrieben. Oftmals sagen die Studierenden, dass sie diese Programme zu Studienzwecken nutzen.

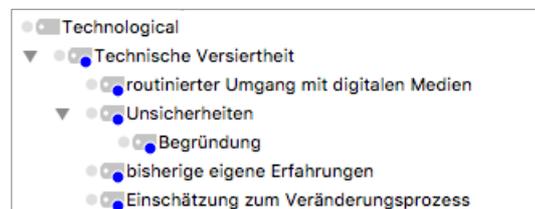


Abbildung 103: Subcodes Technische Medienkompetenz

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final

Position: 41 - 41

Code: TechnologicalTechnische Versiertheit/routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ich glaub so mit diesen Textverarbeitungsprogrammen

Excel, Word und PowerPoint und so. Ich glaub, da kenne ich mich schon relativ gut aus. Ja, mit dem Smartphone surfen, kriege ich wohl auch hin. Ja, dann die Frage, dieser Umstieg von *Android* auf *Apple*, ich glaube, das ist manchmal noch ein bisschen schwieriger. #00:06:12-6#

Im *Post-Interview* fällt die Beschreibung des Umgangs mit technischen Geräten inhaltsorientierter aus, da die Studierenden im Rahmen des Seminars Apps für die Nutzung in Schulen kennengelernt haben (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017).

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological\Technische Versiertheit\bisherige eigene Erfahrungen
 SW2Post_w_MG2_mLit: Also die ganzen Apps kann ich jetzt sicher beherrschen, abgesehen von dieser komischen *Quiz-App*. Aber das hat auch das Förderkind nicht so verstanden, wie das funktionieren soll. Aber ansonsten klappt das eigentlich ziemlich gut. #00:02:26-5#

Ein Extrembeispiel im Kontrast zu den anderen Studierenden des Lehramts Grundschule stellt folgender Student dar, der über ein großes Spektrum an Erfahrungen verfügt und daher von den anderen Aussagen abweicht, jedoch auch die *Office-Anwendungen* aufgreift. Insgesamt schätzt der Studierende seine Kompetenz als relativ hoch ein. Interessant ist, dass diese hohe Selbsteinschätzung von dem männlichen Studierenden des Lehramts Grundschule kommt, da bereits herausgearbeitet werden konnte, dass sich männliche Studierende durchaus selbstsicherer im Umgang mit technischen Geräten einschätzen (→ Kapitel 8.1.3). Dieser Befund wird auch durch Ergebnisse aus repräsentativen Studien gestützt (vgl. Lorenz et al. 2016, 127).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 31 - 31
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien
 SMB2Prä_m_MG_oLit: Ja, das kommt ja ganz aufs Medium an, würde ich mal sagen. Also ich habe auch schon ein bisschen mich am Filmmachen versucht. Dann auch für die Uni. Das war eine Präsentation begleitet von einem Film über das Thema "Rituale in der Schule". Da haben wir verschiedene Familienmitglieder, unter anderem meine Oma interviewt, und haben das dann zusammengeschnitten, untertitelt. Ansonsten würde ich sagen, bin ich relativ kompetent. Das ist ja immer schwer, sich da einzuschätzen, vor allem wenn man keinen Vergleichsrahmen hat. Was so Präsentationsmedien angeht, vor allem *PowerPoint*, da habe ich jetzt schon einige Erfahrungen mit gemacht. Natürlich nimmt... nehmen so Schreibprogramme wie *Word* zum Beispiel bei mir überhand oder auch die diversen von *OpenOffice*, *LibreOffice*, wie auch immer, die sicher, ja, alle mehr oder weniger ähneln. Was so Tabellenkalkulation zum Beispiel angeht oder *Office* über *PowerPoint* und *Word* hinaus, bin ich jetzt nicht ganz so versiert. Das habe ich auch vergleichsweise wenig benutzt. #00:07:02-6#

Wie bereits an mehreren anderen Stellen kommt im *Post-Interview* der Hinweis, dass der Student nun Erfahrungen mit einem ihm zuvor unbekanntem Betriebssystem – *Apple* – gesammelt und dadurch an Sicherheit gewonnen habe.

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_m_MG_oLit: Ja, so ein bisschen sicherer fühle ich mich jetzt im Umgang mit dem *Apple*-Gerät, weil ich persönlich hab kein *Apple*-Gerät. Ich hab ein Handy von *Sony*. Ich hatte mal ein Tablet von *Samsung*, aber mit *Apple* selber bin ich so noch nicht in Kontakt gekommen. (...) #00:12:50-5#

Interessant ist, dass der Student auf die Nachfrage, ob es denn immer noch Unsicherheiten gebe, von technischen Problemen während der Praxisphase berichtet, aber es nicht den Anschein macht, dass er diese Situation als schlecht bewertet. Warum dies so ist, kann nur gemutmaßt werden. In der Forschung sagt Levin, dass zum Beispiel eine hohe Selbstreflexion dazu beitragen kann, einzelne individuelle Situationen nicht zu übergeneralisieren (vgl. Levin 2015, 51).

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 43 - 43
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB2Post_m_MG_oLit: (...) Wir haben dann dieses *Pecha Kucha* (...) über meinen Laptop laufen lassen und da gab es dann Schwierigkeiten in der technischen Ausstattung der Schule, weil ich nicht wusste, ob ein HDMI-Kabel da ist, deswegen habe ich meins mitgebracht. Aber dann das Smartboard davon zu überzeugen, den Bildschirm meines Laptops anzuzeigen, das hat ein bisschen gedauert. (...) #00:13:51-6#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Technological											0
Technische Versiertheit			1								1
routinierter Umgang mit digitale		1	1	1				3	2		8
Unsicherheiten	1	1	1		1	1	1	1	1	1	9
Begründung	1									1	2
bisherige eigene Erfahrungen					1						1
Einschätzung zum Veränderung	1	2			1	1					5
SUMME	3	2	2	2	1	2	1	2	4	3	26

Abbildung 104: Code-Matrix G Technische Medienkompetenz

8.3.1.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Die Studierenden des Lehramts Grundschule lassen insgesamt erkennen, dass sie den digitalen Medien im allgemeinen Schulunterricht sehr offen gegenüberstehen, sie allerdings anschließend oftmals hinzufügen, dass



Abbildung 105: Subcodes Grundverständnis Medien

die digitalen Medien aber nicht zum Spiele spielen dienen sollten. Des Weiteren äußert folgender Student, dass digitale Medien „sinnvoll“ in den Unterricht zu implementieren seien und nicht nur, weil es der Außenrepräsentation der Schule gut tun würde oder aufgrund von Erwartungen. An dieser Stelle wird der pädagogische/didaktische Nutzen klar in den Vordergrund gerückt (vgl. Friedrich 2015, 125).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 41 - 41
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SMB2Prä_m_MG_oLit: Ja, was er nicht sein sollte wie ich finde ist Spielerei. Also wenn man das macht aus einem Selbstzweck, weil man sich vielleicht irgendwie darüber profilieren möchte. Weil man sagen möchte „Wir sind eine digitale Schule“. Das ist glaube ich nicht sinnvoll. (...) #00:12:50-4#

Im Weiteren erläutert eine andere Studentin, warum sie nicht möchte, dass der Einsatz digitaler Medien auf das Spiele spielen reduziert wird und rekuriert dabei auf Erlebnisse aus einem Praktikum, die für sie eine Art Negativbeispiel darstellen.

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SW1Prä_w_MG_mLit: Also ich muss ehrlich sagen, dass ich es noch nie erlebt hab, während meiner ganzen Praktika nicht. Das war dann mal, ja wir gehen in den Computerraum und da gab es dann ein bestimmtes Programm, das wurde dann abgearbeitet und dann war immer auch die Frage, ja wann kann ich denn gleich das und das spielen. Da sind dann die Spiele immer im Mittelpunkt, wo die Schüler sich dann drauf freuen und diese Lern- und Leseprogramme, ja die empfinden die dann nicht als so besonders toll. #00:04:28-7#

Auch einer weiteren Studentin scheint es sehr wichtig zu sein, zu betonen, dass „sinnlose Spiele spielen“ nicht der eigentliche Zweck sein könne und der „Lerneffekt“ im Vordergrund stehen sollte. Daher kann resümiert werden, dass eindeutig lernförderliche Potenziale fokussiert werden (vgl. Herzig 2010, 343).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 27 - 27
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Prä_w_MG2_mLit: Nicht einfach irgendwie so sinnlose Spiele spielen lassen. Also ich finde, wenn dann muss so ein Spiel irgendwie so einen Lerneffekt haben. Also nicht, wir spielen jetzt eine Runde *Candy Crush*¹⁴⁷ oder sowas. #00:03:15-8#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical													0
Grundverständnis													0
Digitale Medien im Schulunterri			1		1	2	1	1	1	2	2	2	13
digitale Medien Whiteboard	1	1	1		1								4
traditionelle Medien Tafel, C													0
Erfahrungen aus der eigene			1										1
Σ SUMME	0	1	3	1	1	3	1	1	1	2	2	2	18

Abbildung 106: Code-Matrix G Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Bei den Studierenden lässt sich wiederholt das Aufgreifen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Antworten erkennen (vgl. Friedrich 2015, 127f.). Das Beispiel folgender Studentin zeigt, dass sie keine Kluft zwischen den Präferenzen der Kinder – wohl gemerkt in einer Grundschule und damit jüngeren Alters – und ihren eigenen medialen Vorlieben erkennt, sodass sie von „wir“

spricht und überhaupt nicht verstehen kann, was gegen einen Einsatz digitaler Medien sprechen sollte. Des Weiteren sieht sie die Speicherfunktion, die es Lehrkräften ermöglicht, zu einem späteren Zeitpunkt auf Arbeitsprodukte zurückgreifen zu können, um diese ins Gedächtnis zu rufen oder zu ergänzen, als einen Mehrwert an, der auch in der Forschung explizit als Vorteil deklariert wird (vgl. Herzig 2010, 343).

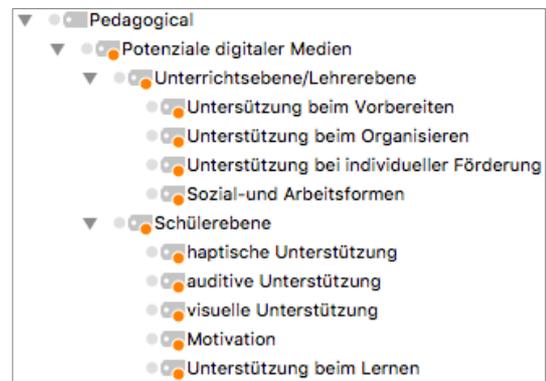


Abbildung 107: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 43 - 43

¹⁴⁷ *Candy Crush* ist ein Puzzlespiel, das entweder online oder auch in Form einer App auf dem Smartphone oder Tablet gespielt werden kann.

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene/Lehrerebene\Unterstützung beim Organisieren

SMB2Prä_w_MG_oLit: Einmal wegen der Aktualität. Ich finde, es ist sehr nah an dem, was wir auch in unserem Alltag so nutzen und warum das nicht auch in die Klasse tragen. Dann finde ich es gut, dass man immer auf das zurückgreifen kann, was man vorher schon mal eingesetzt hat. Sei es ein Bild, ein Arbeitsblatt, was ich über das Whiteboard an die Tafel werfe, einen Film, einen Ausschnitt oder die Präsentation der Kinder, die wir gehalten haben. (...) #00:13:34-8#

Im *Post*-Interview greift die Studentin Potenziale auf, die ihr als angehende Lehrkraft helfen könnten, zum einen den Unterricht zeiteffizienter zu gestalten und zum anderen eine Unterstützung in der Organisation bieten, um Ergebnisse schneller festhalten zu können (vgl. Herzig 2010, 343).

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final
Position: 37 - 37
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Post_w_MG_oLit: Also einmal, was ich auch aus der Unterrichtsreihe mitnehme, ist, dass man viel schneller Ergebnisse festhalten kann. Das finde ich sehr praktisch. Vor allem, wenn man im Team-Teaching oder selbst wenn man alleine ist, wenn man das Tablet in der Hand hat und ganz schnell mitschreiben kann, was die Kinder sagen. Die können das viel besser sehen, als wenn ich dann versuche, an der Tafel meine Mindmap zu erstellen. Das finde ich auf jeden Fall sehr positiv. (...) #00:12:08-8#

Eine sehr weitsichtige Antwort stellt das folgende Beispiel dar, da die Studentin erkennen lässt, dass sie die Schülerinnen und Schüler handlungsfähig für ihre (berufliche) Zukunft machen möchte (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, 113; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 66; vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 213f.; vgl. Marci-Boehncke 2013, 6f.), indem sie bereits in der Grundschule fokussiert, gute Kindersuchmaschinen – zwecks Recherchekompetenz – zu zeigen und dabei immer im Blick behält, dass das Kompetenzen sind, die in der Oberstufe oder spätestens im Studium gefordert werden.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 47 - 47
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene

SW2Prä_w_MG3_mLit: Ich denke, es ist sehr wichtig, dass Kinder den Umgang mit den Medien lernen, auch den richtigen Umgang, zum Beispiel mit dem Internet. Dass die geeignete Kindersuchmaschinen kennenlernen können. Das ist für das weitere Leben wichtig denke ich. Allein schon mit *Word* oder *Excel* umzugehen, weil das wird garantiert auf die zukommen, spätestens in der Oberstufe denke ich. Oder es ist ja im Studium natürlich viel gefragt, dass man sich da auch selber viel organisiert und dafür braucht man halt Laptops, Computer oder das Internet. Ich denke, dass ist für die auch schon sehr wichtig, mit dem Internet richtig umgehen zu können. Es ist auch eine Möglichkeit, also wenn die recherchieren müssen oder so, dann können die auch mal im Internet gucken oder Präsentationsformen am Laptop wählen. Ich denke, dass kann man mit denen auch schon machen und das ist dann wieder vorgreifend für die weiterführende Schule. #00:09:41-4#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Pedagogical													0
▼ Potenziale digitaler Medien					1								1
▼ Unterrichtsebene/Lehrerebene		1					1			1			3
Unterstützung beim Vorbere		1											1
Unterstützung beim Organi:				1									2
Unterstützung bei individue				1									1
Sozial-und Arbeitsformen	3	1	3	2		2	1	1	1	2	2	2	20
▼ Schülerenebene											2	2	4
haptische Unterstützung		1											1
auditive Unterstützung							1	1					2
visuelle Unterstützung	1		1	1			2				1		6
Motivation	2	1							1				4
Unterstützung beim Lernen							1						1
Σ SUMME	7	6	4	4	0	3	2	5	2	4	4	5	46

Abbildung 108: Code-Matrix G Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Insbesondere bei den Studierenden des Lehramts Grundschule wird vermehrt angegeben, dass ihre bereits praktizierenden Kolleginnen und Kollegen ohnehin schon vor vielen Herausforderungen in ihrem Berufsalltag

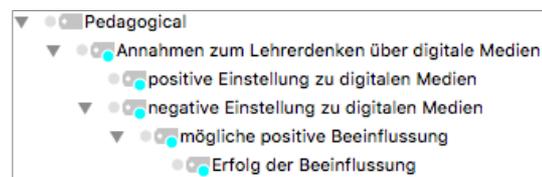


Abbildung 109: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

stehen, sodass die Implementation der digitalen Medien – und vor allen Dingen der vorausgehenden Beschäftigung damit – oftmals als eine Aufgabe angesehen wird, die man den Lehrkräften nicht noch zusätzlich aufbürden sollte. Mit diesen Aussagen wird deutlich, dass weder die hier interviewten Studierenden noch die bereits praktizierenden Lehrkräfte digitale Medien als Entlastung ansehen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 89 - 89
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_m_MG_oLit: (...) Ja, dass da so viel im Argen ist, sage ich mal, so viel, was verbessert werden kann, dass man schon den Eindruck hat „Und bevor wir jetzt auch noch mit neuen Medien dahin kommen, die wir uns ja alle anlernen müssen“, weil Methoden sind auch immer Lernstoff, auch für die Lehrerinnen und Lehrer, dass man vielleicht erstmal da angreift, wo das System noch nicht so flutscht und dann in einem weiteren Schritt nach und nach dazu übergeht, vielleicht neue Medien einzuführen. Ja, das ist so glaube ich das, was ich auch bisher gehört habe.

#00:35:06-4#

Als Möglichkeit zur Überzeugung sieht der Student Gespräche innerhalb des Kollegiums als sehr wertvoll an, fügt dem aber hinzu, dass das alleine nicht ausreicht und die Präsentation von Medienprodukten folgen sollte, um die Kolleginnen und Kollegen schlussendlich von den Potenzialen überzeugen zu können. Mit dieser Aussage steht er in Einklang zu bereits bestehenden Erkenntnissen, da sich zwar der Großteil der Lehrkräfte autodidaktisch im Bereich der Mediendidaktik bildet, aber als zweitgrößter Einfluss Kolleginnen und Kollegen genannt werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 33).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 91 - 91
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB2Prä_m_MG_oLit: Ja, also da würde ich glaube ich auf die Erfahrungen zurückgreifen, die ich selbst gemacht habe. Ich bin ja auch mit einer gewissen Skepsis daran gegangen. Und da fand ich es schon hilfreich, dass ich da mit einer Lehrerin gesprochen hatte, die auch mit Herzblut davon erzählen konnte, dass es wirklich funktioniert. Und das erzählt zu bekommen und vorgekauft zu bekommen, ist eine Sache. Wirklich zu sehen „Mein Gott, das klappt, und wie gut das klappt“, das ist nochmal eine ganz andere Sache. Von daher würde ich schon Erfahrungswerte mitteilen, aber unbedingt auch zeigen, was tatsächlich möglich ist. (...) #00:36:16-2#

Auf die Frage, ob solche Überzeugungsstrategien denn Erfolg haben könnten, sagt der Student, dass das stark von der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängt. Diese Aussage impliziert, dass der Student davon ausgeht, nicht jede Lehrerin/jeden Lehrer erreichen zu können und zeigt damit ein Gespür für die Auseinandersetzung mit *Beliefs*, da es tatsächlich schwierig ist, vorherrschende Annahmen, die sich wohlmöglich über einen längeren Zeitraum verfestigen konnten, zu verändern (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 225; vgl. Levin 2015, 51ff.).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 93 - 93
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SMB2Prä_m_MG_oLit: Das ist schwer zu beantworten, weil ich beides schon erlebt habe. Also Lehrerinnen und Lehrer, die absolut nicht technikaffin sind und damit auch wenig zu tun haben. Auf der anderen Seite auch total begeistert sind und sagen „Oh, schau mal, ich habe jetzt gerade meinen *Facebook*-Status aktualisiert, ist das nicht witzig“ und ich denke, das hängt dann sehr von der Lehrerpersönlichkeit ab und von dem Verständnis von Unterricht, ob und wie man diese Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen kann. Aber ich glaube, dass die Aufgeschlossenen, die auch gerne mal selber was außerhalb des Vorgeschiedenen machen, sich dann durchaus auch von anstecken lassen. #00:37:14-3#

Diese Annahmen sieht er im *Post*-Interview bestätigt, indem er an der Stelle von den im Seminar gesammelten Erfahrungen berichtet und zeigt, wie unterschiedlich Lehrkräfte auf den Einsatz digitaler Medien reagieren können.

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 83 - 83
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Post_m_MG_oLit: Da gibt es eine ganz, ganz große Mauer zwischen zwei Parteien würde ich sagen. Das war ganz interessant, weil dieses Unterrichtsprojekt, das wir entworfen haben, wurde tatsächlich von zwei Gruppen durchgeführt, einmal von mir und meinem Kollegen und einmal von drei Kolleginnen und die haben gesagt, die haben so schlechte Erfahrungen mit der Lehrkraft gemacht. Die sich, ja sie hat den Sinn nicht dahinter gesehen, das so zu machen. (...) Auf der anderen Seite hatten wir eine Lehrerin, die uns direkt betreut halt, also die Klassenlehrerin der Klasse, die sehr angetan war von der Idee. Die gesagt hat, „Oh das könnte ein bisschen viel sein für die Kinder“ und da sind wir alle, auch sie, sehr glücklich drüber, ja ein bisschen falsch gelegen zu haben. Und wir hatten eine Lehrerin, das ist dann die Kontaktperson quasi zu der Schule, also das Bindeglied zwischen Schule und Universität, die sich wahnsinnig interessiert hat, wahnsinnig eingebracht hat und allein, was sie erzählt und wie sie es erzählt hat, einen sehr kompetenten Eindruck gemacht hat. Was einem ja auch sehr ansteckt, finde ich. #00:35:02-4#

Die Frage, ob der Student auch noch nach diesem Negativbeispiel gewillt sei, später „medienabstinente“ Kollegien von den Potenzialen der digitalen Medien zu überzeugen, bejaht er durchaus, sieht aber auch eine Problematik darin, dass man als neuer Kollege nicht zu aufdringlich sein sollte. Das lässt vermuten, dass er sich eventuell auch an die Gegebenheiten der Schule anpassen könnte.

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 86 - 86
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB2Post_m_MG_oLit: Also ich würde es irgendwann machen. Nur ist das halt immer so, wenn man in die Schule kommt, wenn man, sag ich mal, ins gemachte Nest kommt, dass man nicht der ist, der alles aufwiegelt und sagt, „Warum macht ihr das nicht, macht das doch so und so“. Aber ich glaub, irgendwann würde ich das schon mal ansprechen, auch was es da für Erfahrungen gibt. (...) #00:37:30-3#

Eine andere Studentin des Lehramts Grundschule behauptet, dass die Bereitschaft mit digitalen Medien zu arbeiten von dem Alter der Lehrkraft abhängt. Ihren weiteren Ausführungen zufolge sind jüngere Lehrkräfte „experimentierfreudiger“ als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Sie zeigt damit, dass sie die *Beliefs* von Lehrkräften bezüglich des Alters nicht korrekt einschätzt, da in Studien kein signifikanter Unterschied herausgearbeitet werden konnte (vgl. forsa 2014, 15).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 111 - 111
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale

Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja, es kommt natürlich immer definitiv auf das Alter der Lehrer an. Also je jünger die sind, desto eher machen die auch irgendwas mit digitalen Medien. Manche sind natürlich, auch wenn sie ein bisschen älter sind, experimentierfreudig, wollen sich auch mal ausprobieren. Haben vielleicht auch selber Kinder, die damit umgehen und dann dadurch das gezeigt bekommen. (...) #00:22:11-7#

Auch im *Post*-Interview bekräftigt die Studentin ihre Meinung, dass jüngere Lehrkräfte offener den digitalen Medien gegenüber seien.

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 68 - 68
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Post_w_MG2_mLit: Also ich denke, dass kommt stark aufs Alter drauf an. Also die jungen sind da schon eher offener, weil die ja auch die digitalen Medien in ihrer Freizeit auch selber benutzen. (...) #00:14:02-4#

Überzeugungsarbeit würde diese Studentin auch durch eine Präsentation der Vorteile von digitalen Medien leisten, fügt im Weiteren aber noch an, dass insbesondere der Hinweis, dass digitale Medien auch zur Entlastung der Lehrkraft beitragen, das Interesse wecken könne.

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 72 - 72
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SW2Post_w_MG2_mLit: Einfach mal die Vorteile davon präsentieren, zum Beispiel auch mit diesen Lese-Apps oder auch, dass man diese Auswertung und alles dann online machen kann und es dann eventuell auch weniger Arbeit ist. Ich glaube, das könnte ein guter Aspekt sein, dass die halt mehr Zeit haben, irgendwelche anderen Sachen zu machen. Dass das nebenbei von sich aus halt läuft, diese Auswertung zum Beispiel. #00:15:28-2#

Zumindest was die Einschätzung des Erfolgs ihrer Überzeugungsarbeit angeht, zeigt sich die Studentin sehr optimistisch, obwohl sie nicht einschätzen kann, wie sie als junge Lehrerin auf ältere Lehrkräfte wirke und auch hier wird abermals deutlich, dass sie sich an die Gegebenheiten der Schule und des sozialen Kollektivs anpassen könnte.

Dokument: SW2Post_w_MG2_mLit_final
Position: 74 - 74
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SW2Post_w_MG2_mLit: Ich denke, schon. Es kommt natürlich auch immer auf die Leute drauf an, wie die gerade auch gegenüber von jungen Lehrern auch eingestellt sind. Aber ich denke schon, dass das klappen würde. #00:15:48-5#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical													0
Annahmen zum Lehrerdanken über	1			1			2			1			5
positive Einstellung zu digitalen	1												1
negative Einstellung zu digitalen	1		1				2	2		1	1		8
mögliche positive Beeinflussung	2	1	1	1	1		1	1	1	1	1	2	13
Erfolg der Beeinflussung	1	1	1	1			1	1	1	1			7
SUMME	5	3	3	3	1	0	3	4	4	3	2	3	34

Abbildung 110: Code-Matrix G Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Die sechs angehenden Grundschullehrkräfte äußern sich abschließend sehr positiv über die gewählten Seminare und berichten über einen Kompetenz- und Wissenszuwachs im Bereich der Leseförderung.

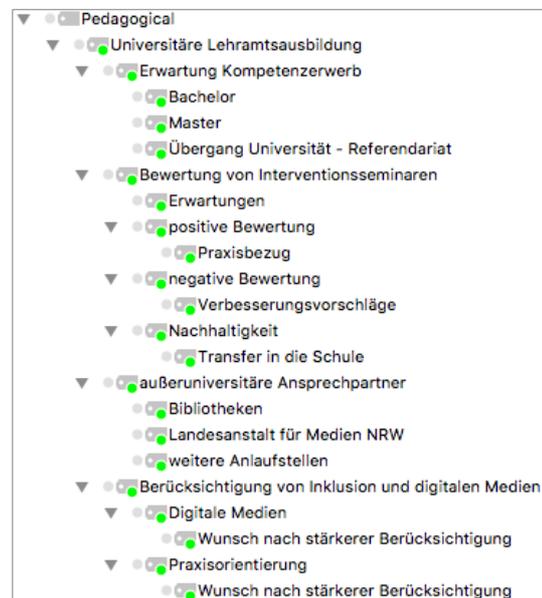


Abbildung 111: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final

Position: 9 - 9

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung

SW2Post_w_MG1_mLit: Ja, ich weiß auf jeden Fall mehr über das Lesen im Allgemeinen. Ich weiß, wie man bestimmte Ebenen, also hierarchieniedrigere Prozesse oder höhere fördern kann, insbesondere digital. Da bin ich auf jeden mit meinen Erwartungen; die wurden erfüllt. #00:01:42-1#

Besonders die Verzahnung von Theorie und Praxis wird lobend hervorgehoben (vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Kolbe 2004, 215). Weiterhin schätzt diese Studentin, dass alle Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer noch später von dem Seminar profitieren, da sie mit einem anderen Blick in die Schule gehen würden.

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final
Position: 45 - 45
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\Nachhaltigkeit

SW2Post_w_MG1_mLit: Super wichtig, wir hatten ja auch zuerst einen theoretischen Input, wie gesagt, ist wichtig, um Dinge zu planen. Auch gerade für die Leseförderung und dass es auch diesen Praxisbezug gab. Das ist eigentlich das Beste, was man in der Uni machen kann. Dass man auf der einen Seite einen Teil Theorie hat und auf der anderen Seite aber auch die Praxis sieht, weil Uni ist halt nun mal nicht Schule und in der Schule läuft das halt anders als an der Uni. Und dass man sich da auch ausprobieren kann und die Sachen, die man gelernt hat an der Uni theoretisch, praktisch dann ausprobieren kann. Das ist sehr, sehr wichtig, sehr wichtig. Und das führt dann ja auch zur Sicherheit. Also ich würde glaub ich zu hundert Prozent sagen, dass alle, die an dem Seminar teilgenommen haben, mit einem anderen Gefühl später in die Schule gehen, was lesediagnostische Prozesse angeht als Studenten, die sowas noch nie gehört haben. #00:17:49-6#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical													0
Universitäre Lehramtsausbildung													0
Erwartung Kompetenzerwerb				1									1
Bachelor													0
Master					1		1		1				3
Übergang Universität - Refe	1	1					1	1					4
Bewertung von Interventionsseminaren					1								1
Erwartungen			2	4		3				3	2	3	17
positive Bewertung		2			2		2	1	1				8
Praxisbezug	1	1			1								3
negative Bewertung													0
Verbesserungsvorschläge	1				1								2
Nachhaltigkeit	1	1					2	1	1				6
Transfer in die Schule					1				1				2
außeruniversitäre Ansprechpartner										1	1		2
Bibliotheken							1	1	1				3
Landesanstalt für Medien N													0
weitere Anlaufstellen	1	1		1		1						1	5
Berücksichtigung von Inklusion	1		1	1	1	2		1		1			8
Digitale Medien						2					1		3
Wunsch nach stärkerer Praxisorientierung	1	2	1			1	1						6
Wunsch nach stärkerer					1	1				2	1	1	7
SUMME	7	8	4	7	10	10	8	6	5	7	5	5	82

Abbildung 112: Code-Matrix G Bewertung des Interventionsseminars

8.3.1.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Wiederholt besteht auch bei Lehramtsstudierenden der Schulform Grundschule die Problematik, dass diese zunächst nicht wissen, was überhaupt im Lehrplan gefordert wird. Nach einigem Überlegen kommt die Studentin darauf, dass das Schreiben üben dazu gehören könnte. Sie sagt, dass sie sich den Einsatz digitaler Medien dabei gut vorstellen könne, konkretisiert aber zunächst nicht weiter, *wie* sie das machen möchte.

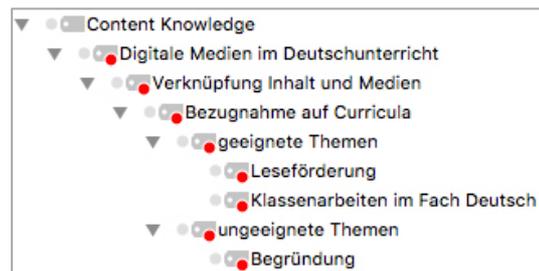


Abbildung 113: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 61 - 61
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja, jetzt ist die Frage, was überhaupt so für Themen im Lehrplan, ich meine selbst dieses Schreiben in der ersten Zeit, ich denke, das kann man auch gut darüber üben. #00:09:24-8#

Erst nach konkreter Nachfrage ergänzt sie, dass der Schwung beim Schreiben gut über das Tablet geübt werden könne und dass sie im Allgemeinen denke, dass viel über das Tablet zu machen sei. Sie führt das Beispiel der Kurzgeschichten an und lässt damit auch einen aktiv-produzierenden Zugang erkennen, der auch in den jeweiligen Seminaren fokussiert wurde (→ Kapitel 7.3.3.2.1) (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 63 - 63
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja einfach, indem so dieser Schwung halt geübt wird mit bestimmten Übungen. Kann man bestimmt auch mit dem Tablet machen. Gibt es bestimmt auch irgendwelche Apps für oder werden noch erfunden in der Zukunft. Ja, ich könnte mir eigentlich fast jedes Thema vorstellen, dass man da ein Tablet zu nutzen kann. Auch verschiedene Kurzgeschichten, dass dann darauf eingegangen

werden kann. Vielleicht kann man darüber dann auch schneller an andere Gruppen die Infos weiterleiten, Präsentationen machen. #00:10:06-3#

Allerdings grenzt sie dann im weiteren Verlauf des Gesprächs doch noch das Üben der Schriftsprache ein, indem sie sagt, dass sie die ersten Übungen lieber „klassisch“ mit Tafel und Arbeitsblättern machen möchte, um den Kindern besser zeigen zu können, wie sie einen Stift zu halten haben. Dieser Gedanke ist im Rahmen der Studie bereits mehrfach genannt worden und lässt sich auch bei bereits praktizierenden Lehrkräften als Unsicherheitsfaktor erkennen (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 75 - 75
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen
 SW2Prä_w_MG2_mLit: Ja generell erstmal die erste Einführung von der Schrift würde ich eher über die Tafel und Arbeitsblätter und so klassisch machen. Damit den Kindern eher klar wird, ok, so muss ich den Stift auch anpacken, damit das alles funktioniert. #00:11:50-8#

Auch den Einsatz digitaler Medien bei Klassenarbeiten schränkt diese Studentin ein, da sie befürchtet, dass die Schülerinnen und Schüler die richtige Lösung nachgucken könnten. Damit bezieht sich die Studentin wiederholt auf Nachteile der digitalen Medien im Unterricht, die im Rahmen des Länderindikators 2015 von bereits praktizierenden Lehrkräften abgefragt wurden (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114).

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final
Position: 77 - 77
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch
 SW2Prä_w_MG2_mLit: Würde ich lieber auf dem Papier machen. Allein schon so, man weiß ja nicht, wie gut die Kinder sich dann mit den Tablets auskennen und so und dann eben nochmal eben flunkern und nachgucken. Es ist ja alles möglich heutzutage. #00:12:10-9#

Eine weitere Studentin sieht die Potenziale der digitalen Medien im Deutschunterricht darin, dass Schülerinnen und Schüler für das Lesen von Texten begeistert werden könnten, weil sie es ansprechender finden würden, mit Leseprogrammen zu arbeiten als ein klassisches Buch zu lesen. Außerdem weist sie darauf hin, dass zur Förderung der Lesemotivation gehöre, Lesestoffe auszuwählen, die den Geschmack der Kinder treffen (vgl. Marci-Boehncke/Trapp

2018a, 93). Dazu schlägt sie vor, mit digitalen Medien zu arbeiten, da sie dadurch eine größere Auswahl bereitstellen könne.

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 31 - 31
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW1Prä_w_MG_mLit: Also was man jetzt hat, sind ja die Leseprogramme, einfach die Kinder auch so ein bisschen fürs Lesen zu begeistern, dass auch noch so ein bisschen was nebenbei passiert und nicht einfach nur, sagen wir mal das veraltete Medium Buch, sondern dass auch andere Möglichkeiten geboten werden. Dass das vielleicht dann auch breiter gefächert werden kann in Bezug auf Mädchen- und Jungen-Literatur, dass da ein bisschen mehr Auswahl da ist und nicht, dass man sich halt ein Buch kaufen muss und dann hat es die ganze Klasse und dann wird es halt abgearbeitet, sondern dass die Kinder noch ein bisschen frei vielleicht wie so eine Bibliothek, weil ok vielleicht hat man eine Schulbibliothek oder man muss sich als Lehrer selber eine anlegen, genau. Und dann würde jetzt halt wieder der Aspekt kommen, ich weiß halt nicht so viel über diese anderen Programme, über diese anderen Möglichkeiten, die es da noch gibt. #00:08:44-1#

Im *Post-Interview* geht die Studentin verstärkt auf den Bereich der Diagnose der Lesekompetenz (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017) und auf die Motivationssteigerung ein (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16). Sie sieht in den Testungen die Möglichkeit, die Lernprogression jedes einzelnen Kindes zu dokumentieren, was wiederum eine Arbeitsentlastung der Lehrkraft darstelle.

Dokument: SW1Post_w_MG_mLit_final
Position: 21 - 21
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Leseförderung

SW1Post_w_MG_mLit: Jetzt überlege ich gerade... ja ich würd mich dann jetzt spontan wieder auf diese Diagnose beziehen, da hatten wir dieses Programm. Das hat uns allen auch sehr gut gefallen, dass man diese Lernstände auch immer wieder sieht. (...) #00:13:22-5#

Trotz positiv erlebter Praxisphase bleibt die Studentin bei ihrer Meinung, dass das Schreiben von Klassenarbeiten mit digitalen Medien noch sehr „futuristisch“ sei und dass sie die Sorge habe, die Kinder damit zu überfordern.

Dokument: SW1Post_w_MG_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SW1Post_w_MG_mLit: Hm, also das finde ich jetzt gerade wirklich noch sehr futuristisch, weil ich ehrlich sagen muss, ich find, im Alltag sind die Kinder noch nicht so geschult darin und die dann auch noch direkt für eine Klassenarbeit auch noch davor zu setzen. (...) #00:17:03-1#

Codesystem	Knoten als Zahlen darstellen	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge												0
Digitale Medien im Deutschunterricht	2											2
Verknüpfung Inhalt und Medien												0
Bezugnahme auf Curricula												0
geeignete Themen		1	2	1	4	1	1	1	1	3	4	19
Leseförderung	1		1		2				1			5
Klassenarbeiten im I		1	3	2	1				1	1	1	10
ungeeignete Themen			1	1	1	2			1	2	1	10
Begründung	2					2						4
SUMME		3	2	7	5	5	8	1	1	2	5	50

Abbildung 114: Code-Matrix G Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inklusive* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?

Auf die Frage, wie sicher sich die Lehramtsstudierenden der Schulform Grundschule fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen, wird ebenfalls wieder



Abbildung 115: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

genannt, dass sie sich sehr unsicher fühlen. Das folgende Beispiel veranschaulicht, dass die Unsicherheit nicht nur darin begründet ist, dass die Studierenden glauben, zu wenig Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit der Inklusion zu haben, sondern sie geben an, bereits bestehende didaktische Modelle oder Best-Practice-Beispiele zu kennen, die auch nicht gelungen seien.

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final

Position: 38 - 38

Code: Content Knowledge/Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht/Anwendbarkeit/Unsicherheiten/Begründung

SMB2Post_m_MG_oLit: Da hab ich mich persönlich jetzt ein bisschen reingelesen, mir ein paar Beispiele angeschaut. Aber ich würde mir das noch nicht so ganz zutrauen, das dann ganz fehlerfrei selbst zu machen. Und dann läuft man glaube ich relativ schnell auf, weil einige von den Beispielen, die wir da angeschaut haben, die waren auch eher schlecht. Also da würde ich sagen, wenn man das wirklich für schönen Unterricht nutzen will, gibt es da ganz viel Nachholbedarf. Natürlich auch, was die eigenen Fähigkeiten angeht, weil wirklich sicher bin ich da auf keinen Fall.
#00:11:33-7#

Des Weiteren äußert eine Studentin des Grundschullehramts, dass sie Unterschiede in den einzelnen Arten von Behinderungen und Beeinträchtigung sehe und nicht wisse, wie sie didaktisch kompetent auf die einzelnen Aspekte einzugehen

habe. Dass einzelne Arten der Behinderung bei Lehramtsstudierenden unterschiedliche *Beliefs* hervorrufen, konnte bereits in Studien herausgefunden werden. Insbesondere bei Verhaltensauffälligkeiten und einer geistigen Behinderung konnten negative *Beliefs* festgestellt werden (vgl. Schwab/Seifert 2014, 81).

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final
Position: 50 - 50
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB2Post_w_MG_oLit: Wenn ich darüber nachdenke, würde es mir schwierig fallen, wie ich mit Kindern umgehe, die zum Beispiel gar nicht sehen können und den digitalen Medien. Weil das muss man, glaube ich, nochmal ganz anders verpacken, also die Audiodatei würde ja dem Kind helfen, aber man müsste ja trotzdem gucken, dass die Audiodatei anders aufbereitet ist als bei einem Kind, das zum Beispiel eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat. Also da muss man dann gucken, dass man das wirklich für jedes Kind passend macht. #00:16:32-1#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge													0
Digitale Medien im inklusiven Deuts													0
Anwendbarkeit									1				1
sicherer Umgang		1		1			1		1				4
Unsicherheiten			1	1	2	1	1	1	1		3	1	12
Begründung	2	1				1	2	1		2			9
SUMME	2	2	1	2	2	2	4	2	2	3	3	1	26

Abbildung 116: Code-Matrix G Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.3.2 Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule

Von vier Studierenden des Lehramts an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen sind zwei weiblich und zwei männlich. Auch der Studienabschnitt gliedert sich zu gleichen Teilen in Bachelor (n=2) und Master (n=2). Allerdings strebt nur ein Interviewpartner das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* an und drei nicht.

8.3.2.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Bei Studierenden für das Lehramt an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen zeigt sich ein eher kritisches Bild, welches aus unterschiedlichen Gründen resultiert. So konkretisiert eine Interviewte ihre



Abbildung 117: Subcodes Inklusionsverständnis

Skepsis mit einem Fallbeispiel aus ihrem Bekanntenkreis, welches eigentlich deutlich zeigt, dass Inklusion gelingen kann, überschattet aber das positive Beispiel mit allgemeinen Bedenken. An dieser zeigt sich der Einfluss der sozialen Gruppen, an denen Menschen partizipieren (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 191).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final

Position: 33 - 33

Code: Inklusion\Grundverständnis Inklusion\Bezug zur Sonderpädagogik

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Also Inklusion bedeutet eigentlich gemeinsamer Unterricht für alle und der beste Unterricht für alle, so heißt es ja. Aber ja, ob das immer das Beste für die Schüler ist, weiß man selbst nicht. Es gibt ja auch Beispiele, dass Kinder mit Down Syndrom; also ich hab ein Beispiel im Bekanntenkreis, der ist auf einer Gesamtschule, der kommt da super klar. Er war auf einer Förderschule und kam da überhaupt nicht klar und er ist auf einer Gesamtschule und alles läuft super. Die Lehrer sind einfach super zu ihm und die Schüler und da gibt es auch noch Kinder mit Autismus, wenn die in einer normalen Schule sind, was machen die da. Die können da auch komplett nicht klarkommen. Deswegen es ist alles schwierig. #00:08:57-8#

Eine weitere Kommilitonin von ihr spricht von „Herausforderungen“ und wirkt zunehmend überfordert. Sie beginnt ihre Definition damit, dass sie diese gar nicht nennen brauche, da sie ja klar sei. Im weiteren Verlauf lässt sich aber erkennen,

dass es ihr schwer fällt, in Worte zu fassen, was Inklusion überhaupt ist. Des Weiteren begründet sie ihre Überforderung mit einem „Alleinlassen“ der Politik. Dass die Politik Schulen mit der Umsetzung der Inklusion vor Herausforderungen stellt, wird auch in der Wissenschaft diskutiert (vgl. Preuss-Lausitz 2015, 97).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final

Position: 36 - 36

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: Also ich gebe jetzt nicht die Definition von Inklusion, das ist ja relativ klar. Aber... also jetzt mal, ich weiß nicht, wie ich anfangen soll... mal abgesehen jetzt von Heterogenität, dass diese Heterogenität chancenhaft und fruchtend genutzt wird und da ganz viel Gewinn rauskommen soll natürlich. Und man versucht, also nicht versucht, sondern stets bestrebt ist, individuell zu fördern und jedem Kind gerecht werden zu wollen, sodass es in seinen eigenen Potenzialen sich entfalten kann. Sehe ich dahingehend eine Herausforderung, dass gerade dadurch, dass so viele Förderbereiche diagnostiziert werden, umso mehr offiziell auch vom Lehrer erwartet wird, aber vielleicht politisch einfach einige Mittel zu wenig bereitgestellt werden. Weshalb ich Inklusion unter anderem auch als Herausforderung sehe. Unter geringsten Mitteln den höchsten Ansprüchen irgendwie gerecht zu werden. (...) #00:15:55-5#

Bereits zu Seminarbeginn wurde im *Prä*-Interview deutlich, dass diese Studierende eine kritische Haltung einnimmt, in dem sie explizit auf eine Kluft zwischen Theorie und Praxis hinweist und sich diesbezüglich auf Erzählungen von anderen Lehrkräften innerhalb der Familie beruft. Diese *Beliefs* stehen nicht in Einklang mit anderen Forschungsergebnissen, da in dortigen Studien herausgefunden werden konnte, dass Lehramtsstudierende grundsätzlich positiv eingestellt sind (vgl. Moser et al. 2014, 673; vgl. Schwab/Seifert 2014, 73).

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final

Position: 35 - 35

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Ja, da könnte man jetzt nochmal die theoretische und dann wieder die realistische – ne. Realistisch ist es ja so, dass wir da alle von betroffen sein werden und dass eben eine heterogene Gruppe uns erwarten wird und das wir damit umgehen können müssen. Dass innerhalb dieser heterogenen Gruppe natürlich auch differenziert gefördert werden muss. Um fördern zu können muss man erstmal diagnostizieren können. Um diagnostizieren zu können, muss man erstmal diese Kompetenzen dafür erwerben und ganz bestimmte Beobachtungsstrategien und auch Teststrategien halt beherrschen. Dazu muss ich auch zum Beispiel sagen, es ist ja alles noch sehr neu und dadurch, dass es halt noch sehr neu ist und wir halt auch mit die ersten sind; ich war, als ich damals angefangen hab, eine der ersten. Aber mittlerweile sind die ja alle schon weiter weg und ich bin halt noch im ersten Mastersemester. Ich glaube, das braucht auch noch seine Zeit, dass es so richtig in Gang kommt. Meine beiden Schwestern sind auch Lehrerinnen, die sind Grundschullehrerinnen, und die berichten auch, dass Vieles in der Praxis dann untergeht. Dass die Theorie total toll ist und das die praktische Umsetzung noch nicht ganz erfolgreich ist. #00:15:55-1#

Den Versuch, Inhalte der UN-BRK mit in die Definition einfließen zu lassen, unternimmt ein Studierender, der Inklusion in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext verortet (vgl. UN-BRK 2008). Erstaunlich ist, dass er einer der Wenigen ist, der auf die allgemeine Frage nach dem Verständnis von Inklusion nicht direkt einen Schulbezug herstellt, sondern zunächst ganz formell darlegt, wozu man sich auf politischer Ebene verpflichtet hat (vgl. KMK 2010, 9). Trotz aller Bemühungen wirkt es so, als habe er sich nur oberflächlich mit dem Thema auseinandergesetzt und bislang keine Notwendigkeit gesehen, sich weiter zu informieren, da viele Informationen nur angerissen werden.

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final

Position: 25 - 25

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\UN-BRK

SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Inklusion ist ja quasi, dass ja benachteiligte Menschen sozusagen teilhaben können am Leben. Dass die komplett uneingeschränkt sind und genauso leben können wie jeder andere Mensch auch. Also dass sie in keiner Situation im Alltag einen Nachteil haben. Also das wurde ja glaub ich auch, ich meine, ich hab das mal gelesen, dass Deutschland auch die UN-Behinderten..., wie hieß das nochmal? *Also Deutschland hat auf jeden Fall irgendwas unterzeichnet* [Hervorhebung durch die Verfasserin] und ich meine, dass wir schon seit sieben oder acht Jahren dabei sind und uns halt bemühen, in allen Alltagssituationen das Leben für alle gleich zu machen. Also dass ein Mensch im Rollstuhl genauso in die Uni reinkommt wie ein Mensch zu Fuß. Dass ein Mensch genauso in den Zug reinfahren kann, über eine Rampe zum Beispiel. Oder dass ja geistig zurückgebliebene Menschen genauso teilhaben können am Unterricht oder wie auch immer, wie andere Menschen auch. Also dass einfach keine Nachteile entstehen.
#00:11:02-5#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Inclusion									0
▼ Grundverständnis Inklusion					1		1		2
Bezug zur Sonderpädagogik		1						1	2
UN-BRK						1			1
Gesamtgesellschaftlicher Bezu						1			1
Konkreter Schulbezug	1		1	1	1			1	5
Σ SUMME	1	1	1	1	1	3	1	2	11

Abbildung 118: Code-Matrix HRSGe Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Bezugnehmend auf die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext zeigen sich die Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule überwiegend einfallslos, da sie entweder allgemeine Potenziale wie die Motivationssteigerung (vgl. Fuhs 2014, 314; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) nennen:

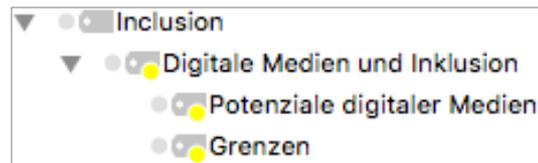


Abbildung 119: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 41 - 41
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien
 SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: Ich hätte jetzt tatsächlich gesagt, dass es das Potenzial ist, dass es anreizend ist. Gerade auch für die Schüler, die demotiviert sein könnten; durch ihre Lernschwäche (...). #00:18:15-0#

Oder sie verweisen auf die bereits von vielen Studierenden genannten Potenziale der Barrierefreiheit und der assistiven Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien
 SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Also wie ich schon in dem Interview davor erwähnt hab, wenn man halt hörgeschädigte Kinder hat mit einer Hörbehinderung, dann kann man natürlich irgendwas mit Kopfhörern machen oder mit Mikrofon. (...) #00:10:30-2#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Inclusion									0
▼ Digitale Medien und Inklusion									0
Potenziale digitaler Medien	1	1							2
Grenzen									0
Σ SUMME	1	1	0	0	0	0	0	0	2

Abbildung 120: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien und Inklusion

8.3.2.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Die Selbsteinschätzung der Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule zeigt, dass die Studierenden sich selbst eine sehr hohe technische Medienkompetenz attestieren. Das folgende Beispiel eines Studierenden enthält jedoch einen

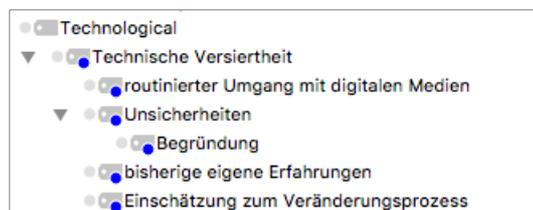


Abbildung 121: Subcodes Technische Medienkompetenz

Widerspruch, da der Student zunächst sagt, dass er sich aufgrund des Alters, da er zum „jüngeren Schlag“ gehöre, als sehr kompetent einschätze, allerdings äußert er dann, dass er im Vergleich mit der noch jüngeren Generation „nicht mehr so mitkommt“. Dies ist eine Sorge, die sich bei bereits praktizierenden Lehrkräften nicht finden lässt, da lediglich 3% angeben, dass sie eine größere Technik-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler scheuen (forsa 2014, 15).

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 9 - 9
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Also ich würde sagen, ich bin ja noch vom jüngeren Schlag in Anführungsstrichen, also ich würde sagen, auf einer Skala von eins bis zehn, vielleicht acht. Also ich merk schon, wenn ich mir jetzt die jüngere Generation angucke, dass ich da schon gar nicht mehr so mitkomme bei manchen Dingen.
 #00:02:50-0#

Auf die Nachfrage, wie der Student das meint, erläutert er Folgendes:

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 11 - 11
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Ja, wenn es jetzt um irgendwelche Abkürzungen im Internet geht, zum Beispiel. Sag ich jetzt mal auf Facebook oder so, wenn ich da manche Sachen lese, dann denke ich schon, „Oh Gott, bin ich jetzt schon so alt, dass ich das nicht mehr verstehe?“. Aber jetzt solche Probleme wie meine Lehrer, dass ich jetzt eine DVD nicht ankiege oder meine Präsentation nicht starten kann,

ich glaub, das würde mir nicht passieren. Also da schätze ich meine Kompetenz schon eher hoch ein. #00:03:10-8#

Wie auch schon in Kapitel 8.1.2.2 dargelegt, tendieren männliche Studierende dazu, im *Post-Interview* zu sagen, dass sich ihre technische Medienkompetenz nicht verbessert habe. Dies gilt auch für diesen Studenten, der zwar sagt, dass er neue Apps etc. vorgestellt bekommen habe, allerdings habe sich seine Kompetenz nicht weiter steigern können, da diese bereits zuvor sehr hoch angesiedelt gewesen sei.

Dokument: SW1Post_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SW1Post_m_BHRSGe_oLit: Ich würde sagen nein, aber ich hab halt ein paar neue Sachen kennengelernt, was so Apps und sowas angeht, aber wirklich kompetenter bin ich da jetzt nicht durch geworden. Ich bin eigentlich schon ziemlich vertraut mit solchen Dingen. Ich fand es halt ganz interessant mal so zu sehen, was es für Lern-Apps gibt und welche Sinn machen und welche eher weniger, dadurch dass wir die auch selbst ausprobieren konnten. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass meine Medienkompetenz dadurch irgendwie angestiegen ist oder so. #00:06:44-1#

Er verdeutlicht im Weiteren, dass er keine Grenzen (auch nicht im Unterricht) sehe, an die er stoßen könnte. Diese selbstbewusste Einschätzung seitens des Studierenden steht in Einklang zu weiteren Forschungsbefunden (vgl. Lorenz et al. 2016, 127).

Dokument: SW1Post_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW1Post_m_BHRSGe_oLit: Ja also ich meine, man hat ja relativ, verteilt auf die ganzen Programme schon so eine Grundkenntnis. Also ich kann mit *Excel* umgehen, ich kann mit *Word* umgehen und diesen ganzen Filmerstellungsprogrammen, die habe ich ja auch schon alle genutzt. Also ich würde schon sagen, dass ich da später in der Schule auf jeden Fall auch mit arbeiten kann. Also wenn man zum Beispiel so einen Kurzfilm erstellt oder eine *PowerPoint* oder Ähnliches. Also ich denke jetzt nicht, dass ich dann an irgendwelche Grenzen stoßen würde (...). #00:07:26-1#

Eine weitere Studentin gibt ebenfalls an, über eine sehr hohe technische Medienkompetenz zu verfügen und sagt darüber hinaus, dass es für sie kein Problem darstelle, sich schnell in neue Anwendungen etc. einzuarbeiten.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 31 - 31
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB2Prä_w_MHRSGe_oLit: Ich denke, da bin ich schon auf jeden Fall fit. Ich habe keine großen Probleme. Wenn ich eine neue App habe, dann ist das irgendwie ganz selbstverständlich, dass man da schnell reinkommt. Und das Erstellen am Computer irgendwelcher Präsentationen und sowas – kein Problem. #00:04:37-5#

Auf die Frage, ob es auch Unsicherheiten gebe, verneint sie dies sehr selbstbewusst.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten
 SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Ne. Fällt mir jetzt gar nicht ein. #00:04:55-7#

Im Gegensatz zu ihrem Kommilitonen sagt diese Studentin im *Post-Interview*, dass sie zum einen die Methode des *Pecha Kucha* kennengelernt habe und sich auch vorstellen könne, diese im Schulkontext einzusetzen. Die Arbeit mit dem interaktiven Whiteboard erwähnt sie auch, bemerkt dann aber, dass es ohnehin kaum Schulen gebe, die über so eine moderne Ausstattung verfügen. Damit greift sie Probleme in der schulischen Ausstattung mit digitalen Medien auf, die auch durch den Länderindikator 2016 aufgezeigt wurden (vgl. Lorenz/Bos 2016, 16).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 13 - 13
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Also zum einen, was ich jetzt für mich gelernt hab, ist wirklich die Methode des *Pecha Kucha*, sodass ich wirklich sagen kann, ich könnte das mit einer Klasse machen. Also ich hätte da auch Lust drauf, weil ich finde, das ist einfach so eine Methode, die ist einfach anregender und motivierender. Dass ich nicht sage, „Ja, ihr lest jetzt das Buch und dann macht ihr ein Plakat, na toll“. Ja, ein *Pecha Kucha* zu machen, ist was ganz anderes einfach, das ist so viel intensiver. Das finde ich auf jeden Fall gut. Dann haben wir noch gelernt, wie wir mit dem Whiteboard arbeiten sollen und ja, aber ich frage mich, welche Schule hat das, weil alle Schulen, die ich kenne, haben leider keins. So modern sind die meisten Schulen leider noch nicht, ja. #00:02:17-3#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Technological									0
Technische Versiertheit									0
routinierter Umgang mit digital			1	1		2	2	2	8
Unsicherheiten			1	1	1	2	1	1	7
Begründung									0
bisherige eigene Erfahrungen									0
Einschätzung zum Veränderungsprozess	2	3			1				6
Σ SUMME	2	3	2	2	2	4	3	3	21

Abbildung 122: Code-Matrix HRSGe Technische Medienkompetenz

8.3.2.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Wie bereits bei der Frage nach dem Inklusionsverständnis nehmen Studierende für das Lehramt an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen auch bei der Frage, was für sie überhaupt der Einsatz digitaler Medien darstellt, eine tendenziell eher kritische Haltung ein und verweisen abermals direkt auf eine fehlende Infrastruktur in den meisten Schulen, die auch oftmals von bereits praktizierenden Lehrkräften moniert wird (vgl. IfD Allensbach 2013, 13; vgl. Lorenz/Bos 2016, 16)

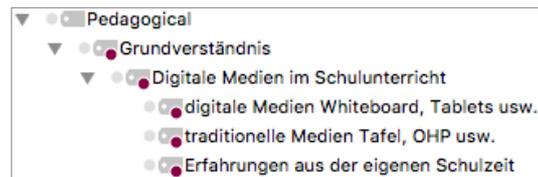


Abbildung 123: Subcodes Grundverständnis Medien

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Also ich verstehe darunter, dass eine Schule erstmal ausgestattet ist mit Medien. Dass es in der Klasse wenigstens einen Computer gibt und das vielleicht auch eine Schule über ein Whiteboard verfügt. Das ist ja schon ein Traum eigentlich, das ist ja eher selten. Und vielleicht auch, dass eine Schule über Tablets verfügt und dass Schüler das auch mal im Unterricht anwenden dürfen oder ihre eigenen Smartphones. Das würde auch funktionieren, wenn die Lehrer sich darauf einlassen würden. #00:06:08-0#

Im *Post-Interview* zeigt sich, dass die Studierende alles an Medien einsetzen möchte, was „neu“ ist. Das begründet sie damit, dass sie an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen möchte, da sie wisse, dass selbst Dreijährige mit den Medien umgehen können. Ein näheres Konzept, wie digitale Medien ihren Unterricht unterstützen können, legt sie nicht vor, sie sagt aber ausdrücklich – und zwar an dieser Stelle ohne vorherige Nachfrage –, dass sie nicht möchte, dass mit den digitalen Medien gespielt werde. Hier ist eine Parallele zu den Aussagen der Studierenden für ein Lehramt an Grundschulen zu erkennen (→ Kapitel 8.3.1.3).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 15 - 15
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im

Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Ja, dass man einfach nicht den klassischen Unterricht macht, Tafel, Blatt, Schulbuch, sondern dass man alles, was man findet, was neu ist, was technologisch entwickelt wird, einfach in den Unterricht miteinbezieht. Und das, was die Schüler auch zu Hause haben, jeder hat ein Smartphone, fast schon in der Grundschule. Tablets, da sitzen schon Dreijährige dran, dass man das nicht einfach nur als Spiel und Spaß sieht, sondern auch wirklich dadurch lernen kann und dass man das auch einfach in den Unterricht miteinbezieht. #00:03:07-0#

Eine sehr wertschätzende und reflektierte Vorstellung, digitale Medien in den Unterricht zu implementieren, ist in folgendem Statement zu finden. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass digitale Medien keine analogen Medien verdrängen sollen, sie sollen vielmehr das Medienrepertoire erweitern. Der Studierenden scheint es ebenso wichtig zu sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre Medienkompetenz an Schulen ausbauen können. In der von Brüggemann erarbeiteten Typologie würde diese Studentin hinsichtlich des genannten Aspekts, dass sie die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern möchte, zu den *technisch-instrumentell agierenden Strategen/innen* gehören (Brüggemann 2013, 246).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final

Position: 14 - 14

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: Also zum einen ist es für mich eine Ergänzung zu den herkömmlichen Medien. Das bedeutet, dass meiner Meinung nach eine Tafel nicht unbedingt gänzlich wegfallen muss, sondern einfach, dass die digitalen Medien halt zusätzlich mit eine Rolle spielen sollen. Zum einen global jetzt gesehen, aufgrund dessen, dass das einfach die Zukunft ist und es eigentlich auch schon die Gegenwart ist. Und man gesellschaftlich dann doch mitziehen sollte und noch kleiner betrachtet, wirklich einfach an diese Lebenswelt der Schüler anzuknüpfen. Wie wir jetzt auch im Seminar gelernt haben, ganz häufig, wie ich auch selber durch meine Reflexion im ersten Interview sogar noch bemerkt habe, dass dieser mediale Umgang zu Hause eben nicht gesteuert wird oder kontrolliert und überwacht oder reflektiert wird, sondern einfach erfolgt. Und ich denke, dass es gerade deshalb so wichtig ist, dass das Teil der Schule ist, damit man eben Medienkompetenz erwerben kann und sich dann dessen bewusst ist. Das heißt ja gar nicht, dass man digitale Medien nicht mehr zur Unterhaltung nutzen soll, sondern dass man sich diesen Medien einfach und deren Bedeutung und Wirkung und Möglichkeiten viel bewusster ist. Und dann, das unterstelle ich jetzt einfach mal, einfach auch anders damit umgeht und tatsächlich vielleicht auch anfängt, diese Medien nicht nur rezeptiv zu nutzen, sondern irgendwie auch produktiv. Und deswegen finde ich das so wichtig. (...) #00:05:04-9#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Pedagogical									0
▼ Grundverständnis									0
▼ Digitale Medien im Schulunterri	1		1	1	2	1		2	8
digitale Medien Whiteboard		2	1	1					4
traditionelle Medien Tafel, C						1			1
Erfahrungen aus der eigene									0
Σ SUMME	1	2	2	2	2	2	0	2	13

Abbildung 124: Code-Matrix HRSGe Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Interessanterweise lässt sich bei den meisten Studierenden des Lehramts Haupt-/ Real-/ Sekundar- und Gesamtschule erkennen, dass sie ihr Schülerklientel auf die Berufswelt vorbereiten wollen. Deshalb findet sich oft der Aspekt, dass die Studierenden die heutige Lebenswelt aufgreifen und zudem verhindern wollen, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer

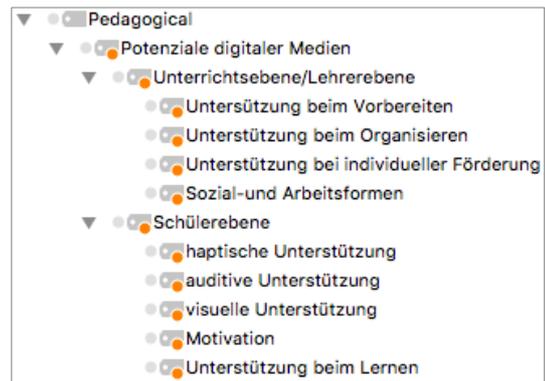


Abbildung 125: Subcodes Potenziale digitaler Medien

schlechten Medienkompetenz die Schule verlassen (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6f.; vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, 113; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 66; vgl. Gerick/Eickelmann/Vennemann 2014, 213f.).

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final

Position: 33 - 33

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Zum einen wie gesagt, weil es einfach die heutige Lebenswelt darstellt. Das ist der Stand der Dinge. Und es ist auch für den weiteren Berufsweg bzw. Bildungsweg unerlässlich. Je früher man damit anfängt, desto weniger Studenten werden später wie wir hier sitzen und sagen: "Ich habe keine Ahnung." Und deshalb würde ich es halt ganz gut finden, wenn man dann eben diesen frühen Kontakt hat und halt nicht nur; im Endeffekt hat es ja auch einen Grund dafür, dass es heute halt so viele digitale Medien gibt. Ich denke, dass es einfach viele Dinge erleichtern kann, wobei man da natürlich aufpassen muss, dass diese Erleichterung nicht so stattfindet, dass gewisse andere Kompetenzen gänzlich verloren gehen, sondern dass man halt diesen sinnvollen Einsatz im Blick hat. Dass ganz bestimmte Dinge, die auch dadurch erleichtert werden können und sollen, erleichtert werden. Dass vielleicht einiges schneller geht oder effizienter. (...) #00:14:23-7#

In ihren weiteren Erläuterungen kommt eine sehr reflektierte, moderne und weitsichtige Haltung zutage.

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final

Position: 24 - 24

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien

SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: (...) Ja, wie gesagt, einmal ist es halt die Erkenntnis, dass man halt in der Entwicklung, die einfach ja medial, also die Entwicklung, die die

Menschheit medial durchläuft, da muss man ja anknüpfen und dran teilhaben. Deshalb ist es wichtig und abgesehen davon, ist Schule ja im Endeffekt da, um zu bilden und die Gesellschaft zu bilden. Und wenn ich dann anfangen und frühzeitig anfangen, institutionell anfangen Medien tatsächlich mit einzubringen, dann kann ich sichern, dass ich große Teile der Gesellschaft dazu befähigen kann, bewusst und reflektiert mit Medien umzugehen. Medienkompetenz bedeutet ja auch gar nicht nur die Nutzung der Medien, sondern auch tatsächlich das Reflektieren können, Medien als Gegenstand wahrnehmen können, also als inhaltlichen Gegenstand wahrnehmen können. Also das ist ja schon sehr facettenreich und dadurch, dass Medien ein Bestandteil der Realität sind heutzutage, ist es wichtig, sich dieser Realität in all seinen Facetten bewusst zu werden, um diese eben auch zielgerichteter nutzen zu können. Und ich denke, dass es eigentlich schon angekommen sein sollte bei den Studenten und dass es das war, was uns so überzeugt hat davon. Weil vorher war es für mich, denke ich; entstand vielleicht so ein bisschen der Eindruck, dass es einfach darum ging, irgendwas mit Medien zu machen und modern zu sein und neu zu sein. Aber er geht nicht nur um dieses Moderne an sich, sondern es geht tatsächlich darum, nachhaltig was tun zu können. #00:09:25-0#

Überdies erwähnt sie, dass auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden könne. Dass digitale Medien motivierend wirken können, finden auch bereits praktizierende Lehrkräften (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 41 - 41
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Unterstützung beim Lernen
 SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: Ich hätte jetzt tatsächlich gesagt, dass es das Potenzial ist, dass es anreizend ist. Gerade auch für die Schüler, die demotiviert sein könnten, weil sie durch ihre Lernschwäche und wenn auch immer irgendwie vorher eine andere Lehrkraft nicht so adäquat damit umgegangen ist, denke ich, wirkt das motivierend und schafft erstmal so einen Zugang zu dem Kind, denke ich. #00:18:15-0#

Eine weitere Studentin des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule äußert ebenfalls die zwei zuvor genannten Potenziale – Motivation und das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. forsa 2014, 14; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 60 - 60
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation
 SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Ich finde, es motiviert einfach mehr. Es ist etwas Neues und das ist in der Lebenswelt der Schüler. Ich glaube, das könnte den Unterricht einfach für die Schüler motivierender gestalten, damit die nicht sagen: "Oh, schon wieder das." Sondern mal was Neues. Das denke ich. #00:11:01-5#

Im *Post*-Interview bezieht sich die Studentin auf eine Situation, die eine andere Gruppe in der Praxisphase erlebt und im Rahmen des Seminars erzählt habe, in der ein Junge mit einer Hörbeeinträchtigung im Unterricht vernachlässigt wurde. Aus diesem Grund bezieht sie die Potenziale insbesondere auf Aspekte wie die

Barrierefreiheit oder auf assistive Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\auditive Unterstützung

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Also wie ich schon in dem Interview davor erwähnt hab, wenn man halt hörgeschädigte Kinder hat mit einer Hörbehinderung, dann kann man natürlich irgendwas mit Kopfhörern machen oder mit Mikrofon. Aber, ich weiß jetzt nicht, ob das schon jemand erwähnt hat, die, die in der Schule waren, da war ein Kind mit einer Hörbehinderung und ja die Lehrerin hat das dann nicht beachtet und den Studierenden das Mikrofon nicht gegeben und der Schüler hat nichts mitbekommen. Und so läuft Inklusion dann manchmal ab, wenn die Lehrer einfach, ich weiß nicht, was die Lehrer so machen, aber die achten einfach nicht darauf. Es hat so viele Potenziale, aber die haben das Kind dann einfach komplett rausgelassen aus der Unterrichtsstunde, der saß da wahrscheinlich und hat einfach nichts gehört. Und das meine ich einfach, das ist einfach schlimm und deswegen hat man digitale Medien, man kann mit Hörgeschädigten oder mit Sehbehinderung super, man nimmt ein Tablet und das Kind kann sich das ranzoomen. Wenn man dann ein Tablet zur Verfügung hat, aber es wäre alles möglich. Und auch Kinder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen werden dadurch vielleicht motivierter oder auch ruhiger, als wenn man denen ein Blatt gibt, sondern einfach ein Tablet. #00:10:30-2#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Pedagogical									0
▼ Potenziale digitaler Medien	1				1			1	3
▼ Unterrichtsebene/Lehrerebene							1		1
Unterstützung beim Vorbere									0
Unterstützung beim Organi:									0
Unterstützung bei individue	1								1
Sozial-und Arbeitsformen	2	1	1	2	1	1			8
▼ Schülerebene									0
haptische Unterstützung						1			1
auditive Unterstützung					1		1		2
visuelle Unterstützung		1		1					2
Motivation	1		1	1					3
Unterstützung beim Lernen				1					1
Σ SUMME	5	2	2	5	3	2	2	1	22

Abbildung 126: Code-Matrix HRSGe Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Die Beantwortung der Frage, wie die Studierenden die *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte einschätzen,

zeigt ein eher diffuses Bild. So erzählt die folgende Studentin, dass sie davon

ausgehe, dass die Lehrkräfte den digitalen Medien sehr kritisch gegenüberstehen. In einem weiteren Schritt sagt sie dann, dass sie die *Beliefs* am Alter der Lehrkräfte festmache, fügt aber anschließend hinzu, dass das doch nicht unbedingt ausschlaggebend sein müsse, da sie selbst jung, aber eher kritisch eingestellt sei. Sie verweist anschließend auf ein Seminar, in dem sie einen Vortrag von Manfred Spitzer gesehen habe.

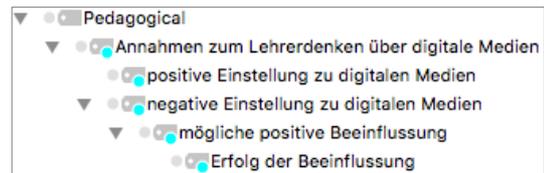


Abbildung 127: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 65 - 65
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Kritisch. Ich denke, dass sie sehr kritisch denken und ich denke, dass sie prinzipiell davon ausgehen, dass digitale Medien eher dazu beitragen, dass ganz gewisse wichtige andere Kompetenzen auf der Strecke bleiben. Da gehe ich jetzt aber von älteren Lehrern aus und nicht von denen, die jetzt neu an Schulen angefangen haben. Wobei ich dazu zum Beispiel persönlich sagen muss, dass ich selber eigentlich so eine skeptische Haltung hatte. So ein bisschen durch den Einfluss eines Seminars, was ich hier hatte und da hatten wir einen Vortrag von Manfred Spitzer gesehen. Kennen Sie den? #00:24:08-1#

Und expliziert dann, was in dem Vortrag von Manfred Spitzer thematisiert wurde, sagt aber auch, dass einiges überspitzt sei und nicht auf die Arbeit mit digitalen Medien in der Schule zutreffe.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 67 - 67
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Und da wird das alles so extrem schlecht geredet, was prinzipiell auch gar nicht so falsch sein muss, was er da sagt. Aber einfach ganz gewisse wichtige andere Aspekte ausgelassen werden. Man kann nicht nur; er hat ja nur die schlechten Medien aufgezählt. Es ist ja klar, dass; keiner erwartete, dass man im Unterricht mit den Schülern *PlayStation* spielt und dann *Call of Duty* zusammen am Zocken ist. Sondern man kann ja trotzdem erstmal eine Brücke

schaffen und diese Lebenswelt halt aufgreifen und gucken, was man da Sinnvolles dran machen muss. Ich denke, dass gerade im Medienbereich immer so ein Umschwung war, wo man sich dann gedacht hat in der Geschichte "Oh, das verummt jetzt die ganze Menschheit" und am Ende war es das aber nicht. Das ist dasselbe wie "Frauen fangen an Bücher zu lesen" – sollen sie nicht, warum lesen sie Romane? Dann fangen sie an, eigene Rechte zu wollen und fangen an, Phantasien zu haben und so weiter und sofort. Auch mit dem Fernsehen ist es dasselb. Ich meine, dass ganz viele Programme auch laufen im Fernsehen, die halt nicht so fördernd sind. Aber dann muss man anpacken und schauen, was man da Produktives trotzdem dran lernen kann. (...) #00:25:19-1#

Welche Folgen das Anhören der Vorträge von Manfred Spitzer haben könne, erläutert die Studentin im Folgenden.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 69 - 69
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Ich denke, dass halt sehr viele wirklich geleitet durch solche Vorurteile erstmal prinzipiell „Nein“ sagen, zum einen durch Vorurteile und zum anderen dadurch, dass sie zum Beispiel wie ich jetzt, gar nichts wissen darüber und dann auch nicht einsehen, sich weiterbilden zu müssen für etwas, was ja sowieso sinnlos ist. Das finde ich aber persönlich irgendwo ein bisschen fahrlässig, weil man dann wieder diesen Generationenkonflikt hat und die Schüler sich nicht verstanden fühlen und ich finde, das ist das Schlimmste, was ein Lehrer tun kann. (...) #00:26:43-5#

Auch bei einer weiteren Studentin steht die Annahme im Vordergrund, dass ältere Lehrkräfte den digitalen Medien gegenüber eher abgeneigt seien. Als Grund gibt sie an, dass ältere Lehrerinnen und Lehrer eher davon ausgehen würden, dass digitale Medien im Unterricht ablenken könnten. Bei den jüngeren Lehrkräften scheint die Studentin auch nicht davon überzeugt zu sein, dass alle bereit seien, mit digitalen Medien zu arbeiten. So macht sie die Bereitschaft dazu an den gesammelten Erfahrungen im Rahmen des Studiums fest. Wie bereits schön häufiger im Rahmen dieser Arbeit thematisiert, ist die Bereitschaft, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, nicht signifikant vom Alter abhängig (vgl. Eickelmann/Lorenz 2014, 54; vgl. forsa 2014, 14; vgl. Lorenz et al. 2016, 127). Richtig liegt die Studentin mit ihrer Annahme, dass auch bei den jüngeren Lehrkräften einige dabei sind, die den Einsatz digitaler Medien ablehnen (vgl. forsa 2014, 11). Dass digitale Medien die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ablenken können, ist eher eine zu vernachlässigende Sorge seitens der bereits praktizierenden Lehrkräfte (19%), auch wenn nicht weiter aufgeschlüsselt wird, ob ältere Lehrkräfte besorgter sind als jüngere (forsa 2014, 14).

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 97 - 97
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Ja ich denke, es unterrichten ja viele ältere Lehrer. Ich denke, die sind eher noch dagegen, weil die es ja auch selbst nicht erfahren haben, in ihrem Aufwachsen. Die denken, das lenkt nur ab und das ist nicht so gut. Wir brauchen ja auch Bildung mit normalen Blättern und Büchern. Vielleicht die jungen Lehrer, ich weiß nicht, je nachdem wie die es gelernt haben in der Uni, wenn sie auch noch nie irgendetwas mit Tablets oder so gemacht haben, dann denke ich, dass die sagen: "Ne, das ist mir fremd, das will ich auch nicht." Aber vielleicht gibt es auch einige die sagen: "Doch, ich bin offen für sowas." #00:22:47-0#

Im Weiteren sagt sie, dass sie aber auf jeden Fall versuchen würde, digitale Medien in die Schule zu bringen, indem sie den Kolleginnen und Kollegen zeigen würde, was alles mit den digitalen Medien im Unterricht gemacht werden kann.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 103 - 103
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Ja ich denke, man kann es auf jeden Fall versuchen. Man kann ja auch, wenn man das dann anwendet, dann hat man ja auch Ergebnisse. Wenn man diese Ergebnisse mal im Kollegium präsentiert und sagt, "Guck mal, wir haben das und das erreicht, das ist doch toll, dass man sowas erreichen kann." Vielleicht kann man die dann auch überzeugen. #00:24:08-0#

Als *einzig*e Studierende macht sie den Erfolg ihrer Überzeugungsarbeit zum Großteil von der Schulleitung abhängig, obwohl in der Wissenschaft bereits etabliert ist, dass der Schulleitung in Modernisierungsprozessen eine große Eigenverantwortung zuteilwird und Schulleiterinnen und Schulleiter damit in den Fokus der Schulentwicklungsforschung rücken (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 225ff.).

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 107 - 107
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Es kommt ja auch darauf an, an was für einer Schule man ist und wie die Schulleitung ist. Ist die Schulleitung offen oder sagt: "Ne, wir haben unser Konzept, aber wir wollen nichts Neues. Sie haben das schön gelernt, interessiert uns aber nicht. Das können Sie vielleicht ab und zu mal anwenden, wenn Sie das unbedingt wollen, aber als Grundkonzept...". Es liegt immer an der Schulleitung, das ist wirklich so. #00:24:39-4#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Pedagogical									0
▼ Annahmen zum Lehrerdanken über	1						1		2
positive Einstellung zu digitalen									0
▼ negative Einstellung zu digitalen		3	3	2				1	9
▼ mögliche positive Beeinflussung	1	1	1	1			1	1	6
Erfolg der Beeinflussung	1	2	1	1					5
Σ SUMME	3	6	5	4	0	0	2	2	22

Abbildung 128: Code-Matrix HRSGe Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- *Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?*

Die Bewertung der Interventionsseminare durch die Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule ist durchweg positiv, insbesondere der Praxisbezug wird immer wieder lobend hervorgehoben, aber auch bezogen auf das gesamte Lehramtsstudium oftmals vermisst. Die folgende Studentin wünscht sich daher, eine engere Verzahnung von praktischen und theoretischen Anteilen im Rahmen der Lehramtsausbildung. Ein Gedanke, der in der Wissenschaft bereits oftmals angeklungen ist (vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Kolbe 2004, 215; vgl. Topsch 2004, 480).

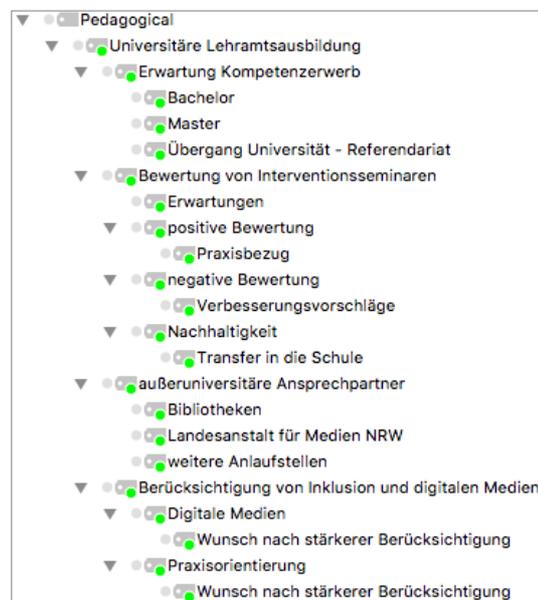


Abbildung 129: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 45 - 45
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Ja, also ich finde, diese Seminare sind einfach das, was wichtig ist. Alles andere ist, natürlich, wir müssen Theorie lernen, ich versteh das ja auch, wir brauchen ein gewisses Fachwissen, aber wir machen einfach zu wenig Praxis. Natürlich gehen wir jetzt ins Praxissemester, das ist ja auch gut, aber wir sind jetzt schon im ersten Mastersemester. Und was davor war, also vor allem die Schulen können ja auch profitieren, wenn wir dahinkommen und denen ein bisschen helfen. Deswegen finde ich solche Seminare, wo man wirklich praxisnah

arbeitet, auf jeden Fall am besten. #00:12:34-3#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
▼ Pedagogical									0
▼ Universitäre Lehramtsausbildung									0
▼ Erwartung Kompetenzerwerb									0
Bachelor									0
Master					1		1		2
Übergang Universität - Refe	1	1			1		1		4
▼ Bewertung von Interventionsseminaren		2							2
Erwartungen			3	2		1		2	8
▼ positive Bewertung	1				2				3
Praxisbezug					1				1
▼ negative Bewertung	1	1					2		4
Verbesserungsvorschläge		1							1
▼ Nachhaltigkeit	1	1					1		3
Transfer in die Schule		1							1
▼ außeruniversitäre Ansprechpartner					1	1			2
Bibliotheken							1		1
Landesanstalt für Medien N	1								1
weitere Anlaufstellen			1	1				3	5
▼ Berücksichtigung von Inklusion			2	2	1	1		1	7
Digitale Medien	1								1
Wunsch nach stärkerer	1		1		1		2		5
Praxisorientierung							1	1	2
Wunsch nach stärkerer					1	1			2
Σ SUMME	7	7	7	5	9	4	9	7	55

Abbildung 130: Code-Matrix HRSGe Bewertung des Interventionsseminars

8.3.2.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Wie bei allen anderen bisher untersuchten Gruppen stellt es auch für Studierende des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen eine Herausforderung dar, die Potenziale der digitalen Medien mit Inhalten des Deutschunterrichts zu verknüpfen. Während andere Interviewteilnehmende

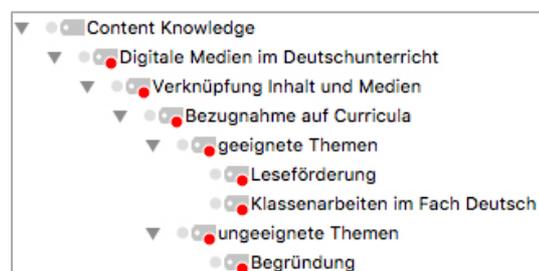


Abbildung 131: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

versuchen, der Frage auszuweichen, verbalisiert die folgende Studentin sehr deutlich das Problem.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 27 - 27
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit: Das finde ich schwierig. Also ich muss ehrlich sagen, so thematisch kann ich dazu jetzt erstmal noch gar nichts direkt sagen. Das hängt, das müsste ich jetzt auch zugeben, im ersten Mastersemester damit zusammen, dass ich das nie hatte im Deutschstudium. Wir haben uns nicht mit Kernlehrplänen; in Sozialwissenschaften ist das zum Beispiel ganz anders. Da wissen wir ganz genau Bescheid, was wo los ist. In Deutsch wurde das einfach nicht gemacht, weil da diese Unterrichtspraxis wenig im Vordergrund stand. Und wenn, wurde das so grob skizziert, dass man das nicht wirklich behalten hat. Deshalb finde ich das ein bisschen schwierig, das jetzt so zu sagen. Sonst würde ich von der Methodik her wieder sagen, dass der zum Beispiel auch so ein Erlernen von Präsentationen und mündlichen Vorträgen und so weiter; dass das begleitet werden könnte von digitalen Medien. (...) #00:11:14-6#

Im *Post*-Interview fällt es der Studentin deutlich leichter, Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch zu benennen. So sagt sie, dass sie ein *Pecha Kucha* zur Erschließung einer Lektüre einsetzen würde oder dass Schülerinnen und Schüler als Schreibübung einen Comic erstellen könnten. Damit lässt sie eindeutig einen aktiv-produzierenden Zugang erkennen, durch den die Schülerinnen und Schüler die digitalen Medien auch als Ausdrucksmittel kennenlernen können (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 26 - 26
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: (...) Da bestehen so viele Möglichkeiten. Also angefangen jetzt ganz banal mit dem *Pecha Kucha*, dass das ja eine Möglichkeit wäre, da könnte man zum Beispiel, wenn man irgendwie eine Lektüre oder so behandelt, könnte man vielleicht als Arbeitsauftrag geben, dass ein *Pecha Kucha* dazu erstellt wird. Und die Schülerinnen und Schüler dann versuchen, diese Geschichte so runter zu brechen, dass sie das Ganze innerhalb von 20 Folien, innerhalb von 20 Sekunden irgendwie erzählt bekommen. Das würde sich aber in jeglicher Form irgendwie anbieten. Das würde sich auch anbieten, vielleicht irgendwie ganz kurze Referate halten zu lassen, die in einer Form des *Pecha Kucha* zum Beispiel gestellt beziehungsweise vorgetragen werden. Man kann, wenn man auch wieder eine Lektüre zum Beispiel behandelt, das haben wir im Vorbereitungsseminar gemacht, was ich richtig toll fand, mit so einem Comic-Programm, kann man Comics erstellen. Dass man einfach kreativ mit den Lerninhalten arbeiten kann, finde ich daran ganz spannend. Ansonsten finde ich aber auch so Präsentationskompetenz anhand der digitalen Medien zu fördern, finde ich eigentlich auch ganz wichtig. Vor allem in den höheren Stufen finde ich das wichtig, damit sie einfach darauf vorbereitet sind und so einen bestimmten Präsentationshabitus nenne ich das jetzt mal, so verinnerlichen können und dann

kompetenter damit umgehen. (...) #00:11:31-6#

Eine sehr schulformbezogene inhaltliche Verknüpfung leistet folgende Studentin, die mit ihren Schülerinnen und Schülern das Bewerbungstraining online gestalten würde.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 46 - 46
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: (...) Wenn man den Schülern nicht ein Arbeitsblatt gibt und sagt: "Du schreibst jetzt mal eine Bewerbung." Sondern dass man sagt: "Wir gucken uns jetzt wirklich die Jobbörse an und wir tun jetzt mal so, als wenn du jetzt einen Job suchst." Und dann sollen die Schüler daraufhin eine Bewerbung und sogar vielleicht auf dem Laptop schreiben, dass die das einmal auf einem Laptop sogar machen. Das könnte ich mir gut vorstellen. #00:07:38-5#

Auch in der nachfolgenden Aussage wird deutlich, dass sie einen aktiv-produzierenden Zugang wählt, indem sie eigene Geschichten oder sogar ein Buch erstellen lassen würde.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 48 - 48
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Ja vielleicht für eigene Präsentationen, wenn Schüler irgendetwas lesen, irgendeine Geschichte, dass sie dann mit den Medien irgendetwas dazu erstellen können. Fotos oder Tonaufnahmen. Und dass die das dann zusammenfügen und dann halt ein Buch zum Beispiel vorstellen oder eine Geschichte. Das könnte ich mir vorstellen. #00:08:11-8#

Auf die Frage, ob sie sich auch das Schreiben von Klassenarbeiten über digitale Medien vorstellen könnte, antwortet sie, dass das Tippen die unterste Jahrgangsstufe an einer weiterführenden Schule überfordern könnte – eine Antwort, die auch eine Studentin des Lehramts Grundschule (→ Kapitel 8.3.1.4) gegeben hat. Zwar wird auch in der Forschung das Tippen auf einer Tastatur als möglicher Nachteil in Betracht gezogen (vgl. Aufenanger 2015b, 64f.), aber dies wäre ein Aspekt, der mit den Schülerinnen und Schülern geübt werden könnte.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 52 - 52
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Also dass die Schüler die Antwort tippen müssen? Klingt interessant. Also ich weiß nicht. Vor allem muss man ja dann auch davon ausgehen, dass die Schüler wirklich so kompetent sind und schon so schnell tippen können. In der fünften Klasse ist das ja noch nicht... Und natürlich sollen die Schüler ja auch lernen, selbst zu schreiben. Klassenarbeiten auf dem Tablet – weiß ich jetzt nicht so. #00:09:31-0#

Im *Post-Interview* bezieht sich die Studentin auf das Sprachenlernen – augenscheinlich im mehrsprachigen Kontext – und sagt, dass dabei insbesondere die visuelle Unterstützung helfen könne. Dieser Aspekt wird auch häufig von bereits praktizierenden Lehrkräften als Vorteil angesehen (vgl. forsa 2014, 14).

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit_final

Position: 21 - 21

Code: Content Knowledge|Digitale Medien im Deutschunterricht

SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit: Ja auf jeden Fall ist es ein Mehrwert in der Sprachförderung, was ich auch schon in anderen Seminaren gelernt hab. Mit digitalen Medien kann man Bilder immer wieder aufrufen, also ich arbeite selbst mit Kindern und manchmal lesen wir einen Text und dann sagen die, ja ich kenn das Wort gar nicht und statt dann da zu stehen und zu sagen, ja das ist das und das, kann ich einfach Tablet, Bild und dann haben die Kinder gleich diese Verknüpfung und das ist zum Beispiel auch ein Mehrwert, den digitale Medien haben. #00:05:10-4#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge									0
Digitale Medien im Deutschunterricht	1								1
Verknüpfung Inhalt und Medien									0
Bezugnahme auf Curricula									0
geeignete Themen	1	1	1	2	3	1	1	1	11
Leseförderung		1		1	1				3
Klassenarbeiten im I			1	1				2	4
ungeeignete Themen	1			1	1	1	1		5
Begründung									0
Σ SUMME	2	3	2	5	5	2	2	3	24

Abbildung 132: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inklusive* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- *Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?*

Auch in den Antworten der Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule lässt sich eine starke Verunsicherung erkennen. Das folgende Beispiel ist daher sehr interessant, weil

die Studentin ihre Unsicherheit weder an dem Einsatz der digitalen Medien noch an



Abbildung 133: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

der Umsetzung der Inklusion festmacht. Sie scheint im Unterrichten an sich noch großes Unbehagen zu verspüren.

Dokument: SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Content KnowledgeDigitale Medien im inklusiven Deutschunterricht/AnwendbarkeitUnsicherheiten

SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit: Genauso sicher, Schrägstrich unsicher, wie ohne digitale Medien. Also ich finde, das hat nichts mit dem digitalen Umgang nur zu tun, sich sicher oder unsicher zu fühlen, sondern da muss man ja generell so eine Art von Zeitmanagement oder Klassenmanagement, Classroom-Management haben. Genauso wie man das mit allen anderen Medien auch machen würde, hat man da ganz viel Potenzial dabei. (...) #00:17:33-5#

Codesystem	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge									0
Digitale Medien im inklusiven Deuts									0
Anwendbarkeit			1						1
sicherer Umgang		1							1
Unsicherheiten		1	1	3	2	1	1	1	10
Begründung			1		1				2
SUMME	0	2	3	3	3	1	1	1	14

Abbildung 134: Code-Matrix HRSGe Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.3.3 Gymnasium/Gesamtschule

Für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen konnten nur zwei Studienteilnehmende gewonnen werden, die sich aber in Bezug auf alle hier zu unterscheidenden Kategorien – Geschlecht weiblich (n=1) und männlich (n=1), Studienabschnitt Bachelor (n=1) und Master (n=1) sowie Teilnahme am Zertifikatsstudiengang *Literaturpädagogik* (mit Zertifikat n=1 und ohne Zertifikat n=1) – gleichmäßig aufteilen.

8.3.3.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Die Aussagen zeigen deutlich, dass die interviewten Studierenden des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule eine deutliche Distanz zur Inklusion einnehmen und tendenziell eher die Probleme der Inklusion wahrnehmen.

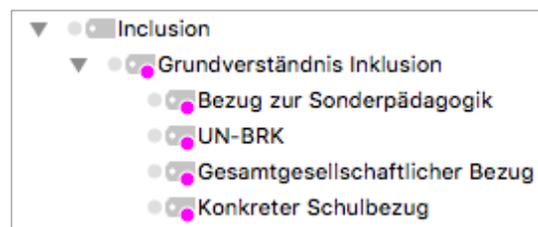


Abbildung 135: Subcodes Inklusionsverständnis

Des Weiteren wird ersichtlich, dass es ihnen schwerfällt, eine Definition zu formulieren. Der häufige Gebrauch von Indefinitpronomen unterstützt diese Vermutung. Diese Erläuterungen stehen in Einklang zur Theorie, da in weiteren Studien ebenfalls herausgefunden werden konnte, dass die *Beliefs* der Studierenden, die ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen anstreben, etwas weniger positiv ausfallen als in anderen Lehrämtern (vgl. Schwab/Seifert 2014, 80; vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404).

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final

Position: 57 - 57

Code: Inklusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Inklusion ist also die Umsetzung, die jetzt auch sehr radikal eingeführt worden ist, von Integration von Behinderten, also seelisch, geistig oder körperlich behindert. Ähm... also die Integration in normale Schulklassen, Sekundarstufen und ja, dass man auch Empathie bei den Kindern irgendwie ausbaut. Also dass man das so ein bisschen bei denen verstärkt, dass man das Miteinander irgendwie; das ist halt die ganze Theorie, dass man das Miteinander irgendwie verbessert und die nicht so isoliert. Und deswegen wird das jetzt umgesetzt und ja. #00:15:26-1#

Ebenfalls bringt diese Aussage zum Ausdruck, dass der interviewte Lehramtsstudent der Meinung ist, dass seine spätere Aufgabe als Lehrkraft sei, für Empathie innerhalb der Klasse zu sorgen. Die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls scheint dem Studierenden besonders wichtig zu sein, da er im *Prä*-Interview ebenfalls darauf anspielt, allerdings auch dort subtil Kritik übt. Ferner wird ersichtlich, dass er stark in Kategorien denkt.

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 33 - 33
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Bezug zur Sonderpädagogik
 SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Ja, Inklusion bedeutet, dass man Schüler hat, die mit körperlicher oder psychischer Behinderung an die Schule kommen, die vorher vielleicht auch schon an einer Sonderschule waren, die dann wechseln oder die von vorneherein gewechselt sind und die sich... ja integrieren möchten, sollen, und das ganze Miteinander auch bestärkt, das soziale Miteinander. Weil früher war es halt so, dass es sehr abgekapselt, so isoliert war und jetzt wird das halt alles vermischt, aber das ist halt auch ein bisschen schwierig das Thema, weil das halt sehr schnell eingeführt wurde und jetzt... ja, aber das ist jetzt natürlich nicht die Frage. #00:06:50-3#

Auf die Nachfrage, was überhaupt unter einem Inklusionsbedarf zu verstehen ist, antwortet er:

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 35 - 35
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Bezug zur Sonderpädagogik
 SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Ähm... ich weiß jetzt nicht mehr genau die Definition, aber jegliche Menschen mit körperlicher oder psychischer Behinderung oder Einschränkung besser gesagt. #00:07:06-9#

Konträr zu den zwei oben genannten Definitionsversuchen steht die folgende Aussage, die einen globaleren Zugang zum Thema Inklusion vermuten lässt.

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 45 - 45
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: Inklusion ist für mich, dass Schüler – oder wenn ich es jetzt auf die Schule beziehe – dass Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen, ja, Gegebenheiten und vielleicht auch Lernvoraussetzungen, körperlichen Voraussetzungen, alles was dazugehört, in einem Unterricht oder in einer Klasse unterrichtet werden. Und alle quasi je nach, ja, Voraussetzung und Gegebenheit den unterschiedlichen Lernstoff bekommen bzw. dort innere Differenzierung stattfindet, dass jeder seinen eigenen Möglichkeiten hin gefördert werden kann und dass, ja, sie zwar alle in einem Raum arbeiten, aber trotzdem noch eine Differenzierung stattfindet, dass jeder halt seinen Fähigkeiten und Stärken hin gefördert wird. Gefordert und gefördert. #00:13:59-1#

Auch wenn diese Studierende ebenfalls direkt den Bezug zur Schule herstellt, so lässt der Einschub zu Beginn der Aussage die Vermutung zu, dass sie weiß, dass sich Inklusion nicht nur auf die Schule bezieht, sondern in einem

gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu denken ist (vgl. UN-BRK 2008). Ferner wählt sie einen didaktischen Zugang. Während es in den erst genannten Aussagen um die Förderung von „social skills“ wie Empathieförderung geht, versucht die Studierende kurz zu umreißen, was es denn für eine Lehrkraft bedeutet, sich auf diese Situation einzustellen. Sie benennt die innere Differenzierung als einen Punkt, um Inklusion als Lehrkraft aktiv zu fördern (vgl. Feuser 2015, 57).

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Inclusion					0
▼ Grundverständnis Inklusion					0
Bezug zur Sonderpädagogik	1	2			3
UN-BRK					0
Gesamtgesellschaftlicher Bezug					0
Konkreter Schulbezug	1	1		1	3
Σ SUMME	2	3	0	1	6

Abbildung 136: Code-Matrix GyGe Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- *Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?*

Bei der Frage nach den Potenzialen im Inklusionskontext ergeben sich bei den Studierenden für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen zwei sehr unterschiedliche Antworten. Während der männliche Student überhaupt keine konkreten Potenziale benennen kann und auch auf die Nachfrage, ob er denn überhaupt denke, dass es welche gebe, Folgendes antwortet:

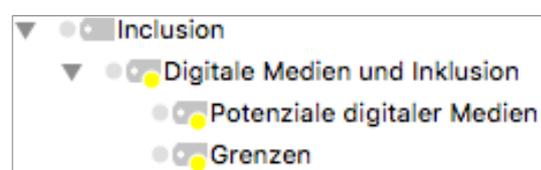


Abbildung 137: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 41 - 41
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien
 SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Ähm... nicht wirklich. #00:09:01-0#

Tut sich auch die Studentin zunächst schwer, spricht dann aber von der Möglichkeit,

besser differenzieren zu können (vgl. Friedrich 2015, 125).

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 51 - 51
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien
 SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Weil ich finde es halt immer schwierig, es kommt halt immer darauf an, welcher Förderschwerpunkt vorliegt. Ich meine, wenn man jetzt Schüler hat mit irgendwie Lernschwierigkeiten oder sowas, dann könnte man natürlich differenzierte Aufgabenstellungen geben, sowas könnte man zum Beispiel auch am Tablet bearbeiten, wenn jetzt irgendwie Arbeitsblätter online oder in digitaler Form zu bearbeiten sind. Dann klar, müssten die Schüler halt nach ihrem Niveau unterschiedliche Aufgaben bekommen, da könnte man die digitalen Medien ganz normal einsetzen, wie bei den anderen Schülern auch. Aber wenn jetzt oder bei körperlichen, das hat ja nicht unbedingt was mit dem Lernen zu tun. Aber ich finde es halt schwierig, weil es, wie gesagt, auf den Förderschwerpunkt ankommt. Ja, da zu differenzieren finde ich schwierig. #00:14:21-0#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Inclusion					0
▼ Digitale Medien und Inklusion					0
▶ Potenziale digitaler Medien		1	1		2
▶ Grenzen					0
Σ SUMME	0	1	1	0	2

Abbildung 138: Code-Matrix GyGe Digitale Medien und Inklusion

8.3.3.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- *Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?*
- *Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?*
- *In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?*

Bei den zwei Studierenden des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule fällt auf, dass beide eine selbstbewusste Einschätzung hinsichtlich ihrer eigenen technischen Medienkompetenz abgeben, wobei folgende Studentin erzählt, lieber mit dem Laptop zu arbeiten, sie sich aber

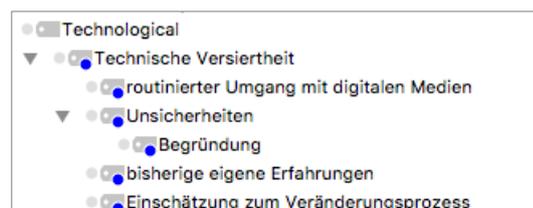


Abbildung 139: Subcodes Technische Medienkompetenz

durchaus auch in die Handhabung eines Tablets reindenken könne. Diese Selbsteinschätzung steht ebenfalls mit Befunden aus weiteren Studien in Einklang, da auch im Rahmen der *ICILS*-Studie herausgefunden werden konnte, dass die Kompetenzeinschätzungen hinsichtlich des technischen Umgangs mit digitalen Medien von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern am höchsten sind (vgl. Lorenz et al. 2016, 129).

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB2Prä_w_MgyGe_oLit: Also da fühle ich mich eigentlich relativ sicher. Also mit dem Laptop mache ich eigentlich tagtäglich was. Sei es für die Uni oder auch privat. Da fühle ich mich eigentlich relativ sicher. Genau, mit dem Tablet, da ist es halt manchmal ein bisschen die Schwierigkeit, weil man natürlich keine Tastatur hat, also man könnte natürlich eine Tastatur halt andocken. Aber... weil es ja schon eher mit Apps ist, also wie ein Smartphone, ja, musste man sich da am Anfang schon reindenken. Da kann man ja nicht so einfach mal eben Ordner erstellen wie mit dem Laptop. Von daher würde ich sagen, mit dem Laptop fühle ich mich sicherer als mit dem Tablet. #00:05:57-5#

Unsicherheiten verspüre die Studentin, wenn Probleme mit der Technik auftreten, wie auch drei Viertel der befragten Lehrkräfte im *Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter* angeben (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: Ja das war mit dem Whiteboard der Fall. Also da waren wir auch im Rahmen von dem Seminar von Frau XX (*Name anonymisiert*) an der Schule und da war halt das Problem, dass irgendwie auch ein Kabel nicht vorhanden war. Und dann standen wir halt da und dann musste der Hausmeister irgendwie auch helfen, da waren wir ein bisschen aufgeschmissen. Aber, ja, bei sowas, bei so Vernetzungssachen. Laptop an das Whiteboard anschließen oder auch an den Beamer oder irgendwie sowas, da glaube ich, wird es schon eher haken. Da müsste man sich schon mal noch irgendwie reindenken. #00:07:11-4#

Im *Post*-Interview erklärt sie, dass sich ihre technische Medienkompetenz nicht verändert, sie aber neue Präsentationstechniken wie das *Pecha Kucha* etc. kennengelernt habe.

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Ich würde sagen, so viel hat sich da jetzt nicht geändert. Also dieses *Pecha Kucha* kannte ich vorher nicht, das war auf jeden Fall gut, dass man das kennengelernt hat. Das fand ich eigentlich auch eine ganz gute Sache. Wir hatten auch so eine Vorlage dafür bekommen. Also so eine Blanko-Präsentation, wo man die Sachen dann quasi einfügen konnte, das hat direkt bei

uns zu Hause nicht funktioniert. Das war dann irgendwie schon mal, da war zu Hause schon das erste Problem, da mussten schon erst wieder Absprachen getroffen werden mit den anderen Gruppenmitgliedern. Wir haben es dann irgendwann hinbekommen, klar, aber so, ja im ersten Moment, also da war dann auch nicht noch eine Beschreibung bei oder wir haben jetzt nicht nochmal eine Anleitung bekommen, das macht man dann so und so, sondern da ist dann eine Blanko-Präsentation, fügen sie das mal ein und da dachte ich, ach ja, ist ja wie eine *PowerPoint*, füge ich mal alles ein, wird schon klappen, Audiodatei hinterpacken und dann. Ja, das hat erst nicht so funktioniert, nachher hat es dann funktioniert genau, aber, ich glaub, so viel kompetenter fühle ich mich jetzt nicht. Also es ist so auf dem gleichen Stand geblieben, klar, man hat das neue Medium irgendwie so kennengelernt beziehungsweise die neue Art, aber dabei ist es dann auch erstmal so geblieben. #00:06:43-7#

Ihr männlicher Kommilitone beschreibt sich ebenfalls als medienaffin und zählt sich zur Generation, die ganz selbstverständlich mit den Medien aufgewachsen sei. Ferner benennt er einige Anwendungen und digitale Medien, mit denen er kompetent umgehen könne.

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological|Technische Versiertheit|routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Also nutzen sehr gut, ich glaube, ich bin ja Jahrgang 1990 und man wächst einfach damit auf. Das stellt gar keine Probleme dar, auch irgendwelche Apps zu bedienen, Programme, Tabellen, *Macbook*, Tablet und irgendwie alles. Und Produktion also, ich kann online Arbeitsblätter herstellen oder mal eine *Powerpoint* machen, aber ansonsten wüsste ich jetzt nicht, wie ich im Unterricht etwas erstellen könnte, eine App oder Ähnliches. #00:02:27-3#

Wie bei bisher allen männlichen Studierenden (→ Kapitel 8.1.2.2), die an der Interviewstudie teilgenommen haben, lässt sich abermals feststellen, dass auch dieser Student angibt, keine großen Unsicherheiten zu verspüren.

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 21 - 21
Code: Technological|Technische Versiertheit|Unsicherheiten

SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Äh, wenig eigentlich. Also, ich lerne eigentlich recht schnell dazu und ich kann ja auch mit den Medien umgehen, deshalb denke ich einfach, wenn das einmal gezeigt wird, dann wird das schon funktionieren. #00:02:49-4#

Im *Post*-Interview gibt er an, dass er höchstens Unsicherheiten in der didaktischen Implementation der digitalen Medien sehen würde. Damit spricht er allerdings allgemein didaktische Probleme an.

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological|Technische Versiertheit|Unsicherheiten|Begründung
SMB1Post_m_BGyGe_mLit: (...) Das war jetzt nur eine Unterrichtsvorbereitung und ich glaub, dieser Übergang zwischen Theorie und Praxis, das muss noch eingeübt

werden. Also ich kann zwar jetzt Arbeitsblätter online erstellen, aber wie macht man das jetzt im Unterricht didaktisch, wie vermittele ich das, mach ich jetzt Gruppenarbeit, lass ich die einzeln am Tablet arbeiten, also so welche Sachen müsste man dann noch einüben. Ich hab jetzt nur rein diese technischen Sachen gelernt. Also im Unterricht hat das auch super funktioniert, aber da könnte man das jetzt noch einüben. Das fehlt jetzt noch so ein bisschen. #00:05:26-8#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Technological					0
▼ Technische Versiertheit					0
routinierter Umgang mit digitale		1		2	3
▼ Unsicherheiten	1	1		1	3
Begründung	1				1
bisherige eigene Erfahrungen					0
Einschätzung zum Veränderung	1		2		3
SUMME	3	2	2	3	10

Abbildung 140: Code-Matrix GyGe Technische Medienkompetenz

8.3.3.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Bei den angehenden Gymnasiallehrkräften zeichnet sich bezüglich der oben genannten Forschungsfrage ein durchweg positives Bild ab, da sie den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zum einen sehr begrüßen und zum anderen auch erste Ideen skizzieren, inwiefern ihnen die digitalen Medien nützlich sein könnten. Dabei spricht der Student die Motivationssteigerung (vgl. Fuhs 2014, 314; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) und die Möglichkeit der individuellen Förderung (vgl. Friedrich 2015, 125) gezielt an.

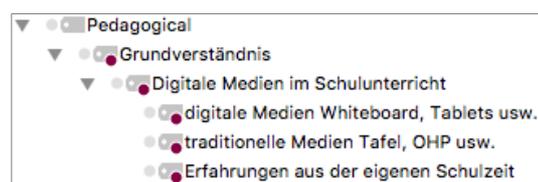


Abbildung 141: Subcodes Grundverständnis Medien

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
 Position: 11 - 11
 Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im

Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: Für mich bedeutet das, dass man mit Tablets, Whiteboards und Co. den Unterricht verbessert, dass man ihn nicht ersetzt, aber dass man den Unterricht unterstützt und so vielleicht auch nochmal individueller fördern kann, den Unterricht auch spannender gestalten kann. Ich glaube, das sind so die Hauptgründe. #00:01:38-4#

Im *Post-Interview* lässt sich erkennen, dass die ohnehin positiven *Beliefs* durch die eigenen praktischen Erfahrungen im Rahmen des Interventionsseminars weiter verstärkt werden konnten.

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final

Position: 17 - 17

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Das ist eine Unterstützung, wie der Unterricht verbessert werden kann. Also wie man auch das Interesse der Schüler anregen kann. Das hab ich in der Praxisphase dann auch gemerkt. Wir waren an einer Schule, da haben die schon öfters Umgang mit Tablets und die sind immer sehr aufgeregt. Obwohl die das schon kennen, hat man gesehen, dass die Spaß mit den Tablets hatten. Und dadurch kann man halt den Unterricht noch breitgefächerter planen und umsetzen, auf jeden Fall etwas sehr Positives. #00:03:08-4#

Die folgende Studierende zeigt sich zwar von Anfang an den digitalen Medien gegenüber aufgeschlossen, hat aber anfänglich noch keine konkrete Idee davon, zu welchem Zweck die Medien dienen könnten. Daher rührt auch vermutlich der Gedanke, dass sie beschreibt, digitale Medien könnten ein „Arbeitsblattersatz“ sein.

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final

Position: 23 - 23

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Prä_MGyGe_oLit: Ja, ich verstehe darunter halt, dass man damit den Unterricht vielleicht, ja, auch interessanter gestalten könnte. Also dass man das halt einsetzt, um vielleicht Aufgaben zu bearbeiten oder, ja, irgendwelche Sachen halt vorne zeigen könnte, damit es halt ein bisschen anschaulicher ist als an der Tafel. Dass man vielleicht auch Videos zeigen könnte. Oder dass Schüler sich auch Aufgaben mit dem Tablet oder Laptop selbst erarbeiten können, genau, dass es ein bisschen arbeitsblattersetzend ist. Genau, sowas verstehe ich darunter. #00:04:24-3#

Bei dieser Studierenden lässt sich ebenso eine Veränderung durch die Teilnahme am Seminar erkennen, da ihr zunächst wenig kreativer und didaktisch-analytischer Zugang durch den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen innerhalb des Seminars ergänzt wird.

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final

Position: 19 - 19

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Unter dem Einsatz verstehe ich, dass man die digitalen Medien nutzt, um den Unterricht zu gestalten oder den Schülern irgendwelche Inhalte näher zu bringen oder vielleicht auch die Schüler mit den Medien sich die Inhalte erschließen. Gut, jetzt im Sportunterricht ist es vielleicht eher weniger, aber im Deutschunterricht könnte man das ja gut nutzen, dass die vielleicht auch irgendwelche Aufgaben mal am Tablet erarbeiten oder Präsentationen erstellen. Dass haben die Gruppen in den Schulen ja auch gemacht. Die haben die Tablets ja auch genutzt, um Präsentationen oder dieses *Pecha Kuchas* mit den Kindern zu erstellen. Das war ja denke ich mal eine super Sache, dass man das nutzt. Und das lockert den Unterricht auch so ein bisschen auf und motiviert die Schülerinnen und Schüler nochmal mehr. Dass sowohl ich oder die Lehrkräfte Medien nutzen, um was vorzubereiten, aber auch, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, mit den Medien zu arbeiten. #00:05:12-4#

Auf die Nachfrage seitens der Interviewerin, was denn der Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht nicht sein sollte, antwortet die Studierende, dass Medien nicht zur Unterhaltung dienen sollen, was auch bereits von vielen Studierenden des Lehramts Grundschule genannt wurde (→ Kapitel 8.3.1.3).

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 25 - 25
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: Sollte meiner Meinung nach nicht so zur Unterhaltung dienen. Also nicht, dass da irgendwie, dass der quasi zweckentfremdet wird, um irgendwelche Spiele zu spielen zwischendurch, oder, ja, dass er halt, ja, nicht zur Unterhaltung dient, ne, also es soll schon immer noch den Schulbezug haben und dass halt was gelernt wird. Und nicht, ja, dass die Kinder da irgendwie Quatsch mit machen, jetzt mal umgangssprachlich gesagt. #00:04:58-8#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Pedagogical					0
▼ Grundverständnis					0
▼ Digitale Medien im Schulunterri	1			1	2
digitale Medien Whiteboard		1	1	1	3
traditionelle Medien Tafel, C					0
Erfahrungen aus der eigene					0
Σ SUMME	1	1	1	2	5

Abbildung 142: Code-Matrix GyGe Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Die Frage nach den Potenzialen der digitalen Medien im Schulunterricht wird wie bei vielen anderen Studierenden mit einem Verweis auf den Lebensweltbezug (vgl. Friedrich 2015, 127f.) und auf die Motivationssteigerung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) beantwortet. Ferner macht es den Anschein, dass die Studentin zwar weiß, wie umfassend medial die Haushalte ausgestattet sind, in denen Kinder (vgl. mpfs 2016, 8f.) und Jugendliche (vgl. mpfs 2017, 8f.) heutzutage aufwachsen, allerdings irritiert hier, dass sie „sogar schon ein Handy zuhause“ sagt.

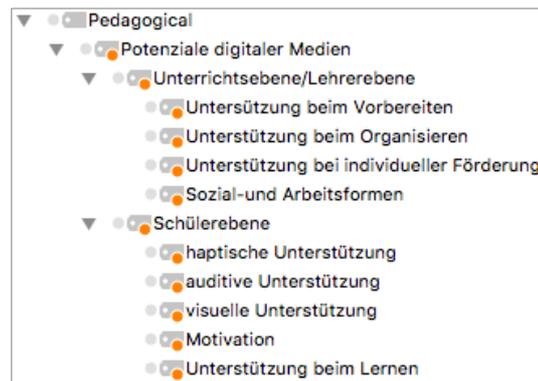


Abbildung 143: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final

Position: 43 - 43

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: (...) Das ist natürlich interessant für die Schüler. Jeder hat vielleicht schon irgendwie einen Laptop, Tablet oder vielleicht auch sogar schon ein Handy zuhause, jeder arbeitet irgendwie damit und ich glaube, dass es schon sehr nah an der Lebenswelt der Schüler orientiert ist und man die da vielleicht auch ein Stück weit abholt und so halt den Unterricht ein Stück weit interessanter gestalten kann. Ich glaube schon, dass sie so vielleicht auch mehr Freude am Unterricht haben können, wenn man sagt, „So, jetzt bearbeitet mal hier eine Aufgabe auf dem Tablet und dann kontrollieren wir das gleich“, oder vielleicht läuft ja auch direkt schon so ein Programm drüber, dass dann direkt sagt, das ist richtig oder das ist falsch. Und, genau, ich glaube schon, dass das ein Anreiz für die Schüler ist, an den Unterricht motivierter vielleicht auch ranzugehen, wenn man das zwischendurch mal einsetzt. #00:12:51-6#

Das folgende Beispiel ist insofern interessant, als dass *zum ersten Mal* explizit erwähnt wird, dass digitale Medien auch zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden könnten, obwohl in Studien 97,6% der Lehrkräfte, die jünger als 29 Jahre sind, angeben, den Computer zu Verwaltungszwecken zu nutzen (Eickelmann/Lorenz 2014, 54).

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final
Position: 47 - 47
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene/Lehrerebene\Unterstützung beim Vorbereiten
 SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Ok, privat natürlich zur Unterrichtsvorbereitung und ja im Unterricht zum Präsentieren auf jeden Fall auch. (...) #00:12:01-8#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Pedagogical					0
▼ Potenziale digitaler Medien	1		1		2
▼ Unterrichtsebene/Lehrerebene					0
Unterstützung beim Vorbere	1				1
Unterstützung beim Organi:					0
Unterstützung bei individue			1	1	2
Sozial-und Arbeitsformen	2	1	2	1	6
▼ Schülerebene					0
haptische Unterstützung					0
auditive Unterstützung					0
visuelle Unterstützung					0
Motivation				1	1
Unterstützung beim Lernen				1	1
Σ SUMME	4	1	4	4	13

Abbildung 144: Code-Matrix GyGe Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Da die Frage, wie die Lehramtsstudierenden die *Beliefs* von bereits praktizierenden Lehrkräften einschätzen, erst im Durchführungsprozess der Interviewstudie hinzugekommen ist,

▼ Pedagogical
▼ Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien
positive Einstellung zu digitalen Medien
▼ negative Einstellung zu digitalen Medien
▼ mögliche positive Beeinflussung
Erfolg der Beeinflussung

Abbildung 145: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

kann an dieser Stelle nur auf die Aussagen der Studentin zurückgegriffen werden. Im Kontrast zu den Ansichten der weiteren interviewten Studierenden gibt diese Studentin an, dass Lehrerkollegien „gar nicht so abgeneigt“ seien. Doch auch sie bezieht sich auf das Alter der Lehrerinnen und Lehrer und denkt, dass ältere

Lehrpersonen den „klassischen Unterricht favorisieren“. Dass rund ein Fünftel der befragten Lehrkräfte – unabhängig vom Alter – in einer Umfrage des Markt- und Meinungsforschungsinstituts forsa angibt, dass durch das Aufkommen der digitalen Medien traditionelle Arbeitsweisen vernachlässigt würden, zeigt, dass die Studentin durchaus einen Nachteil aufgreift, der bei bereits praktizierenden Lehrkräften präsent ist (vgl. forsa 2014, 15).

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 65 - 65
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\positive Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: Ähm... ich könnte mir vorstellen, dass die gar nicht so abgeneigt sind digitalen Medien gegenüber. Ich glaube, es kommt immer aufs Alter an. Ich glaube, die jüngeren Lehrer sind immer ein bisschen offener digitalen Medien gegenüber. Ich glaube die Älteren, die kannten das ja früher vielleicht auch gar nicht aus der eigenen Studienzeit oder aus der eigenen Kindheit, dass digitale Medien so zur Verfügung standen. Ich könnte mir schon vorstellen, dass die eher so den klassischen Unterricht favorisieren. Aber jüngere... äh, junge Lehrer sind da schon sehr offen. Und würden das auch sehr gerne annehmen. Jetzt auch im Praktikum habe ich das auch schon öfter mitbekommen, dass dann Laptops oder sowas dann auch eingesetzt wurden. Also dass die dann an irgendwelchen Präsentationen arbeiten durften oder sowas, ja, genau. #00:20:26-8#

Auch im *Post*-Interview erwähnt die Studentin abermals, dass ältere Lehrkräfte weniger positive *Beliefs* aufweisen würden.

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 83 - 83
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Ähm ich glaub, junge Lehrer, vielleicht ist das jetzt auch ein Vorurteil, ich glaube, dass die eher so auf Medien positiver eingestellt sind als Lehrer, die schon länger an der Schule sind. Weil ich glaube, früher war das mit der Medienbildung oder mit den ganzen digitalen Medien gar nicht so präsent. Ich glaube, dass einfach die altbewährten Methoden sich durchgesetzt haben und ich meine, ich kann auch verstehen, wenn sie sagen, ich arbeite jetzt noch fünf oder zehn Jahre, warum soll ich mich jetzt noch auf andere Methoden einlassen, wenn ich mein ganzes Leben lang so unterrichtet habe, kann ich auch verstehen. Aber ich glaube, dass das so zweigeteilt ist. Also ich könnte mir schon vorstellen, dass es Lehrer gibt, die sich da auch drauf einlassen und sagen, ja, ist eine gute Sache und ja andere aber wiederum, glaube ich, an den altbewährten Methoden festhalten, könnte ich mir auch vorstellen. #00:25:37-2#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Pedagogical					0
▼ Annahmen zum Lehrerdanken über			1		1
positive Einstellung zu digitalen				1	1
▼ negative Einstellung zu digitalen					0
▼ mögliche positive Beeinflussung			1	2	3
Erfolg der Beeinflussung			1		1
Σ SUMME	0	0	3	3	6

Abbildung 146: Code-Matrix GyGe Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- *Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?*

Die Bewertung des Interventionsseminars ist bei den beiden Studierenden des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule zweigeteilt. Im folgenden Beispiel wird sehr positiv über alles, was im Seminar angeboten wurde, berichtet.

▼ Pedagogical
▼ Universitäre Lehramtsausbildung
▼ Erwartung Kompetenzerwerb
Bachelor
Master
Übergang Universität - Referendariat
▼ Bewertung von Interventionsseminaren
Erwartungen
▼ positive Bewertung
Praxisbezug
▼ negative Bewertung
Verbesserungsvorschläge
▼ Nachhaltigkeit
Transfer in die Schule
▼ außeruniversitäre Ansprechpartner
Bibliotheken
Landesanstalt für Medien NRW
weitere Anlaufstellen
▼ Berücksichtigung von Inklusion und digitalen Medien
▼ Digitale Medien
Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung
▼ Praxisorientierung
Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung

Abbildung 147: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final

Position: 11 - 11

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: (...) Also wir mussten, ja nicht mussten, wir durften eigentlich in jeder Sitzung mit den Tablets arbeiten und auch mit den verschiedenen Programmen zum Beispiel *Book Creator*. Und meine Erwartungen waren ja, dass ich mich auf jeden Fall in Sachen „technischer Umgang“ nochmal verbessere, weil ich ja gesagt hab, dass ich zwar mit der Technik umgehen kann, aber nur als Verbraucher. (...) #00:01:28-2#

Wohingegen die Studentin viele Aspekte, die vom Studenten lobend hervorgehoben wurden, bemängelt.

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 15 - 15
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionseminaren\negative Bewertung\Verbesserungsvorschläge

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Ich hätte mir irgendwie gewünscht, dass man so ein bisschen an die Hand bekommt, wie man vielleicht in der Schule mit Laptops arbeitet oder mit Tablets oder vielleicht auch mit diesen Whiteboards. Ja, das ist ja in dem Arbeitsbereich auch total aktuell, finde ich auch eine super Sache. Ist auch super, dass es das gibt, das kannte ich nämlich vorher auch gar nicht. Aber ja, wenn man jetzt in der Schule, ich gehe jetzt ins Praxissemester, und wenn mir da so ein Whiteboard begegnen würde, müsste ich mich vielleicht vorher damit auseinandersetzen, wie das funktioniert, wie ich meinen Laptop anschließe und wie ich vielleicht auch mit den Tablets was mache. Ich meine, vielleicht hat die Schule auch gar nicht sowas, ja der Umgang, das fehlt fand ich so ein bisschen. #00:03:44-7#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
▼ Pedagogical					0
▼ Universitäre Lehramtsausbildung					0
▼ Erwartung Kompetenzerwerb					0
Bachelor					0
Master	1				1
Übergang Universität - Refe			2		2
▼ Bewertung von Interventionseminaren					0
Erwartungen		3		2	5
▼ positive Bewertung	1				1
Praxisbezug			1		1
▼ negative Bewertung			2		2
Verbesserungsvorschläge			2		2
▼ Nachhaltigkeit					0
Transfer in die Schule			2		2
▼ außeruniversitäre Ansprechpartner	1	2	1		4
Bibliotheken				1	1
Landesanstalt für Medien N					0
weitere Anlaufstellen					0
▼ Berücksichtigung von Inklusion	1	4		1	6
▼ Digitale Medien		1		1	2
Wunsch nach stärkerer		1	2		3
▼ Praxisorientierung		1			1
Wunsch nach stärkerer					0
Σ SUMME	4	12	12	5	33

Abbildung 148: Code-Matrix GyGe Bewertung des Interventionsseminars

8.3.3.4 cK – Digitale Medien im (inkluisiven) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Die Verknüpfung von digitalen Medien und den Inhalten im Deutschunterricht erfolgt bei beiden Studierenden des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule relativ problemlos. Selbst im *Prä-*Interview benennt der Student viele kreative Umsetzungsmöglichkeiten und lässt stets einen aktiv-produzierenden

Zugang erahnen (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017). Dabei ist nicht auszuschließen, dass dieser durch die Teilnahme an der Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik* positiv beeinflusst wurde.

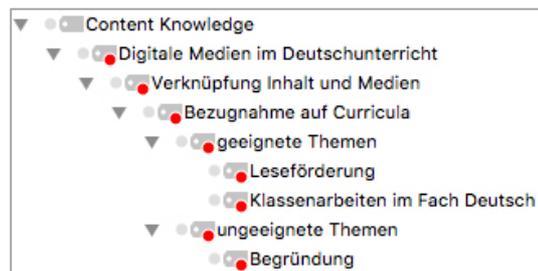


Abbildung 149: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SMB1Prä_m_BGyGe_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB1Prä_m_BGyGe_mLit: (...) Also es fängt schon bei der Grammatik an, da könnte man dann natürlich irgendwelche Apps herstellen, wo man vielleicht die Artikel vorsetzen muss oder wo man konjugieren muss oder später auch bei Gedichtsanalysen, dass man sagt, wenn man irgendeine vergleichende Analyse hat oder irgendein Buch, das man durchgeht, dass man halt irgendwie... ja wenn man genug Zeit hat, das ist ja immer so eine Frage später, noch einen Animationsfilm dazu macht, oder Arbeitsblätter oder am Whiteboard eine Präsentation. Ich glaub, dass man da eigentlich schon in jedem Bereich arbeiten kann. #00:04:09-2#

Auch im *Post-*Interview zeigt sich der Student den digitalen Medien gegenüber sehr offen und berichtet, dass es kaum einen Kompetenzbereich oder Thema im Deutschunterricht gebe, bei dem der Einsatz digitaler Medien keine Potenziale bieten würde.

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Eigentlich fast überall. Also besonders bei Kurzgeschichten, Dramen oder Ähnliches könnte man das ja mit dem Analogen verbinden, dass man sich erst die Geschichte durchliest. Man könnte natürlich auch

die Geschichte komplett digital lesen. Aber ich finde eigentlich so diese Zusammenarbeit ganz gut, dass man sagt, man liest ein Buch und muss das dann entweder verbildlichen, verfilmen oder anders umsetzen. Grammatik könnte man auch machen, zum Beispiel irgendwie einen Lückentext, den man dann auch zusammen ausfüllen kann. Das Gute ist halt, dass man das dann an dem Whiteboard präsentieren kann. Deswegen würde ich mich da auf nichts festlegen, also ich glaube, man könnte da schon überall mit arbeiten. #00:08:48-8#

Trotz des Enthusiasmus kommt der Student bei der Frage danach, ob er sich vorstellen könne, Klassenarbeit digital schreiben zu lassen, auf den Aspekt der Handschrift zu sprechen. Er verneint die Frage und sagt, dass nach wie vor das Schreiben mit der Hand zu üben sei. Im Rahmen des Länderindikators konnte herausgefunden werden, dass viele Lehrkräfte die Sorge haben, dass die Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt werden könnten (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114).

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final
Position: 53 - 53
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Da kommt man an die Grenzen. Bei Klassenarbeiten über Tablets... also könnte man auch machen, aber dann würde man ja nur noch an dem Tablet arbeiten. Man muss ja auch noch ein bisschen die Handschrift einüben und ja das würde ich nicht machen. #00:14:19-1#

Die zweite Studentin des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule sieht ebenfalls Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien im Deutschunterricht, benennt aber genauso oft Limitationen bzw. Schwierigkeiten, für die sie noch keine Lösung hat. Ferner fällt auf, dass ihr Anwendungsprogramme, die speziell für den Unterricht konzipiert sind, nicht geläufig sind.

Dokument: SMB2Prä_w_MGyGe_oLit_final
Position: 37 - 37
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SMB2Prä_w_MGyGe_oLit: Das ist eine gute Frage. Ja, ich weiß halt nicht, inwiefern das schwierig ist, wenn man jetzt zum Beispiel Analysen verfassen muss. Dann hat man ja zuerst immer den Text vor sich und markiert was oder schreibt sich ganz viel daneben. Und dann fängt man irgendwann in der Klassenarbeit mit der Analyse an. Und das fände ich glaube ich schwierig, wenn man mehrere Arbeitsblätter dann hat oder ein Arbeitsblatt und dann noch halt mein Heft, das hat man ja normalerweise nebeneinander liegen und ich glaube am Laptop wird das dann glaube ich ein bisschen schwierig, dann beide Fenster zu öffnen oder erstmal noch Sachen zu markieren. Wie man dann quasi mit der Analyse oder irgendwelchen anderen Aufgaben beginnt. Wenn halt Aufgaben nicht auf einem Zettel sind, dann stelle ich mir das glaube ich schwierig vor. #00:10:12-3#

Auch im *Post-Interview* wird abermals deutlich, dass die Studentin zwar gewillt ist,

digitale Medien im Fachunterricht einzusetzen, aber lediglich auf ein klassisches Schreibprogramm wie *Word* zurückgreifen würde. Diese Aussagen stehen konträr zu denen von bereits praktizierenden Lehrkräften, da diese angeben, dass sie Fachinhalte sehr gut mit digitalen Medien verknüpfen können (vgl. Endberg/Lorenz 2016, 190).

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 38 - 38
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Ja jetzt gerade, wenn es um Bewerbung oder sowas zum Beispiel geht, da könnte man die super einsetzen. Da könnte man natürlich, da würde ja auch ein Tablet, ein Laptop gehen. Laptop, Tablet, da wäre es am sinnvollsten, genau. Genau dann Bewerbung zu schreiben, sowas halt. Oder ich glaub in der fünften, sechsten Klasse schreibt man ja auch Briefe oder auch Analysen, wenn man jetzt irgendwelche Hausaufgaben macht, könnte ich mir auch vorstellen, dass man das irgendwie abschickt oder irgendwie auf jeden Fall abtippt und mitbringt ausgedruckt. Oder wenn der Lehrer es wünscht, dass man richtige Abgaben macht, könnte man es ja auch per E-Mail zuschicken. Dann wärs halt nochmal einfacher, so wie es jetzt in der Uni gehandhabt wird. #00:10:16-2#

Im weiteren Verlauf des Gesprächs spricht sie dann noch Recherchen an, die gut mit digitalen Medien gemacht werden könnten (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227; vgl. Kleinhanß 2015, 115).

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 42 - 42
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Genau, aber ich könnte mir schon vorstellen, dass in Deutsch einige Inhalte geeignet sind, um digitale Medien zu verwenden. Auch alleine, um Sachen zu recherchieren zum Beispiel. Also wenn man jetzt irgendwie fünfte Klasse Tierbeschreibung hat, dann kann man ja schon mal irgendwie Sachen recherchieren, ja. #00:10:40-1#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
Content Knowledge					0
Digitale Medien im Deutschunterricht					0
Verknüpfung Inhalt und Medien	1				1
Bezugnahme auf Curricula					0
geeignete Themen	1	1	3	1	6
Leseförderung	1				1
Klassenarbeiten im I	1			1	2
ungeeignete Themen				1	1
Begründung	1	1			2
SUMME	5	2	3	3	13

Abbildung 150: Code-Matrix GyGe Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inklusive* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?

Auch bei den beiden Studierenden des Lehramts an Gymnasien/Gesamtschulen lassen sich Unsicherheiten erkennen, die – wie schon oft angeklungen – in der Bandbreite der Inklusion zu finden sind.

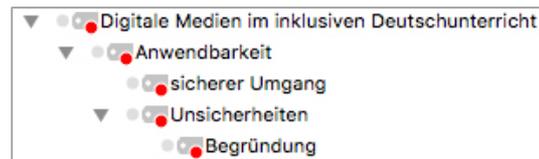


Abbildung 151: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Der folgende Student begründet seine Unsicherheit damit, dass er noch nie mit „Inklusionskindern“ gearbeitet habe. Auch bereits bestehende Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehramtsstudierende dann negativere *Beliefs* hinsichtlich der Inklusion aufweisen, wenn sie zuvor noch nie in Kontakt damit kamen (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403).

Dokument: SMB1Post_m_BGyGe_mLit_final
Position: 67 - 67
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Post_m_BGyGe_mLit: Ja, weil kein Kind ist ja gleich und ich hab auch noch nie mit Inklusionskindern gearbeitet und natürlich malt man sich jetzt so die Theorie aus und das wird so und so schon funktionieren und wie die Praxis ist, weiß ich nicht. Also da könnte man schon an seine Grenzen stoßen. #00:19:16-5#

Seine Kommilitonin äußert im Weiteren, dass sich ihre Unsicherheiten aber nicht ausschließlich auf die Inklusion beziehen, sie vielmehr auch im pädagogisch/didaktischen Bereich Unbehagen verspüre, da sie die individuellen Lernvoraussetzungen schlecht abschätzen könne.

Dokument: SMB2Post_w_MGyGe_oLit_final
Position: 53 - 53
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten

SMB2Post_w_MGyGe_oLit: Ja, da fühle ich mich ehrlich gesagt nicht so sicher. Ist wahrscheinlich gerade schon so ein bisschen herausgeklungen, aber es ist halt schwierig. Ich finde es generell, auch wenn keine inklusiven Kinder in der Klasse sind, finde ich es erstmal schwierig, weil ich nicht weiß, wie die Voraussetzungen sind, ob alle irgendwie den Umgang kennen. Vielleicht muss man vorher nochmal eine Einheit machen, wie gehe ich mit dem Tablet oder Laptop überhaupt um und ja bei inklusiven Kindern kommt ja eventuell ein erschwerender Faktor dazu. Also so sicher würde ich mich jetzt nicht fühlen. #00:15:11-6#

Codesystem	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SUMME
Content Knowledge					0
Digitale Medien im inklusiven Deuts					0
Anwendbarkeit					0
sicherer Umgang	1				1
Unsicherheiten		1	1	1	3
Begründung	3	2	2	1	8
Σ SUMME	4	3	3	2	12

Abbildung 152: Code-Matrix GyGe Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.3.4 Berufskolleg

Vier Studierende des Lehramts an Berufskollegs nahmen an der Interviewstudie teil. Davon sind zwei weiblichen und zwei männlichen Geschlechts. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer befanden sich zum Durchführungszeitpunkt im Bachelorstudium und niemand absolviert die Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik*.

8.3.4.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Bezogen auf die Inklusion lässt sich ein anerkennendes und wertschätzendes Verständnis erkennen, da sich die Studierenden emphatisch und gewillt zeigen, Inklusion auch in ihrem späteren Berufsumfeld zu fördern. Bei dem folgenden Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass er Inklusion in einem größeren Zusammenhang sieht, auch wenn er dies nicht explizit verbalisiert. Zwar greift er punktuell typische Formen einer Beeinträchtigung heraus, versucht dann aber wieder zu zeigen, dass er unter anderem auch den Aspekt der Migration zur Inklusion zählt (vgl. Hinz 2015, 69).

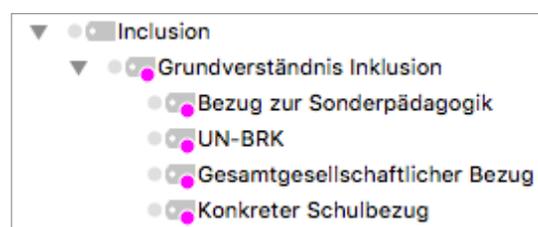


Abbildung 153: Subcodes Inklusionsverständnis

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Prä_m_BBK1_oLit: (...) Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung. Es werden natürlich auch bei der Inklusion nicht alle in die Regelklassen aufgenommen. Ich verstehe unter Inklusion halt eben auch, dass Flüchtlinge zum Beispiel auch mit aufgenommen werden. Die vielleicht jetzt keine geistige Behinderung haben, aber die haben ja wahrscheinlich ein gewisses Trauma, je nachdem von wo sie kommen und haben dann mit Sicherheit auch ihre Probleme, mit denen sie zu kämpfen haben, die aber dann trotzdem in die Regelschule aufzunehmen sind. #00:12:27-5#

Im *Post-Interview* greift der Student abermals seine konkreten Beispiele aus dem *Eingangsinterview* auf, konkretisiert diese und unternimmt den Versuch, eine Trennlinie zu definieren, bis zu welchem Grad einer Behinderung Schülerinnen und Schüler noch in eine Regelschule aufgenommen werden können.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final_final
Position: 40 - 40
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Post_m_BBK1_oLit: Inklusion ist eben für mich, dass nach Möglichkeit alle Menschen in eine Gruppe inkludiert werden. Also nehmen wir jetzt mal die Klasse, dass eben nicht nur körperlich Behinderte, sondern – bis zu einem gewissen Grad – auch geistig Behinderte inkludiert werden. *Also bis zu einem gewissen Grad meine ich jetzt, wenn sie geistig gar nicht am sozialen Leben teilnehmen können, weil sie, was weiß ich, vielleicht sogar aufgrund einer Nervenkrankheit eben gar nicht am Leben teilhaben können, weil sie nur noch im Bett liegen, dann ist natürlich der Grad irgendwie ein bisschen überschritten.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Aber bis zu einem gewissen Grad – ADHS und solche Geschichten – dass man die halt versucht, in die Gruppe zu inkludieren. Und natürlich nicht nur Behinderung, also körperliche und geistige Behinderung, sondern eben auch das Thema – was wir jetzt haben – Flüchtlinge oder von mir aus Leute, die zugezogen sind aus einer anderen Stadt, dass das eben auch problemlos vonstatten geht. (...) #00:17:10-5#

Eine besonders reflektierte Herangehensweise an das Thema der Inklusion lässt sich bei folgender Studentin erkennen, die bereits im *Prä-Interview* von einem breit gefassten Begriff berichtet und in der Lage ist, unterschiedliche Dimensionen der Inklusion zu benennen (vgl. Reich 2012, 54ff.; vgl. Hinz 2015, 69f.).

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 37 - 37
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Prä_w_BBK1_oLit: Ist für mich ein sehr weit gefächertes Thema. Es bedeutet für mich, dass verschiedene Kulturen, verschiedene Menschen, egal ob sie beeinträchtigt sind, ob sie behindert sind, Kulturen, ethnische ... jetzt fehlt mir das Wort... ja von der Ethik her, dass alle zusammenkommen und gemeinsam arbeiten können in ihrem Maße. Dass keiner für sich Einschränkungen hat, aber dass alle gefördert werden. Und dass keiner überfordert wird. (...) #00:12:14-6#

Im *Post-Interview* zeigt diese Studentin, dass sie Inklusion bereits mit ihrer Aufgabe als angehende Lehrkraft an einem Berufskolleg verknüpfen kann. Sie zieht zu ihrem

anfänglich gesamtgesellschaftlichen Bezug die Perspektive der Schule und des Unterrichtens hinzu, indem sie sich selbst Handlungsweisungen auferlegt, um Inklusion aktiv unterstützen zu können (vgl. Prengel 2015, 38f.). Dabei nimmt sie die Rolle der Berufsschullehrerin ein, deren Ziel es sein sollte, junge Erwachsene für einen Beruf zu qualifizieren. Sie bringt das Beispiel, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern PDF-Dokumente zur Verfügung stellen könnte – eben barrierefreie Dokumente, ein Thema, welches auch für den Arbeitsplatz von besonderer Bedeutung ist (vgl. Welling 2016, 163).

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final

Position: 49 - 49

Code: Inclusion\Grundverständnis\Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Post_w_BBK1_oLit: Was ich unter Inklusion verstehe. (*zögernd*) Das Einbeziehen aller Schüler in den Unterricht im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten und dass ich allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit biete, in ihrem Maße am besten an dem Unterricht teilnehmen zu können. *Das heißt, dass ich verschiedene Arbeitsmaterialien auf die Schüler angepasst einbringe. Sei es jetzt, wenn sie eine Behinderung haben, dass sie schlecht sehen können, dass ich das dann als Word-Datei beziehungsweise als PDF-Datei zur Verfügung stelle, sodass sie es über den PC lesen können.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Oder wenn ich Schüler habe, die eine Lernschwäche haben, dass ich die Aufgaben so erarbeite mit ihnen zusammen und den anderen Schülern, dass sie es auch verstehen, oder Texte auch für sie angepasst. Ja, Anpassung. #00:15:49-4#

Diese Entwicklung lässt sich auch bei einer weiteren Studentin für das Lehramt an Berufskollegs erkennen, die ebenfalls an dem Seminar teilgenommen hat. Auch sie ist nach Ende der Vorlesungszeit in der Lage, die Dimensionen *Inklusion* und *digitale Medien* auf eine ganz praktische Art zusammenzudenken und formuliert für sich selbst konkrete Handlungsweisen, wie sie Inklusion unterstützen kann.

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final

Position: 39 - 39

Code: Inclusion\Grundverständnis\Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Post_w_BBK2_oLit: Ja, Inklusion ist für mich, dass man wirklich alle Schüler in den Unterricht einbeziehen kann. Dass man dann beispielsweise auch Schüler hat, die nicht wirklich schreiben können, dass man die wirklich auch mal was machen lässt, dass man sagen kann, okay super jetzt müssen nicht alle Schüler nach vorne, um an die Tafel zu schreiben, damit was an der Tafel steht. Das kann man auch vom Platz aus machen und dann fühlen sich die Schüler natürlich auch nicht benachteiligt, weil sie merken ja nicht, okay ich kann jetzt nicht nach vorne, weil ich nicht gehen kann, mein Rolli ist zu groß, alle machen das vom Tisch aus. Da fällt ja schon diese Differenzierung beispielsweise weg. Genauso wenn manche Schüler sehr langsam schreiben, dadurch dass die irgendeine Beeinträchtigung mit den Händen haben, das fällt weg, weil es beispielsweise in den Klassen – das ist jetzt auch so meine Traumschule, deswegen beziehe ich mich da jetzt so drauf – dass in jeder Klasse ein Drucker steht, dann tippt man das dann alles zusammen ab, druckt das für die aus, die es brauchen beziehungsweise auch für alle. Man kann das dann auch genauso gut auf den PCs abspeichern, wenn mal ein Schüler krank war, dann

muss er sich darum im Prinzip auch nicht unbedingt selber kümmern. Dann geht man zur Klassenlehrerin, „Ja ich war an dem und dem Tag nicht da, können Sie mir vielleicht zeigen, was wir an der Tafel gemacht haben? Ja bitte, ich habs aufm PC, ich drucke es Dir aus, bitte“. #00:09:26-5#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
Inclusion									0
Grundverständnis Inklusion									0
Bezug zur Sonderpädagogik							2		2
UN-BRK									0
Gesamtgesellschaftlicher Bezug	1	1			1	1	1		5
Konkreter Schulbezug			1	1	1	1		1	5
Content Knowledge									0
Σ SUMME	1	1	1	1	2	2	1	3	12

Abbildung 154: Code-Matrix BK Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- *Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?*

Auch für die vier Studierenden des Lehramts Berufskolleg stehen eindeutig Hilfstechnologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) im Vordergrund. Interessant ist, dass der folgende Student explizit darauf hinweist, dass die Potenziale digitaler Medien im Inklusionskontext lediglich auf körperliche Einschränkungen begrenzt seien. Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. Friedrich 2015, 125) oder das Ansprechen der Kinder und Jugendlichen durch unterschiedliche Lernkanäle (vgl. Bosse 2017b, 319; vgl. Bartz et al. 2018) scheint der Student nicht zu berücksichtigen.

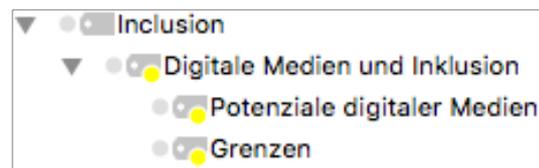


Abbildung 155: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final

Position: 14 - 14

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Es ist immer noch für mich eine Möglichkeit, Schüler zu inkludieren, also gerade was das Thema Inklusion angeht, *allerdings für mich begrenzt auf körperliche Einschränkungen*. [Hervorhebung durch die Verfasserin] Also zum Beispiel, wenn Leute schlecht hören können, dass man das eben digital lesen kann. Wenn die schlecht lesen können oder eben eine Sehschwäche haben, dass man da problemlos ranzoomen kann, dass das auch pixelfrei ran gezoomt werden kann oder wenn es eine sehr starke Sehschwäche bis Blindheit vielleicht ist, dass man die Texte auch vorlesen lassen kann. (...) #00:04:16-3#

Auf die Nachfrage, aus welchen Gründen denn andere Beeinträchtigungen ausgeschlossen seien, expliziert der Student Folgendens:

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final

Position: 42 - 42

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_m_BBK1_oLit: (...) Der Lehrer kann sehr aufgeschlossen sein der Inklusion gegenüber, aber wenn 27 Schüler merken, dass ein Kind halt aus posttraumatischen Gründen oder warum auch immer durchdreht und anfängt um sich zu schlagen, dann merken die 27 halt auch irgendwie, „Hm, mit dem wollen wir nicht unbedingt“. *Und dann wird es halt wieder schwierig und da wird es auch mit Tablets glaub ich schwierig. Das ist jetzt nicht das Allheilmittel, ich leg ein Tablet in die Mitte und alle kommen zusammen und freuen sich darüber.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Also da sehe ich halt so die Grenzen und – wie gesagt – die Möglichkeit ist halt mit Sicherheit, wenn es nicht so stark auffällig ist das Kind, dass dann eher eine Gruppe entstehen kann, die sich zusammenfindet. Ist aber auch wieder die Gefahr, dass da die Machtkämpfe kommen, wer dann das Tablet bedienen darf und wer es quasi in die Hand nehmen darf. Also... es ist sehr... ja zwiespalten bei mir, wie ich darüber denke. #00:18:43-2#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
▼ Inclusion									0
▼ Digitale Medien und Inklusion							1	1	2
Potenziale digitaler Medien	3	2	2	2		1		1	11
Grenzen									0
Content Knowledge									0
SUMME	3	2	2	2	0	1	1	2	13

Abbildung 156: Code-Matrix BK Digitale Medien und Inklusion

8.3.4.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- *Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?*
- *Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?*
- *In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?*

Insgesamt zeigen sich die Studierenden selbstbewusst und benennen viele Anwendungen oder Geräte, mit denen sie sicher umgehen können. Unsicherheiten entstehen nur, wenn

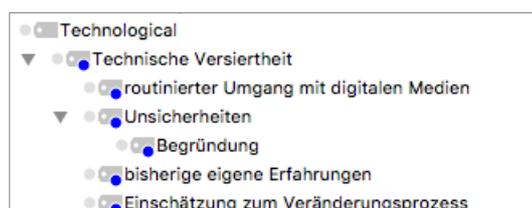


Abbildung 157: Subcodes Technische Medienkompetenz

Anwendungsprogramme umfassend sind und im Bereich der Sicherheit. Der folgende Studierende berichtet davon, dass er im technischen Umgang mit Geräten wie Laptops, Tablets oder Smartphones sehr versiert sei.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: (...) Laptop, den nutze ich denke ich ziemlich sicher und das Tablet nutze ich auch. Das ist auch in den Anwendungen, die ich benutze, sicher, aber da gibt es ja auch unfassbar viele Variationen und Möglichkeiten, wo ich mit Sicherheit nicht sicher bin und wo man sich einarbeiten muss. Das Schöne ist ja mittlerweile, dass es halt doch relativ häufig einfach ist und schnell geht. Also man sich schnell einarbeiten kann. Natürlich das Handy oder Smartphone mittlerweile, das ist eine relativ sichere Nutzung. #00:03:40-6#

Des Weiteren spricht er den Datenschutz an:

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 21 - 21
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: Unsicherheit ist zum Beispiel so ein Thema Sicherheit. Also da zu schauen, dass eben nichts nach außen gelangt, was nicht nach außen gelangen soll. (...) #00:05:22-4#

Im *Post*-Interview erzählt er davon, dass er sich auch im Umgang mit Problemen sicher fühle und auch im Rahmen des Seminars seine technische Medienkompetenz habe ausbauen können.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 20 - 20
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Stärken sehe ich darin, flexibel erstmal damit umzugehen mit meiner technischen Medienkompetenz. Auch wenn mal was nicht so funktioniert, wie ich es eigentlich gewohnt bin. Dass man eben darauf flexibel reagieren kann. Aber auch, das hat sich ein bisschen verbessert, dass ich das vermitteln kann, wie man mit der Technik umgeht. Also, dass ich nicht nur für mich weiß, wie es funktioniert, sondern dass ich eben auch vermitteln kann, wie das Programm zum Beispiel funktioniert. Das hat sich ein bisschen verbessert und ja, das sind so die beiden Hauptmerkmale, die sich so in einem gewissen Level verbessert haben. (...) #00:06:42-6#

Unsicherheiten werden – wie bereits im *Prä*-Interview – nur dann wahrgenommen, wenn sich Anwendungen als sehr umfangreich herausstellen. Grundsätzlich macht der Student allerdings einen sehr interessierten Eindruck, der auch in der Lage ist, sich kompetent mit digitalen Medien auseinanderzusetzen.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 24 - 24

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Muss ich ehrlich sagen, eigentlich kaum, weil gerade die Apps, die auf dem iPad sind, die sind meistens relativ selbsterklärend und relativ einfach. (zögernd) Was noch nicht so geklappt hat, war dann zum Beispiel *ActivInspire* mit dem *Promethean*, da gab es halt wesentlich mehr Funktionen, die dann eben nicht mal eben schnell erschlossen werden konnten, da musste man schon ein bisschen tiefer gehen, eine Funktion war *magische Tinte*, da musste man erstmal gucken, wie kriege ich das denn jetzt sichtbar. Ist schön, dass ich das schreiben kann mit der *magischen Tinte*, aber wie bekomme ich das dann sichtbar hinterher? (...) #00:08:40-7#

Ein weiterer Student gibt an, dass er zwar kein Wissen zu „technischen Hintergründen“ besitze, aber im Nutzen der digitalen Medien sehr stark und versiert sei. Im Kontrast zu vorherigem Fallbeispiel sagt er allerdings, dass er relativ schnell „am Ende mit dem Latein“ sei, wenn die Technik streiken sollte.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK2_oLit_final

Position: 19 - 19

Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1prä_m_BBK2_oLit: Ich bin im Nutzen relativ stark. Also ich kann eigentlich jedes Gerät nutzen. Technische Hintergründe sind gar nicht vorhanden. Und wenn es irgendwo problematisch werden sollte, dass irgendwas nicht funktioniert, wäre ich glaube ich auch relativ am Ende mit dem Latein. Aber sonst erstmal technikaffin. Oder medienaffin. #00:02:05-1#

Auch bei der Nachfrage, welche digitalen Medien denn bislang genutzt worden seien, zeigt sich wiederholt, dass Medien häufig zu Studienzwecken eingesetzt werden. Allerdings trennt der Student in Freizeitbereich und Berufswelt, da er angibt, privat kein Smartphone zu nutzen.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK2_oLit_final

Position: 21 - 21

Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_m_BBK2_oLit: Ich nutze in erster Linie meinen Computer zu Hause, zum Arbeiten, zur Organisation. Dann habe ich noch ein Tablet für die Uni, wo ich teilweise Texte kurz lese oder Unimails nachgucke oder so was. Privat nutze ich kein Smartphone, sondern ein altes Telefon. (...) #00:02:45-1#

Im Post-Interview gibt der Student an, seine technische Medienkompetenz nicht verbessert zu haben, da die Auseinandersetzung damit nicht intensiv genug gewesen sei.

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final

Position: 21 - 21

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB1Post_m_BBK2_oLit: Die Medienkompetenz ist gleich geblieben vom Technischen. Da hat sich nichts geändert. Ich habe Sachen kennengelernt, aber die intensive Auseinandersetzung war halt noch nicht da. Und dementsprechend ist das auch noch nicht vertieft worden. #00:03:07-6#

Ferner expliziert er, dass sich bei ihm nur eine Routine einstellen könne, wenn er sich fortwährend intensiv mit Anwendungen etc. auseinandersetzen würde. Er scheint nicht davon auszugehen, dass ihm im Rahmen des Studiums diese Auseinandersetzung zuteilwird, da er sagt, dass er Schulungen oder Tagungen außerhalb der Universität besuchen würde. Außerdem zeigt sich, dass die Routine sehr wichtig für den Studenten ist, da er angibt, sich ansonsten nicht wohl zu fühlen.

Dokument: SMB1Post_m_BBK2_oLit_final

Position: 23 - 23

Code: TechnologicalTechnische VersiertheitUnsicherheitenBegründung

SMB1Post_m_BBK2_oLit: Die Routine. Dass ich das auch einsetzen kann im Unterricht. Dass ich mich dabei wohl fühle. Das ist extrem wichtig. Wenn ich mich nicht wohl fühle, dann funktioniert es nicht. Das konnte aber auch in dem Rahmen von dem Seminar nicht geleistet werden, dass ich jetzt sage, ich fühle mich pudelwohl mit dem und dem Programm. Vielleicht müsste man sich damit separat so in Schulungen oder Tagungen außerhalb der Universität nochmal auseinandersetzen. Ich finde diesen *Apple*-Hype auch persönlich nicht ganz so cool.
#00:03:41-4#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
Technological									0
Technische Versiertheit								1	1
routinierter Umgang mit digitale	1				1	2	1		5
Unsicherheiten	1		1		1		1	1	5
Begründung	1	1	1	1		1		2	7
bisherige eigene Erfahrungen						1	1		2
Einschätzung zum Veränderung		1	1	1					3
Content Knowledge									0
SUMME	3	2	3	2	2	4	3	4	23

Abbildung 158: Code-Matrix BK Technische Medienkompetenz

8.3.4.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Die Aussagen von Studierenden des Lehramts Berufskolleg zeigen, dass sie insbesondere einen zeitgemäßen Einsatz der digitalen Medien wählen wollen (vgl. Friedrich 2015, 127f.), um in

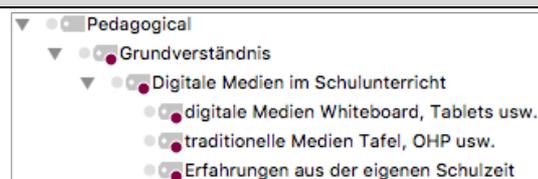


Abbildung 159: Subcodes Grundverständnis Medien

der Lebenswelt ihrer Schülerschaft (vgl. mpfs 2016, 9; vgl. mpfs 2017, 9) anzusetzen.

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final
Position: 15 - 15
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Also ich würde eher davon wegkommen, dass man mit Diaprojektoren arbeitet, dass man beispielsweise auch mit *iPads* im Unterricht arbeitet. Wir haben darüber jetzt auch schon gesprochen, dass es einfach für die Schüler viel interessanter ist, wenn man Medien mit in den Unterricht reinbringt. Auch beispielsweise wenn es irgendwelche Kurzfilme sind zu bestimmten Definitionen. Das können sich die Schüler ja einfach viel besser merken, als wenn ich denen irgendeinen Text vorlege und die den einfach stumpf runterlesen.
 #00:01:57-1#

An dieser Aussage kann abgelesen werden, dass die Interviewte das Ansprechen des visuellen Lernkanals gegenüber kognitiven Reizen präferiert. Eben weil sie explizit den Unterrichtseinstieg anspricht, kann vermutet werden, dass die Studierende bei Einführung von neuen Themen/Unterrichtsreihen mittels der digitalen Medien Aufmerksamkeit und Interesse bei ihren Schülerinnen und Schülern wecken möchte (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16).

In einem weiteren Statement wird die Steigerung der Motivation bzw. des Interesses (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) ausdrücklich genannt. Überdies unternimmt die Studentin im *Post*-Interview den Versuch, die im Seminar kennengelernten digitalen Medien direkt mit in ihre Auffassung einzubeziehen.

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht
 SMB1Post_w_BBK1_oLit: Ich denke, es bedeutet für mich als Lehrer, dass ich als Lehrer auf die Schüler zugehe, dass ich mehr in ihren Lebensbereich gehe und somit auch ihr Interesse wecke. Natürlich sind die ganz anders, wenn sie etwas *googlen* dürfen oder dann etwas mit, ja, mit dem *Promethean* arbeiten können und über *Apple-TV* das verbinden können. Ich denke, dass das sehr angesprochen wird.
 #00:03:28-7#

Noch zu Beginn des Seminars zeigte sich diese Studentin sehr unsicher in ihrem Verständnis vom Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht, zählte auch noch „veraltete“ Medien wie den Overhead-Projektor auf und sagt selbst, dass sie erst mit der Nase auf die digitalen Medien gestoßen werden müsse.

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 13 - 13

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\traditionelle Medien Tafel, OHP usw.

SMB1Prä_w_BBK1_oLit: Am Anfang war, als ich das erste Mal den Fragebogen auch ausgefüllt habe, dachte ich, ok da zählen da bestimmt auch Bücher zu. Aber natürlich... ich hab einfach nur, ich glaub, ich hab einfach bei Medien angekreuzt und nicht digitale Medien. Und dann kamen mir direkt Bücher in den Sinn, weil ich das auch von meiner Zeit kenne und da direkt Overhead-Projektor, aber jetzt wurde natürlich auch schon das Whiteboard angesprochen, viel, dass man mit einem Wiki arbeiten kann, was wir ja auch hier lernen. Dass man das gut auch, um Hausarbeiten zu dokumentieren, solche Sachen, verwenden kann. Natürlich Overhead-Projektoren, Beamer, aber auch, dass man das Handy miteinbeziehen kann. Mittlerweile besitzt jedes Kind, jeder Jugendliche ein Smartphone und das wird ja auch gerne im Unterricht benutzt, da kann es auch sinnvoll benutzt werden. Ja natürlich auch PCs, Scanner, also alle, dass man eine breite Möglichkeit hat, ja dass man die Jugendlichen natürlich auch miteinbeziehen kann. Gerade auch im Deutschunterricht sind Medienarbeit Kameras, Diktiergeräte... könnte ich mir alles vorstellen. #00:02:51-6#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
▼ Pedagogical									0
▼ Grundverständnis									0
▼ Digitale Medien im Schulunterricht	1	3	1	1					6
digitale Medien Whiteboard					1	1		1	3
traditionelle Medien Tafel, C							1		1
Erfahrungen aus der eigene							1		1
Content Knowledge									0
Σ SUMME	1	3	1	1	1	1	2	1	11

Abbildung 160: Code-Matrix BK Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Auf die oben genannte Frage wurde häufig inhaltsorientiert geantwortet. So zeigen die beiden gewählten Beispiele sehr deutlich, dass zum einen in den digitalen Medien die Möglichkeit der effizienteren Organisation von Unterricht gesehen wird und zum anderen, dass alle Kinder und Jugendlichen partizipativ an entsprechenden Inhalten arbeiten. In

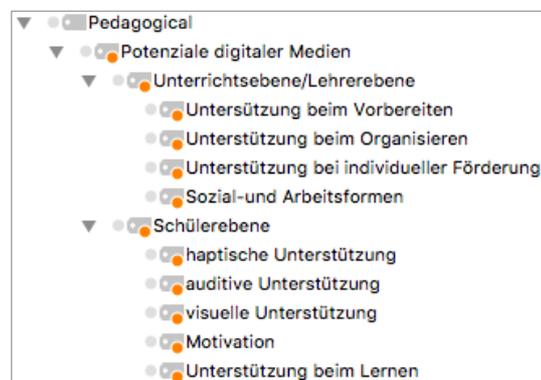


Abbildung 161: Subcodes Potenziale digitaler Medien

dem nachfolgenden Beispiel lässt sich ein aktiv-produzierender Zugang erkennen (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017), des Weiteren traut der Studierende den Kindern und Jugendlichen zu, zwar angeleitet, aber ansonsten sehr selbstständig zu arbeiten.

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene
 SMB1Post_w_BBK1_oLit: Ich denke, das öffnet Türen, weil gerade wenn man den partizipativen Aspekt berücksichtigt, dass die Schüler und Schülerinnen viel mehr Eigeninitiative ergreifen können durch die Möglichkeit des Internets. Dass sie viel mehr selber gestalten können. (...) #00:06:12-0#

Auch die Transparenz beim Lernen sowie die Archivierung von Ergebnissen werden als Potenziale angesehen (vgl. Herzig 2010, 343).

Dokument: SMB1Post_w_BBK1_oLit_final
Position: 33 - 33
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene/Lehrerebene\Unterstützung beim Organisieren
 SMB1Post_w_BBK1_oLit: (...) könnten Lehrer auch mit einem Wiki arbeiten, wo die Werke oder die Ergebnisse der Schüler gesammelt werden und es könnte quasi dann ein, wenn man ein Wiki erstellen würde für das ganze Halbjahr, könnten alle Ergebnisse da gesammelt werden. Die Schüler hätten immer einen Überblick. Es können die Hausarbeiten da gesammelt werden, dass das quasi dann ein Verlauf des Halbjahres ist. #00:10:06-7#

Codesystem	SMB1...	SUMME								
Pedagogical										0
Potenziale digitaler Medien										0
Unterrichtsebene/Lehrerebene										0
Unterstützung beim Vorbere										0
Unterstützung beim Organi:			1							1
Unterstützung bei individue										0
Sozial-und Arbeitsformen	1	1	2	1	1	2	1	1		10
Schülerebene	1		1							2
haptische Unterstützung										0
auditive Unterstützung										0
visuelle Unterstützung										0
Motivation				1						1
Unterstützung beim Lernen		1								1
Content Knowledge										0
SUMME	2	2	4	2	1	2	1	1		15

Abbildung 162: Code-Matrix BK Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Da alle vier Studierenden des Lehramts Berufskolleg bereits im ersten Durchgang (Wintersemester 2016/2017) an den Interviews teilgenommen haben und zu dem Zeitpunkt die Frage nach den *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte

noch nicht Bestandteil des Interviewleitfadens war, kann lediglich auf die folgende Aussage verwiesen werden, die sich spontan während des Interviews ergab. Die Studentin beruft sich auf die praktischen Erfahrungen innerhalb des Interventionsseminars und erzählt, mitbekommen zu haben, dass die *Beliefs* des Kollegiums vor Ort zweigeteilt gewesen seien. Ihren Ausführungen kann überdies entnommen werden, dass die Studentin selbst positive *Beliefs* aufweist, da sie es gut findet, dass die Lehrkräfte an der Kooperationsschule keine andere Wahl hatten, als sich mit den digitalen Medien auseinanderzusetzen.

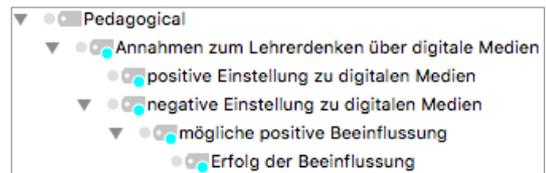


Abbildung 163: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final

Position: 63 - 63

Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Also in der Schule war es so, dass die Lehrer überhaupt gar keine andere Wahl hatten. Es war nämlich so, dass die Whiteboards dann in der Klasse standen. Also es gab wirklich Lehrer, das hab ich auch mitbekommen, die sich dagegen gesträubt haben, die davon nicht so begeistert waren, aber sie mussten sich damit befassen und das war dann das Gute, dass die dann wirklich im Endeffekt mit diesen Tafeln arbeiten mussten und denen ist auch nichts anderes über geblieben. (...) #00:19:01-8#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
▼ Pedagogical									0
▼ Annahmen zum Lehrerdanken über								1	1
positive Einstellung zu digitalen									0
▼ negative Einstellung zu digitale		2							2
▼ mögliche positive Beeinflus		1							1
Erfolg der Beeinflussung									0
Content Knowledge									0
Σ SUMME	0	3	0	0	0	0	0	1	4

Abbildung 164: Code-Matrix BK Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Die Bewertung des Interventionsseminars ist zweigeteilt – einmal die männlichen Studierenden, die angeben, dass sie hätten mehr lernen können und einmal die weiblichen Studierenden, die sich sehr positiv äußerten. Ausnahmslos alle sehen in der Idee, vermehrt praktische Elemente in die Lehramtsausbildung zu verankern, einen großen Mehrwert. Das folgende Zitat enthält Verbesserungsvorschläge. Dabei wird zum einen erwähnt, dass der Zeitraum durchaus hätte länger sein können und dass der Arbeitsaufwand sehr hoch gewesen sei.

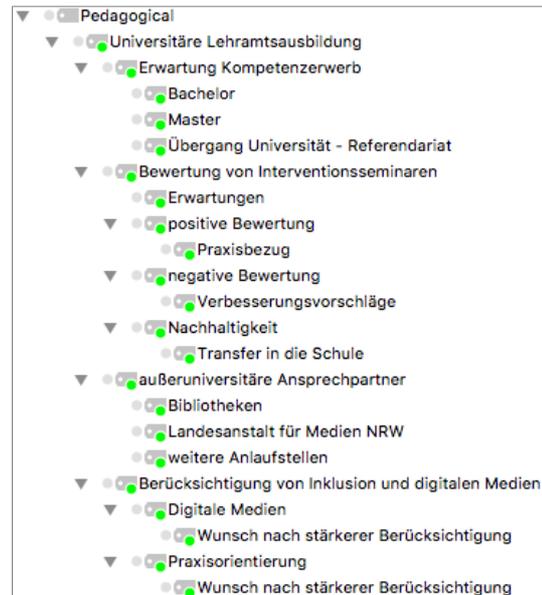


Abbildung 165: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final

Position: 58 - 58

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\negativeBewertung\Verbesserungsvorschläge

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Das Konzept erachte ich schon als sinnvoll, aber es ist halt sehr umfangreich. Und ich glaube, wir waren halt am Ende, ich glaub 40 Plätze waren ausgeschrieben und ich weiß nicht, ob es wirklich am Ende noch 40 Leute waren, die halt im Seminar waren, keine Ahnung. Aber ich glaub, das schreckt dann auch manche ab, dass man auch eben noch in die Schule gehen muss, obwohl das ja eigentlich bald von den meisten Leuten die Realität sein wird. Aber im Prinzip finde ich das nicht verkehrt. Ich hab ein bisschen das Gefühl gehabt, es wäre besser gewesen, das ist immer schwer zu realisieren, das weiß ich auch, aber, dass man das über zwei Semester macht. Dass man am Anfang vielleicht noch ein bisschen theoretischer ist und noch ein bisschen stärker auf die Didaktik eingeht. Und dann im Laufe des ersten Semesters quasi, wo man das Seminar besucht, das lernt und dann im zweiten Teil dann eben sehr praxisorientiert arbeitet. (...) #00:28:28-0#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
▼ Pedagogical									0
▼ Universitäre Lehramtsausbildung									0
▼ Erwartung Kompetenzerwerb									0
Bachelor									0
Master		1		1					2
Übergang Universität - Refr	1		1	1					3
▼ Bewertung von Interventionsseminaren									0
Erwartungen					3	3	3	3	12
▼ positive Bewertung	2	2	1	2					7
Praxisbezug			2	1					3
▼ negative Bewertung									0
Verbesserungsvorschläge	3	2							5
Nachhaltigkeit		1							1
Transfer in die Schule									0
▼ außeruniversitäre Ansprechpartner	1		1	1	1	2	1	1	8
Bibliotheken	1								1
Landesanstalt für Medien N									0
weitere Anlaufstellen		1					1		2
▼ Berücksichtigung von Inklusion		2	1		3	1		1	8
Digitale Medien					1	1	1		3
Wunsch nach stärkerer	1					1	1	1	4
Praxisorientierung					1	1	2		4
Wunsch nach stärkerer				1					1
Content Knowledge									0
Σ SUMME	9	9	6	7	9	9	9	6	64

Abbildung 166: Code-Matrix BK Bewertung des Interventionsseminars

8.3.4.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Bezogen auf die Verknüpfung von digitalen Medien und Inhalten im Unterrichtsfach Deutsch zeigen sich die Studierenden des Lehramts Berufskolleg am inhaltsstärksten, da ihnen viele Kompetenzbereiche einfallen, die sie benennen und mit Potenzialen der digitalen Medien zusammendenken können. So sagt der folgende Student bereits im Prä-Interview,

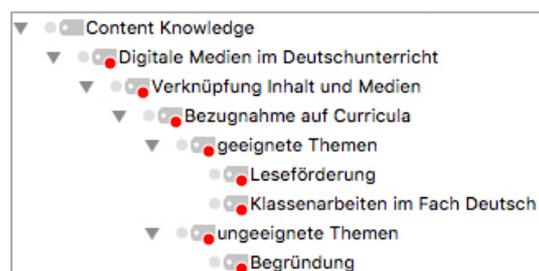


Abbildung 167: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

dass er sich die Arbeit zum Beispiel im Bereich des kreativen Schreibens vorstellen könne und dass er grundsätzlich auch im Lesen viele Potenziale sehe.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: (...) Es ist weitreichend irgendwie, man könnte im Bereich Lesen viel mit digitalen Medien arbeiten, aber auch im Bereich schreiben oder kreativen Schreiben, was glaube ich an der Schule noch sehr sehr wenig gemacht wird eigentlich. Hier an der Uni gibt es ja öfter mal ein Seminar dazu und ich finde das eigentlich immer ganz gut so, und wenn es nur eine Viertelstunde im Unterricht ist, mal in einen Schreibprozess reinzukommen und ich glaub, da könnte man digitale Medien auch problemlos einsetzen. Textanalyse, ich weiß nicht, gibt es so wahnsinnig viele Möglichkeiten, ich glaube, das Feld ist unbegrenzt. #00:06:54-8#

Auf die Frage, ob es Kompetenzbereiche oder Themen im Deutschunterricht gebe, die ausschließlich analog vermittelt werden sollten, äußert der Student, dass ihm nichts Konkretes einfallen würde, er aber nicht immer gewillt sei, digitale Medien einzusetzen.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: Mir fällt jetzt kein bestimmtes Thema ein, wo ich definitiv keine digitalen Medien brauchen würde. Also brauchen ist auch wieder ein bisschen schwierig, also man muss sie ja nicht immer einsetzen. Irgendwann ist es vielleicht auch eine Reizüberflutung. Ich denke, gebrauchen kann man sie eigentlich immer, man muss es jetzt nicht zwangsläufig machen. Man könnte natürlich auch einfach klassisch arbeiten, aber nutzen könnte man sie denke ich, mir fällt jetzt kein inhaltlicher Aspekt ein, wo man sagen könnte, das geht auf keinen Fall. Vielleicht wenn man gerade dabei ist, ein Buch zu lesen und das auch wirklich in Buchform macht, dann braucht man jetzt nicht unbedingt ein Tablet daneben liegen haben. Aber für die spätere Arbeit denke ich, kann man es eigentlich oft gebrauchen. Also es fällt mir jetzt kein Punkt ein, wo ich sage auf gar keinen Fall. #00:10:30-1#

Die Aussagen im *Post*-Interview ähneln denen im *Prä*-Interview, allerdings sieht der Student nun verstärkt die Arbeit mit Texten im Vordergrund stehen.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 32 - 32
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB1Post_m_BBK1_oLit: Würde ich jetzt fast gar keine herausstellen, also jede Textform kann man mit dem Tablet auf seine Art und Weise mit Sicherheit sehr gut bearbeiten. Also sei es erstmal nur am Text zu arbeiten mit Markierungen – in einer PDF-Datei gibt es unzählige Programme. Für die Erschließung des Inhalts kann man immer ein kleines Video drehen, wenn es jetzt zum Beispiel zu einer Kurzgeschichte geht. (*kurze Denkpause*) Ja, bei Fabeln kommt es bestimmt oft vor, dass man einen Begriff nicht kennt. Wenn man das Tablet hat, kann man den direkt nachschlagen. Also ich wüsste jetzt nicht, ob ich da eins rausstellen würde, was besonders gut geeignet wär. Also ich würde sagen, geeignet ist es generell erstmal für die

Textarbeit. Ist es immer, wenn denn vorher klar ist, wie man mit den Geräten auch umgeht, dann ist es glaub ich immer eine Bereicherung. #00:12:19-5#

Ein weiterer Student des Lehramts Berufskolleg macht deutlich, dass er sehr wohl in der Lage ist, didaktische Ideen zu entwickeln, wie digitale Medien sinnvoll in den Deutschunterricht implementiert werden können. Bei ihm zeigen sich das Recherchieren (vgl. Breiter et al. 2013, 92; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227) und das Visualisieren (vgl. forsa 2014, 14) als Schwerpunkte.

Dokument: SMB1Prä_m_BBK2_oLit_final
Position: 29 - 29
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SMB1Prä_m_BBK2_oLit: *Powerpoint* ist jetzt ein bisschen klischeehaft, aber einfach Folien anzubringen, Personenkonstellationen, solche Geschichten, die man darüber dann auch gut präsentieren kann. Wobei ich die Tafel an sich auch nicht unterschätze. Aber kann man auf jeden Fall nutzen. Ich finde, man sollte die ganze Bandbreite da ausschöpfen. Also, dass die auch von mir aus Recherchen machen zu einer Epoche. Oder auch zu Figuren, es gibt ja auch viele Sachen im Internet, die auch schon sehr gut sind. #00:06:00-6#

Codesystem	SMB1...	SUMME								
Content Knowledge										0
Digitale Medien im Deutschunterric							1		1	2
Verknüpfung Inhalt und Medien		2	1	1	1					5
Bezugnahme auf Curricula							1			1
geeignete Themen	1	1	2	1	1	2				8
Leseförderung	2	3	1							6
Klassenarbeiten im l	1	1	1	1					1	5
ungeeignete Themen	1		1		1	1	1	1	1	6
Begründung		1	2					1	1	5
SUMME	5	8	8	3	3	3	4	4	4	38

Abbildung 168: Code-Matrix BK Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- *Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?*

Wie bereits bei allen anderen analysierten Gruppen zeigen sich die Studierenden der Schulform Berufskolleg ebenfalls stark verunsichert, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen. Auch an dieser Stelle wird wiederholt die fehlende Handlungsroutine angegeben. Eine Aussage, die bereits durch weitere Studien belegt wurde, da erst bei umfassender Auseinandersetzung bessere *Beliefs*

erzielt werden konnten (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403).

Dokument:
SMB1Prä_m_BBK1_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content
 Knowledge\Digitale
 Medien im inklusiven
 Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

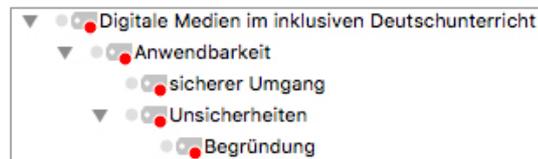


Abbildung 169: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

SMB1Prä_m_BBK1_oLit: Überhaupt nicht bis jetzt. Weil ich es auch praktisch noch nie gemacht habe und dann ist das immer – dann bleibt einfach immer eine gewisse Unsicherheit. Theoretisch kann man da viel drüber wissen, aber ich habe festgestellt, wenn man dann tatsächlich irgendwie im Unterricht ist und vor Schülern steht, dann ist das Theoriewissen die eine Seite, aber die Umsetzung halt dann nochmal komplett eine andere, weil man dann doch immer vor Aufgaben gestellt wird, die man so in der Bandbreite theoretisch gar nicht behandeln kann und der Schüler vielleicht oder die Schülerin, noch gar nicht dementsprechend reagiert, wie man das theoretisch eigentlich mal irgendwie denken würde. Und deswegen fühle ich mich da eigentlich zu null Prozent sicher, würde ich sagen. #00:13:30-7#

Codesystem	SMB1...	SUMME							
Content Knowledge									0
Digitale Medien im inklusiven Deuts									0
Anwendbarkeit			1						1
sicherer Umgang		1						1	2
Unsicherheiten	1	1	1			1		1	4
Begründung	1	1	1	2	2	1	2	2	12
Σ SUMME	2	2	3	2	2	2	2	4	19

Abbildung 170: Code-Matrix BK Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.3.5 Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung

Unter den acht Studierenden der Sonderpädagogik/Sonderpädagogischen Förderung befinden sich sieben Studentinnen und ein Student. Sechs waren zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung im Bachelor und zwei bereits im Master. Drei verzichteten auf die Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik*, wohingegen fünf daran teilnehmen.

8.3.5.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Stellt man Studierenden der Sonderpädagogik eine Frage zur Inklusion, schwingt immer die Erwartung mit, eine professionelle Antwort zu erhalten. Dieser Erwartungshaltung wurden die Studierenden zum Großteil



Abbildung 171: Subcodes Inklusionsverständnis

gerecht. Auch bei ihnen lassen sich Sorgen und Ungenauigkeiten herauslesen, sie können aber im Vergleich zu Studierenden anderer Lehrämter umfassender und teils auch reflektierter den Begriff der Inklusion definieren. Neben dem Bewusstsein, dass es unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte gibt, erweitern sie ihren Begriff der Inklusion um zusätzliche Inklusionsdimensionen wie folgende Studierende zeigt, indem sie einen sehr offenen und anerkennenden Zugang zur Inklusion darlegt.

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 43 - 43
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug

SMB1Post_w_BSP_mLit: Also für mich hat sich daran nichts geändert. Ich hab halt eher einen breit gefassten Begriff der Inklusion. Für mich ist das einfach dieses „Willkommenheißen“ der Heterogenität, dass wir einfach die Vielfalt anerkennen und auch wirklich sagen, „Genauso wie du bist, ist es super!“. Natürlich gibt es Bereiche der Heterogenität, die wir aufheben wollen. Das heißt der sozioökonomische Status der Kinder, dass wir nicht sagen, „Hey, schön, dass du ein „Unterschichtskind“ bist und du bleibst es auch so“, nein, da wollen wir natürlich etwas dran tun. (...) Man darf ruhig individuell sein und das ist auch wichtig. #00:19:40-5#

Interessanterweise findet sich auch ein Statement, in dem das deutsche mehrgliedrige Schulsystem in Frage gestellt wird. Die Studentin zeigt damit, dass sie sehr reflektiert vorgeht und sich eingehend mit dem Konzept der Inklusion beschäftigt hat, sodass sie zu dem Schluss kommt, dass das deutsche Schulsystem von den Strukturen her der Inklusion im Wege steht (vgl. Prengel 2015, 33f.; vgl. Feuser 2015, 57; vgl. Grosche 2015, 24).

Dokument: SMB1Prä_w_MSP_mLit_final
Position: 35 - 35
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Prä_w_MSP_mLit: Inklusion ist für mich, also das ist zwar jetzt ein bisschen schwer zu beschreiben, aber das halt einfach alle gemeinsam lernen und jeder aber trotzdem nach seinen Fähigkeiten, also nach seinen Leistungen, dass jeder Schüler da abgeholt wird, bei seinen Stärken, bei dem, was er halt kann. Und Inklusion bedeutet für mich jetzt nicht nur, dass Menschen mit Behinderung einbezogen werden, sondern einfach alle. Also dass das halt weit gefasst ist, also Menschen mit Migrationshintergrund, dass alle – egal aus welcher sozialen Schicht oder wie auch immer – mit einbezogen werden. Dass jetzt nicht auf Behinderung bezogen ist, also so finde ich, kriegt man das meistens mit, dass dann alle sagen, ja die Menschen mit Behinderung kommen jetzt auch dazu, dass das halt so weit gefasst ist. *Inklusion wäre für mich jetzt eigentlich eine Schule – eigentlich ist Inklusion, dass jetzt nicht nur die Förderschule abgeschafft wird, sondern dass jetzt auch nicht mehr unbedingt Hauptschule, Realschule und sowas – dass das halt auch nicht mehr so differenziert wird. Sondern ist Inklusion dann ja eine Schule für alle. Das ist vielleicht auch ein bisschen schwierig umzusetzen, aber das wäre für mich jetzt eigentlich so Inklusion.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:15:15-8#

Unter allen Aussagen von Studierenden der Sonderpädagogik findet sich allerdings nur ein einziges Statement, in dem auf die UN-BRK verwiesen wird. An dieser Stelle wird Inklusion auch als gesamtgesellschaftliches Konzept betrachtet und noch nicht auf die Schule zugespielt.

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final

Position: 45 - 45

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\UN-BRK

SW1Post_w_BSP1_mLit: Inklusion ist für mich selbstbestimmte Teilhabe für alle Menschen, egal welcher sozialen Herkunft sie sind, egal welche Gender und ob mit oder ohne Behinderung. Also ich versuche da diesen umfassenden Inklusionsbegriff auch mitzunehmen und Inklusion bedeutet für mich auch, dass Heterogenität in der Gesellschaft normal ist. Und dass nicht das Individuum sich versucht anzupassen, sondern Barrieren, die eventuell durch die Behinderung entstehen, oder durch einen fehlenden Sprachwortschatz, dass man versucht die abzubauen, damit alle gleichberechtigt und selbstbestimmt auch daran teilhaben können. Das stützt sich halt größtenteils auf die UN-BRK von 2008 oder 2009 - ich weiß es nicht, dass es dann auch als Menschenrecht definiert wurde. #00:20:00-9#

Ferner zeigt sich eine zurückhaltende bis kritische Meinung, die sich aber im Vergleich zu anderen negativ-angehauchten Statements durch eine hohe Reflexivität auszeichnet und darüber hinaus deutlich wird, dass sich der Lehramtsstudent umfassend mit der Inklusion auseinandergesetzt und sich eine Meinung gebildet hat. Auch wenn dieses Statement sehr lang ist, soll es in voller Breite abgebildet werden, da es in mehrfacher Hinsicht vielerlei anregende Aspekte beinhaltet. Unter anderem zeigt es, dass Studierende sich nicht ein „fertiges“ Konzept vorlegen lassen, welches sie eins zu eins umsetzen, sondern sie hinterfragen Konzepte und wollen an deren Gestaltung teilhaben.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final

Position: 43 - 43

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB2Prä_m_MSP_oLit: Wenn ich an Inklusion denke, denke ich immer eigentlich nur an die Schulen. Ich habe nur immer diesen schulischen Fokus, obwohl es ja eigentlich immer gesamtgesellschaftlich gesehen werden sollte – gesamtgesellschaftlich ist es ein Gewinn. Diese Bewusstmachung darauf, dass wir alle gleiches Recht haben, auch wenn wir nicht alle gleich aussehen und rumlaufen, keine Ahnung. Da bin ich sowieso, sage ich mal, ein Fan von, dass man diese Kategorisierung – das sollte so ein bisschen aufgehebelt werden in vielen Dingen. Ich persönlich finde, man sollte unterscheiden "Mensch" und das war es. Die restlichen Kategorien brauchen wir nicht unbedingt. Geschlecht oder Sexualität und solche Sachen. Da können wir uns ein bisschen von entfernen. Das würde ich als gesellschaftliche Inklusion bezeichnen, dass wir uns bewusst machen, "Jeder ist Mensch und das ist auch gut so." Deshalb sollten wir alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Im schulischen Bereich, da bin ich immer noch – irgendwie habe ich immer noch diese kritische Haltung. Wenn man das so hört von anderen, dass dann eben Schulklassen da sind, wo dann jemand – ein schwerstmehrfach behinderter Schüler mit drin ist, der dann die meiste Zeit in den Nebenraum gefahren wird und da seine Massage kriegt und sowas. Das erzeugt bei mir so ein bisschen diese Furcht davor, dass die Inklusion vielen Schülern, gerade aus dem Förderschulbereich, so aufgezwungen wird. Mittlerweile sehe ich das schon ein bisschen lockerer, weil ich auf dann auf der anderen Seite jetzt zum Beispiel aus dem lernbehinderten Bereich oder aus dem sozialen, emotionalen Bereich auch mir Schüler vorstelle, die da wirklich vielleicht großen Gewinn rausziehen können, wenn die in einem anderen sozialen Umfeld sich befinden und lernen können. Dass es vielleicht denen doch nochmal die Chance gibt, ihr Potential anders zu entwickeln. Ich bin ein bisschen hin und her gerissen. Grundsätzlich würde ich immer noch sagen, schulische Inklusion langsamer angehen lassen. Weil so, wie es immer vorgestellt wird, klingt es ja erstmal super, aber so wie ich das höre, wie das umgesetzt wird – das klingt immer so wie „Wir pferchen die jetzt alle in Inklusionsschulen zusammen und schließen die ganzen Förderschulen, die eigentlich toll waren, und damit müsst ihr jetzt klarkommen, liebe Lehrer“. Dann hört man aber wieder auf der anderen Seite es gibt zu wenig Lehrer. Aber es gibt auch so viele arbeitslose Lehrer, die keine Arbeit kriegen. Dann ärgert mich das, dass das Ganze, ich glaube von Regierungsseite eher so eingerichtet wird. Die wollen halt doch noch irgendwo einsparen, ich glaube das ist dann so ein bisschen dem kapitalistischen System geschuldet. Aber ich weiß nicht, wie weit wir das noch vertiefen sollten. Sagen wir, die Idee der schulischen Inklusion gefällt mir, aber die Umsetzung finde ich momentan noch beängstigend bis nicht zu friedensstellend – soweit ich sie erblicken kann. #00:26:18-5

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Inclusion																0
Grundverständnis Inklusion																0
Bezug zur Sonderpädagogik		1			1			1		1						4
UN-BRK								1								1
Gesamtgesellschaftlicher Bezug		1		3				1						1		6
Konkreter Schulbezug			1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	10
Σ SUMME	0	1	2	3	2	1	1	2	2	1	2	0	1	1	1	21

Abbildung 172: Code-Matrix SP Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Auch Studierende der Sonderpädagogik beziehen sich ausnahmslos auf Barrierefreiheit oder assistive Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Der

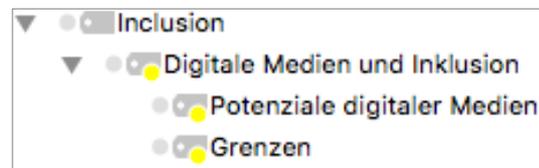


Abbildung 173: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Unterschied zu Studierenden anderer Lehrämter ist allerdings, dass die Studierenden der Sonderpädagogik einzelne Hilfstechnologien wie den Talker oder das Brailnotenizgerät benennen können, da ihnen diese Fachtermini bereits vertraut scheinen.

Dokument: SMB1Prä_w_MSP_mLit_final

Position: 47 - 47

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Prä_w_MSP_mLit: (...) Ich würde schon sagen, dass die Medien ein Stück weit auch Barrierefreiheit schaffen. Jetzt fällt mir das Beispiel mit dem Talker ein, dass man dadurch auch besser irgendwie kommunizieren kann. Oder es gibt ja auch, also ich habe ja zum Beispiel den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass viele Schüler halt einfach von der Motorik her den Stift irgendwie nicht halten können und dass die da zum Beispiel das dann abtippen können. Das habe ich auch an der Förderschule schon öfter gesehen, dass die dann eher mit dem Computer arbeiten und Texte dann halt nicht per Hand schreiben müssen, sondern dann abtippen. Ja, dass dadurch ja auch die Teilhabe so ein bisschen ermöglicht wird. Das würde ich schon sagen. Auch beim Abtippen hat man natürlich den Vorteil, dass dann dieses Rechtschreibprogramm dabei ist. Da können die Kinder dann auch sofort die Fehler sehen. Ich glaube schon, dass das im Hinblick auf Inklusion, dass Medien da wichtig sind, das würde ich schon sagen. #00:21:28-6#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Inclusion																0
Digitale Medien und Inklusion										1						1
Potenziale digitaler Medien		2	2		2			1	1				1	1		10
Grenzen																0
SUMME	0	2	2	0	2	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	11

Abbildung 174: Code-Matrix SP Digitale Medien und Inklusion

8.3.5.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und

zu Ende des Seminars ein?

- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Die Einschätzung der eigenen technischen Medienkompetenz fällt bei Studierenden der Sonderpädagogik gemischt aus. Zwar sagen abermals alle Studierenden, dass ihnen schon allein wegen des Studiums viele digitale Medien bekannt seien, aber dennoch finden sich auch Aussagen, die zeigen, dass vielfach noch Unsicherheiten da sind. Das folgende Zitat ist ein Beispiel für eine Studentin, die angibt, keinen versierten Umgang mit digitalen Medien aufzuweisen.

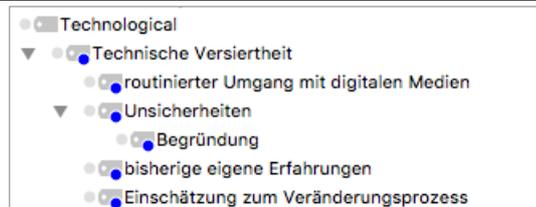


Abbildung 175: Subcodes Technische Medienkompetenz

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final

Position: 13 - 13

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Also meine Kompetenz generell würde ich als nicht hoch einschätzen. Ich nutze relativ wenig. Also ich habe ein Smartphone und natürlich, ich habe auch einen Facebook-Account und da gucke ich alle paar Tage mal kurz rein, aber ich bin selbst nicht aktiv. Klar arbeite ich für die Uni halt mit meinem Laptop, also das Medium nutze ich halt jeden Tag, E-Mails checken, Studienleistungen schreiben. Und natürlich schreibe ich mir Zusammenfassungen von Folien, weil ich damit einfach gut arbeiten kann. Und als Kind habe ich Fernsehen geguckt, aber ansonsten habe ich da wenig Kontakt gehabt. Ich glaube, irgendwann hat mein Papa mal eine Spielekonsole gekauft, also wenn das noch als Medium zählt.
#00:03:42-2#

Im Post-Interview erzählt die Studentin, dass immer alles funktioniert habe und sich viele Anwendungen intuitiv erschließen lassen. Besonders positiv hebt sie zudem hervor, dass sie mit einer Schülerin aus der Praxisphase gemeinsam neue Funktionen etc. entdeckt habe. Die Schilderungen lassen erkennen, dass die Studentin sehr positive Erfahrungen sammeln konnte.

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final

Position: 15 - 15

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SW2Post_w_BSP2_oLit: (...) Es ging immer alles sehr gut. Viele Programme sind intuitiv, wobei auch die Schülerin, zweite Klasse war sie, wir haben halt auch bemerkt, dass manche Apps, aber das haben wir dann gemeinsam festgestellt, weil ich hab versucht, sie auch mit einzubeziehen, manche Apps sind einfach nicht super

programmiert. (...) #00:07:03-6#

Eine weitere Studentin der Sonderpädagogik beschreibt ihre technische Medienkompetenz zu Beginn des Seminars als „mittelmäßig“. Auch sie äußert, dass ihr *Office*-Anwendungen geläufig seien und sie bei Problemen durchaus nach Lösungsvorschlägen *google*. Allerdings führt sie ferner aus, dass ihr technische Probleme Sorgen bereiten würden.

Dokument: SMB1Prä_w_MSP_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological|Technische Versiertheit|routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_w_MSP_mLit: Ja, also allgemein würde man ja schon sagen, dass man sich gut mit Technik auskennt, aber ich muss sagen, dass ich so verschiedene Programme, also klar hat man schon mal in der Schule mit *Excel* und mit *PowerPoint* gearbeitet. Also bei mir ist das so, wenn jetzt größere Probleme am Computer auftreten, bin ich dann doch aufgeschmissen. Also so mittelmäßig einschätzen. Klar kann man gut damit umgehen und jeder, die meisten von uns können ja auch gut mit dem Smartphone umgehen und wissen, wie man das Internet benutzt. Man muss ja auch erstmal lernen im Internet etwas nachzuschlagen – zu *googeln*. Klar sowas kann man, aber wenn dann irgendwie so technische Probleme auftreten, dann bin ich doch ein bisschen aufgeschmissen. Also wenn es dann nicht klappt vom System her, das ist schon ein bisschen problematisch. #00:04:16-0#

Im *Post*-Interview berichtet auch sie davon, dass sie insbesondere durch das praktische Ausprobieren einen Lernzuwachs erhalten habe, merkt aber auch an, dass sie sich weiterhin damit auseinandersetzen müsse.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 13 - 13
Code: Technological|Technische Versiertheit|Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB1Post_w_MSP_mLit: Ja, auf jeden Fall schon mal höher als vorher. Also vorher kannte ich das eigentlich so gut wie gar nicht, dass man wirklich das *iPad* ja eigentlich relativ einfach mit dem Whiteboard auch verbinden kann. Das hat ja auch in der Schule eigentlich meistens funktioniert und ja, da war auf jeden Fall, oder da ist dann ein Lernzuwachs da. Ich würde schon sagen, dass man dazugelernt hat und wahrscheinlich immer noch weiter lernen muss, weil immer neue Sachen oder neue technische Sachen auf den Markt kommen. (...) #00:06:13-0#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Technological																	0
Technische Versiertheit																	0
routinierter Umgang mit digitalen Medien	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Unsicherheiten	1	1		1				1	1	1	1	2	1	2			16
Begründung	2		1	1	2										1	1	8
bisherige eigene Erfahrungen	1				1						1						3
Einschätzung zum Veränderungsprozess	1	1	1			2		1	1				1	1			9
Σ SUMME	6	2	2	3	4	3	2	2	2	2	4	2	3	1	2	5	45

Abbildung 176: Code-Matrix SP Technische Medienkompetenz

8.3.5.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Die Studierenden der Sonderpädagogik zeigen mit ihren Aussagen, dass sie ein breites Verständnis vom Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht haben. Sie benennen Unterrichtsphasen, in denen sie sich die Arbeit mit digitalen Medien

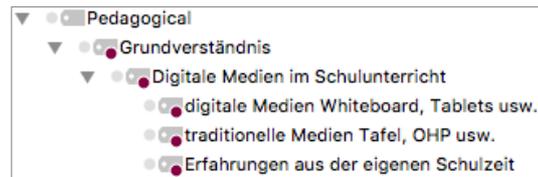


Abbildung 177: Subcodes Grundverständnis Medien

sehr gut vorstellen können, beziehen sich auf die Motivationssteigerung (vgl. Fuhs 2014, 314; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) und verknüpfen die Potenziale jener Medien auch mit dem Gebiet der Rehabilitationswissenschaften, indem die folgende Studentin unter anderem auf Hilfstechnologien (vgl. Bühler 2016, 162) anspielt.

Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final

Position: 31 - 31

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Prä_w_BSP1_oLit: Ach, also das kann eigentlich alles sein. Also ich denke Whiteboards sind eine super Sache, mit der man gut arbeiten kann. Ich denke aber auch, dass Tablets oder Computer generell ein guter Einsatz sein können. Ich finds gut, wenn die Kinder zum Beispiel den Umgang mit Recherchen lernen. Also wenn sie mit dem Internet arbeiten und wirklich was herausfinden müssen. Das hab ich jetzt auch so empfunden, dass die Kinder das auch reizt, also selbst was herauszufinden. Was natürlich auch an Förderschulen jetzt zum Beispiel, der Einsatz von Talkern oder solchen Medien oder ach da gibt es ja auch tausend Sachen mit Tablets zum Schreiben und solche Dinge. Also das ist total vielfältig. Man muss es nur auch gut einsetzen und ich glaube, das ist so ein bisschen die Schwierigkeit, dass sich zu wenige Leute damit auseinandersetzen und nicht die Fortbildung irgendwie haben und dass vielen das auch so ein bisschen zu anstrengend ist, sich damit erst mal zu beschäftigen. (...) #00:12:47-2#

Es scheint, als habe die Studentin durch die Begleitevaluation in Form von Fragebogen und Interviews (→ Kapitel 7.3) einen Anstoß zur Reflexion erhalten, da sie erzählt, dass ihr beim Ausfüllen des Fragebogens aufgefallen sei, wie umfassend der Einsatz digitaler Medien im Unterricht sein kann.

Dokument: SW2Post_w_BSP1_oLit_final

Position: 23 - 23

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Post_w_BSP1_oLit: Naja, also wir hatten ja auch verschiedene Fragebögen am Anfang des Seminars und jetzt auch nochmal am Ende und das kann ja alles sein. Über Tafel, Whiteboard-Bilder, mit dem Tablet, also das mit dem Tablet ist ja nur ein kleiner Teil von Medien. Und deshalb finde ich so generell ist der Einsatz von digitalen Medien auf jeden Fall sinnvoll und auch sehr praktisch, weil man halt zu jedem Thema, egal was es ist und egal in welchem Unterrichtsfach es ist, halt mit digitalen Medien arbeiten kann. Und die Kinder auch meistens viel Spaß daran haben. Also das finde ich schon gut. #00:09:29-4#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical																0
Grundverständnis																0
Digitale Medien im Schulunterr...	1	1	1			1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	17
digitale Medien Whiteboard				1	2								1			5
traditionelle Medien Tafel, C						1										1
Erfahrungen aus der eigene																0
SUMME	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	1	2	2	2	23

Abbildung 178: Code-Matrix SP Grundverständnis Medien

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Die oben aufgeführte Frage wurde von Studierenden der Sonderpädagogik oftmals sehr inhaltlich – mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt – beantwortet. So kommen die interviewten Studierenden auch bei dieser Frage immer wieder auf Heterogenitätsaspekte zu sprechen und wie die digitalen Medien helfen können, Partizipation und Gemeinschaft zu fördern (vgl. Schluchter 2014b, 351; vgl. Palme/Staufer 2016, 211; vgl. Bosse 2017b, 264f.).

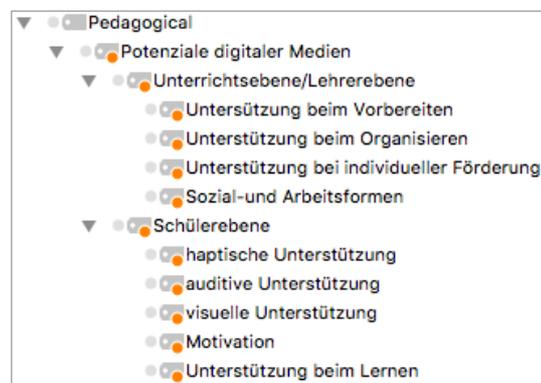


Abbildung 179: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final

Position: 29 - 29

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene

SW1Prä_w_BSP1_mLit: Wenn man zum Beispiel gemeinsam Hörbücher erstellen würde oder etwas vertont, dann ist das, also ich hab das Gefühl, dass das die Klasse generell mehr einbindet, also Schüler können sich dann nicht so rausziehen, weil das ganze Projekt funktioniert nur, wenn alle irgendwie eingebunden sind und

auch sich daran dann auch beteiligen, damit das gelingen kann. Also ich glaube zum Beispiel, das habe ich bei den Tablets auch so empfunden, dass man dadurch auch andere Kinder erreichen kann, die dann vielleicht mit der Lesesozialisation noch Schwierigkeiten haben zum Beispiel. Oder bei sonderpädagogischem Förderbedarf, wer nicht so gut sehen kann, bei dem kann ich das mit dem Tablet viel einfacher auf seine Größe vergrößern. Dann muss ich nicht noch die Arbeitsblätter größer fotografieren oder kopieren, sondern das Kind kann das direkt eigenaktiv einstellen und wenn man das zum Beispiel immer mit integriert dann... ich fand, das an der Grundschule schon also, dass das viel Potential hat. (...) #00:12:42-9#

Auch im *Post-Interview* zählt die Studentin eine Reihe von Potenzialen auf. Dabei geht sie wiederholt auf die Motivationssteigerung ein (vgl. Fuhs 2014, 314; vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16), nimmt Differenzierungsmöglichkeiten in den Blick (vgl. Bosse 2017b, 319) und fokussiert zudem die Potenziale im Migrationskontext (vgl. Schieder-Niewierrra 2013, 137; vgl. KMK 2015c, 2; vgl. Kutscher 2017, 206; vgl. Meister 2017, 221).

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final

Position: 39 - 39

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SW1Post_w_BSP1_mLit: Ich denke, dass das ein großer Motivationsfaktor ist für die Kinder. Besonders, wenn man an genderorientierte Förderung denkt, auch für die Jungs, dass man die wirklich abholt und mitnimmt. Ich denke auch, dass es für inklusive Förderung zum Beispiel auch für; wenn man nicht gut lesen kann, dass man das größer machen kann. Förderung zum Beispiel im Migrationskontext, dass man da vielleicht Wörter aufsprechen kann oder auch immer ein digitales Wörterbuch zur Hand hat, das geht natürlich auch viel schneller. Man kann sich das vielleicht dann auch noch mal "Okay, so spreche ich das Wort aus". Also, Motivation, dann die guten Differenzierungsmöglichkeiten sind für mich auf jeden Fall ein Punkt, dass man das in der Diagnostik einsetzen kann. Das würde ich erstmal vielleicht am besten einklammern, da ist noch Entwicklungsbedarf. Und für die Förderung, für die individuelle Einzelförderung. Das wären so für mich Potentiale, wo das eingesetzt werden könnte. #00:16:34-2#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical																0
Potenziale digitaler Medien			1	1	1			1	1			1				6
Unterrichtsebene/Lehrerebene													1			1
Unterstützung beim Vorbere								1								0
Unterstützung beim Organi	1				1	2	1		1							2
Unterstützung bei individue																5
Sozial-und Arbeitsformen	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	20
Schülerebene								1		2		1		2		6
haptische Unterstützung						1										1
auditive Unterstützung				1				1								2
visuelle Unterstützung				1								1		1	1	4
Motivation	1		1		1	3	1	1	1				1		2	13
Unterstützung beim Lernen	1		1		1	1						1			1	5
Σ SUMME	5	2	4	4	6	9	4	6	3	3	2	4	2	2	4	65

Abbildung 180: Code-Matrix SP Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

In den *Prä*-Interviews geben viele Studierende der Sonderpädagogik an, dass insbesondere ältere Lehrkräfte den digitalen Medien gegenüber abgeneigt seien. Allerdings zeigt ihnen die Praxiserfahrung, dass diese Annahmen nicht richtig sind (vgl. forsa 2014, 11; vgl. Lorenz et al. 2016, 128), sodass sie im *Post*-Interview ihre Ansicht korrigieren und bewusst darauf hinweisen, dass es auch ältere Lehrkräfte gibt, die ebenfalls sehr medienaffin sind.

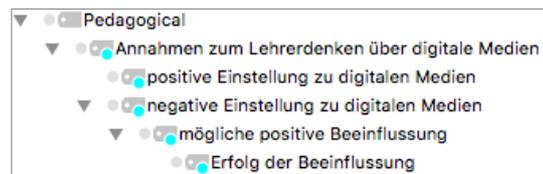


Abbildung 181: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final
Position: 65 - 65
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SMB2Prä_m_MSP_oLit: Ich glaube die Älteren eher kritisch, wenn sie nicht gerade selbst sehr technikaffin sind. Ich habe es ja erlebt, dass ein Tablet angekündigt war für die Schule und da ging ein großes Raunen durchs Kollegium bei den Älteren. Das ist so auch meine Vorstellung, dass es eher noch mit ein bisschen Abwehrhaltung betrachtet wird. #00:40:28-6#

Der Student bleibt zwar dabei, dass es vermehrt ältere Lehrkräfte gebe, die den digitalen Medien gegenüber tendenziell eher abgeneigt seien, erinnert aber auch an einen Lehrer, der sich stark dafür mache, Medien in den Schulalltag zu implementieren.

Dokument: SMB2Post_m_MSP_oLit_final
Position: 50 - 50
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

SMB2Post_m_MSP_oLit: Ja, es war komischerweise relativ einig, dass eigentlich die meisten älteren Kollegen eher abgeneigt sind, sowas im Unterricht zu benutzen. Persönlich hab ich die Erfahrung zwar auch gemacht, hab aber auch, ich hab mit einem Kollegen zusammengearbeitet, der ist jetzt 60 mittlerweile, der hat sich dafür sehr stark gemacht, Medien zu nutzen. Weil das macht der tatsächlich seit den 90ern, also der war einer der Ersten, der sich einen Klassencomputer rangeholt hat. Also der ist sehr medienaffin, aber die meisten anderen Kollegen, also es hieß mal an meiner alten Schule, wir möchten ein Schul-iPad beschaffen und da ging ein großes Raunen durchs Kollegium, was sollen wir denn damit. Und das war auch so der Konsens, den ich im Seminar so aufgenommen habe, so aus Erzählungen, dass eben viele sagen, das brauchen wir nicht, da bin ich zu alt für. (...) #00:27:23-5#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical																	0
Annahmen zum Lehrerdanken über					1	1											2
positive Einstellung zu digitalen	1											2					3
negative Einstellung zu digitalen	1					1						1	1	1	1		6
mögliche positive Beeinflussung	1	1	1			1	1					1	1	1	1	1	10
Erfolg der Beeinflussung						1	1					1	1	1	1		7
SUMME	3	1	2	0	1	3	3	0	0	0	0	3	4	3	2	3	28

Abbildung 182: Code-Matrix SP Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Die Bewertungen der Studierenden der Sonderpädagogik sind ausnahmslos sehr positiv. Alle heben insbesondere den praktischen Anteil des Seminars als besonders gelungen hervor. Für die Studentinnen und Studenten scheint es ferner häufiger der Fall zu sein, dass sie Seminare besuchen, die mit einer Praxisphase verknüpft sind. In dem folgenden Beispiel erzählt die Studentin davon, dass die medial erstellten Produkte sehr beeindruckend gewesen seien.

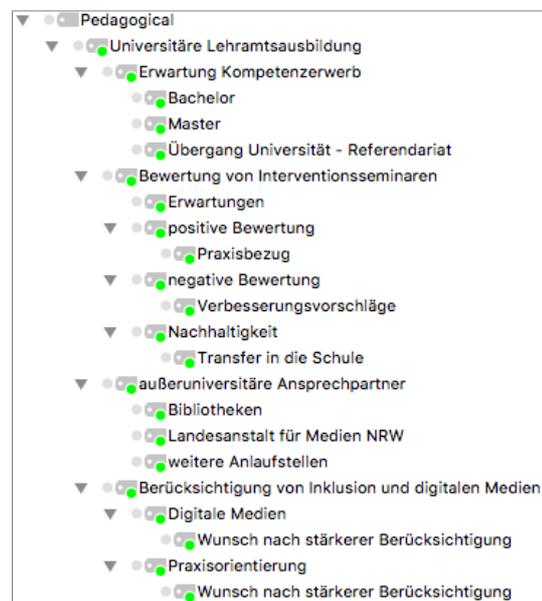


Abbildung 183: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 13 - 13
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung

SMB1Post_w_BSP_mLit: (...) Also ich war wirklich völlig begeistert von dem Seminar, muss ich ganz ehrlich sagen. Auch die ganzen Produkte, die zum Schluss da präsentiert wurden. Also mir ist ein Produkt unglaublich in Erinnerung geblieben, wo ich dachte, das ist so fantastisch. (...) #00:01:11-0#

Des Weiteren lobt sie im weiteren Verlauf des Interviews die Betreuung durch die Kooperationsschule und merkt an, dass sie gewillt sei, auch im Referendariat digitale Medien einzusetzen. Ihre positive Bewertung scheint auch dadurch zustande gekommen zu sein, dass sie sich während der gesamten Praxisphase wohl und gut betreut gefühlt habe. An dieser Stelle zeigt sich, dass die *Beliefs* Auswirkungen auf das (beabsichtigte) Handeln haben (vgl. Buehl/Beck 2015, 68f.)

und dass *Beliefs* von sozialen Gruppen, von denen Menschen umgeben sind, beeinflusst werden können (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 162, 181).

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 55 - 55
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionseminaren\Nachhaltigkeit\Transfer in die Schule

SMB1Post_w_BSP_mLit: Also momentan auch gerade, weil wir durch die Schule so gut unterstützt wurden, also wir hatten zwei Vorbereitungstreffen, in dem einen haben wir die ganzen Medien nochmal gezeigt bekommen und im zweiten Treffen wurde nochmal mit uns der Unterrichtsentwurf besprochen, wir durften das nochmal ausprobieren. Bevor wir dann in die Schule gegangen sind, hatten wir so eine Unterstützung. Ich wäre am liebsten echt da geblieben, wirklich, weil es so schön war und man da auch gemerkt hat, dass die Schule da auch wirklich hinterher ist und sich dafür interessiert. Ich hätte gar kein Problem damit, das anzuwenden im Referendariat, weil mich interessiert das auch super und ich hab mich auch sehr wohlfühlt, also im Umgang mit den Medien und mit den Schülern. (...) #00:27:19-0#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Pedagogical																	0
Universitäre Lehramtsausbildung																	0
Erwartung Kompetenzerwerb									1								1
Bachelor																	0
Master	1	1						1				1	1				5
Übergang Universität - Refr			2			1		3	1								7
Bewertung von Interventionsei								1									1
Erwartungen				3	2		2			2	3			2	2	3	19
positive Bewertung	1	1	1			2	2	2	2			1					10
Praxisbezug	2		1					2	2			1	2				10
negative Bewertung						1											1
Verbesserungsvorschlä			2														2
Nachhaltigkeit	1	1				1						2					5
Transfer in die Schule	1	2	1			1						1					6
außeruniversitäre Ansprechpart				2			1				1				1		5
Bibliotheken	1	1	1					1									6
Landesanstalt für Medien N	1	1	1		2												4
weitere Anlaufstellen	1		1				1	1	1			2	1	1	1	1	11
Berücksichtigung von Inklusion				2	3			2		1	1	1	1	1	1		13
Digitale Medien					1		1										3
Wunsch nach stärkerer	1	1		2	1	1	1		1	1	1						10
Praxisorientierung							1								1		2
Wunsch nach stärkerer	1	2	1								1					1	8
SUMME	9	9	12	10	11	7	8	11	8	5	7	8	6	5	7	6	129

Abbildung 184: Code-Matrix SP Bewertung des Interventionsseminars

8.3.5.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Die Verknüpfung von Potenzialen der digitalen Medien und Inhalten des Fachs Deutsch erfolgt bei Studierenden der Sonderpädagogik relativ problemlos. So bezieht sich folgende Studentin auf das Sprachenlernen im DaF-/DaZ-Kontext. Sie

beschreibt, wie digitale Medien das Lernen unterstützen könnten und fokussiert verstärkt das audio-visuelle Verständnis durch eine Laut-Graphem-Zuordnung, die über entsprechende Lernprogramme am Computer oder auf den Tablets besonders gut geübt werden könne.

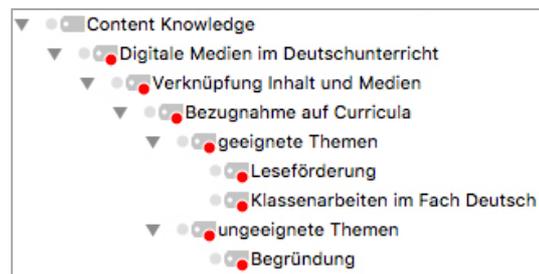


Abbildung 185: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_BSP1_oLit: Ich denke, was total praktisch ist, ist gerade auch für Kinder, die DaZ haben, also die nicht Deutsch als Muttersprache haben, ich glaube, für die ist das besonders toll, wenn sie jetzt beispielsweise bei Tablets, Computern oder verschiedenen Systemen, also wir hatten verschiedene Übungen mit vorgesprochenen Worten, die sie dann zuordnen mussten. Ich glaube, das ist total gut, auch inhaltlich nochmal zu üben. Weil das natürlich auch schwierig ist, wenn man mehrere Kinder hat, die das eigentlich bräuchten, dann kann man das natürlich nicht geben als Lehrer. Wenn man nicht gerade eine sonderpädagogische Hilfskraft hat, die das macht mit den Schülern, dann ist das natürlich schon praktisch, wenn man quasi den Computer hat, der das macht mit denen. Und das spricht und die das hören. Das ist ja auch sehr wichtig für die, dass die das hören und zuordnen können. Oder einzelne Buchstaben auch erlernen können, ich glaube, das ist ein sinnvoller Einsatz auf jeden Fall. (...) #00:16:18-1#

Im *Post-Interview* kommt die Studentin darüber hinaus auch auf das Lese- und Textverständnis zu sprechen. Sie nimmt des Weiteren die Recherchekompetenz und die schnelle Gewinnung neuer Informationen (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Kleinhanß 2015, 115) in den Blick. Im Allgemeinen fokussiert die Studentin sowohl einen rezeptiven als auch einen aktiv-produzierenden Zugang (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017).

Dokument: SW2Post_w_BSP1_oLit_final
Position: 35 - 35
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Post_w_BSP1_oLit: Also auf jeden Fall im Bereich natürlich von Textverständnis und solchen Sachen, was halt toll ist, finde ich, dass man auch so kleine Projekte raus machen kann in dem Rahmen digitaler Medien. Dass man zum Beispiel sagt, wir haben jetzt das Thema Wald und teilen das auf in Waldtiere zum Beispiel oder Pflanzen oder was auch immer und dass man dann Gruppen zusammenstellt und sagt, jeder schaut mal, ob er im Internet was findet. Ja und das ist ja auch über das Leseverständnis, Textverständnis, was kann man daraus ziehen, ob man vielleicht in unterschiedliche Tiere unterteilt oder das Thema Spinnen nimmt und dann sagt so, die eine Gruppe schaut jetzt mal, was gibt es für Spinnen und was machen die und solche Dinge. Also das finde ich schon toll,

dadurch dass die dann halt auch total eigenständig arbeiten und ich finde das halt gut, da kann man auch eine gute Kombination rausziehen mit Sachbüchern und wenn man vielleicht da was findet, was einen da interessiert oder eine bestimmte Spinnenart, die man sieht, dann kann man dazu noch was *googeln*. Das finde ich immer ganz gut und auch wenn man später sagt, also auf einer weiterführenden Schule natürlich mit *PowerPoint*, das sind ja alles so Sachen, die mittlerweile so Standard sind, also so von der fünften, sechsten, siebten Klasse an bis ins Studium. Das sind ja so Sachen, das muss man einfach können. #00:14:40-8#

Auch eine weitere Studentin der Sonderpädagogik stellt zunächst die verbesserten Recherchemöglichkeiten (vgl. Kleinhanß 2015, 115) und den DaF-/DaZ-Kontext in den Vordergrund (vgl. Schieder-Niewierrra 2013, 137; vgl. Kutscher 2017, 206).

Dokument: SW1Prä_w_BSP2_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW1Prä_w_BSP2_mLit: Also vor allem denke ich im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann das auch sehr hilfreich sein. Gerade auch zum Beispiel mit diesem Übersetzer. Das finde ich eben für Schüler gerade, wenn man gemischte Klassen hat, wo manche noch nicht so weit sind wie andere, dass sie die Möglichkeit haben, schnell Wörter nachzugucken, die sie eben gerade nicht so im Kopf haben. Das geht eindeutig schneller als wenn ich ein Wörterbuch da liegen hab. Da ist vielleicht auch nicht so die Vielfalt an Begriffen (...). Ich denke, wenn ich irgendwie jüngere Schüler sehe, denke ich schon, dass die auf jeden Fall begeistert davon sind, wenn man Medien im Unterricht mit anwendet. (...) #00:06:36-4#

Einschränkungen sieht die Studentin bei dem Erlernen der Schriftsprache. Insbesondere bei Studierenden des Lehramts Grundschule wurde dieser Aspekt ebenfalls häufig erwähnt (→ Kapitel 8.3.1.4).

Dokument: SW1Prä_w_BSP2_mLit_final
Position: 31 - 31
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen
 SW1Prä_w_BSP2_mLit: Also zum Beispiel die Schrift, da denk ich schon, dass auch wirklich Stift und Papier sehr wichtig sind. Dass man auch wirklich lernt, die Buchstaben eben auch zu schreiben, das ist ja auch gerade im Deutschunterricht dann Inhalt. Und auch das Lesen muss auf jeden Fall meiner Meinung nach mit Bilderbüchern oder eben geeigneten Büchern stattfinden und auch das direkte Lesen. Also ich denke, dass man da nicht nur auf digitale Medien zurückgreifen kann, aber trotzdem kann das eben unterstützen. #00:12:16-3#

Im *Post-Interview* lässt sich ein erweiterter Textbegriff (vgl. Kallmeyer et al. 1974) erkennen, da die Studentin es für wichtig hält, sich auch mit weiteren Textarten wie zum Beispiel mit dem Verfassen eines Blogs zu beschäftigen. Sie verleiht dem Nachdruck, indem sie sagt, dass solche Texte „eben auch wichtig werden“ und zeigt damit ein Gespür für die Interessen der Kinder und Jugendlichen (vgl. mpfs 2017, 36).

Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final

Position: 13 - 13

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht

SW1Post_w_BSP2_mLit: Ja, dass man im Deutschunterricht halt erstmal mit unterschiedlichen Medien im Sinne von Lesen einfach arbeitet, dass man nicht nur die klassische Literatur in Bücherform benutzt, sondern eben auch auf Dinge eingeht, die eben auch wichtig werden wie Blogs zum Beispiel oder Internetforen und so weiter. Auch die Art und Weise, wie man da kommuniziert, und dass man eben auch in der Deutschförderung; einmal ist eben die Motivation ganz wichtig, die man mit Hilfe von digitalen Medien fördern kann. Dann eben auch die Lesekompetenzen tatsächlich, die man unterstützen kann mit Hilfe von Apps oder anderen Anwendungen im Deutschunterricht. #00:04:08-4#

Des Weiteren erklärt sie, dass sie nach dem Besuch des Seminars kaum noch Grenzen im Einsatz der digitalen Medien im Deutschunterricht sehe, da sie viele Möglichkeiten kennengelernt habe und sich wünsche, dass Schulen den digitalen Medien gegenüber offenstehen.

Dokument: SW1Post_w_BSP2_mLit_final

Position: 31 - 31

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW1Post_w_BSP2_mLit: Grenzen finde ich mittlerweile fast ein bisschen schwierig, weil ich festgestellt habe, dass es eben unglaublich viele Möglichkeiten gibt und ja auch immer wieder Neues entwickelt wird und man da auf jeden Fall offen sein muss als Schule und auch als einzelne Lehrperson. Finanzielle Mittel sind halt immer das große Problem an Schulen. Es wird mit Sicherheit noch ein sehr langer Prozess sein, bis die Offenheit gegenüber digitalen Medien und der Wille damit auch umzugehen im Unterricht; bis das wirklich komplett vollständig in die Schulen hineingetragen ist. #00:09:32-6#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge																	0
Digitale Medien im Deutschunterricht				1	1			1									3
Verknüpfung Inhalt und Medien		1	1														2
Bezugnahme auf Curricula																	0
geeignete Themen		1				2	3		2	2	1	2	1	1	1	1	16
Leseförderung	1	2	1	1	2	1		2	1			1		1	1	1	14
Klassenarbeiten im I		1	1					1					2	1	1	1	7
ungeeignete Themen	1	2	1		1		1	1	2		1	1		1	1	1	14
Begründung					1												2
SUMME	3	7	4	2	5	1	4	6	4	2	3	2	3	4	4	4	58

Abbildung 186: Code-Matrix SP Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- *Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?*

Zum ersten Mal lassen sich bei einer analysierten Gruppe Mehrheiten finden, die angeben, sich nicht zu stark unsicher im Einsatz der digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht zu fühlen. Zwar werden auch noch Unsicherheitsfaktoren

genannt, diese stehen aber seltener mit der Umsetzung der Inklusion in Verbindung. Dass sich unter Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik höhere

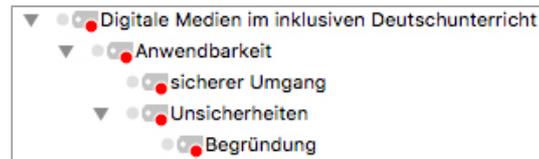


Abbildung 187: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Akzeptanzwerte bezüglich der Inklusion finden lassen, konnte bereits in Studien nachgewiesen werden (vgl. Moser et al. 2014, 673; vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404). Die weniger starke Verunsicherung kann auch damit zusammenhängen, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung bereits häufig mit der Inklusion in Kontakt gekommen sind, was sich wiederum positiv auf die *Beliefs* auswirkt (vgl. Hascher/de Zordo 2015, 175ff.; vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403). So äußert die folgende Studentin, dass sie sich tendenziell eher aufgrund möglicher technischer Probleme unsicher fühlen würde.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final
Position: 39 - 39
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Post_w_MSP_mLit: Bezogen auf Inklusion jetzt nicht unbedingt, sondern eher, dass ich etwas vorbereite und das dann irgendwie nicht funktioniert durch die Internetverbindung. Also davor hätte ich dann schon Angst. Da muss man dann natürlich wieder irgendetwas parat haben und das ist natürlich schon etwas mehr Arbeit. Wenn es natürlich funktioniert, dann sind die Schüler auch motivierter und ich glaube auch, wenn man das öfter macht, hat man ja auch eine gewisse Routine und das geht ja dann auch schneller, verschiedene Programme dann auch durchzuführen oder anzuwenden. #00:22:14-6#

Eine weitere Studentin begründet ihre Sorgen mit einem eventuell fehlenden Support des Kollegiums. Das zeigt, dass sie sich stark an sozialen Gruppen orientiert (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 181).

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 59 - 59
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Post_w_BSP_mLit: Ich hätte Ängste, an eine andere Schule zu kommen. Ich weiß nicht, ob Sie das auch so mitbekommen haben. Wir hatten ja auch noch so zwei andere Schulen in der Kooperation und da lief das nicht so reibungslos wie an unserer Schule. Und das ist dann natürlich schwierig. (...) #00:28:40-0#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB2...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME
Content Knowledge																0
Digitale Medien im inklusiven Deuts																0
Anwendbarkeit											2					2
sicherer Umgang				1				1				1				4
Unsicherheiten						1	2	1	1	2	2	1	2		1	13
Begründung	1	1	3	1	3	1		1			1			1	1	14
SUMME	1	1	3	2	3	0	2	2	3	1	4	4	1	2	2	33

Abbildung 188: Code-Matrix SP Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.3.6 ITPACK – Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Mit der vorangegangenen Darstellung der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass es hinsichtlich der studierten Schulform Unterschiede in den *Beliefs* zu digitalen Medien und zur Inklusion gibt. Bezogen auf das Inklusionsverständnis zeigen sich Studierende des Lehramts Grundschule sehr offen und emphatisch. Sie weisen damit positive *Beliefs* zur Inklusion auf und zeigen sich ferner sehr bemüht, in ihrem späteren Aufgabenfeld die Inklusion zu fördern. Des Weiteren vermeiden sie Stigmatisierungen (vgl. Bartz 2018, 54) und betonen mehrfach, dass sie allen Kindern und Jugendlichen Teilhabe ermöglichen wollen (vgl. Bosse 2017b, 288). Diese Erkenntnisse stehen in Einklang zur Theorie, da bereits in mehreren Studien herausgefunden werden konnte, dass die *Beliefs* zur Inklusion bei Lehramtsstudierenden sehr positiv ausfallen (vgl. Beacham/Rouse 2012, 5; vgl. Schwab/Seifert 2014, 73). Hinsichtlich der Schulform Grundschule konnten Ruberg & Porsch in einem Review zu deutschsprachigen Forschungsarbeiten zur Akzeptanz schulischer Inklusion erarbeiten, dass bei angehenden Grundschullehrkräften mehrheitlich höhere Akzeptanzwerte erzielt wurden (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 404). Konträr dazu verhalten sich die Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule, indem sie überdurchschnittlich häufig die Probleme der Inklusion aufzählen und damit zeigen, dass diese ihnen sehr präsent zu sein scheinen. So monieren sie, dass sie sich von der Politik allein gelassen und überfordert fühlen – Aspekte, die bereits in der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden (vgl. Preuss-Lausitz 2015, 97). Studierende des Lehramts Gymnasium/Gesamtschule nehmen im Gegensatz zu Studierenden des Grundschullehramts eine deutlich distanziertere Haltung zur Inklusion ein. Diese „nüchterne“ Betrachtungsweise ist insofern irritierend, als dass die beiden Interviewten häufig davon sprechen, dass ihre spätere Aufgabe im Klassenzimmer sei, für Empathie bei den Kindern zu sorgen. Der Befund, dass Lehramtsstudierende, die ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen anstreben, weniger positive *Beliefs* – auch wenn nur marginal – aufweisen (vgl. Schwab/Seifert 2014, 80), kann mit den hiesigen Erkenntnissen untermauert werden. Ferner konnte mit einer Typologie bereits herausgearbeitet werden, dass Gymnasiallehrkräfte häufig konservativer eingestellt und dem fortschrittlicheren Denken tendenziell eher abgeneigt sind, zudem sie sich auch verstärkt als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler und weniger als Pädagoginnen und Pädagogen sehen (vgl.

Schefer 1969, 179f.). Ein sehr weit gefasstes Inklusionsverständnis, das auch anerkennend und wertschätzend ist, lässt sich bei Studierenden des Lehramts Berufskolleg finden, da sie unter anderem häufig den Migrationsaspekt thematisieren (vgl. Hinz 2015, 69). Auch viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler plädieren für ein weites Verständnis, das sich nicht nur auf sonderpädagogische Schwerpunkte bezieht, sondern darüber hinaus noch Aspekte wie die Migration, Armut etc. in den Blick nimmt (vgl. Reich 2012, 54ff.; vgl. Hinz 2015, 69f.). Sehr positive *Beliefs* lassen sich bei Studierenden der Sonderpädagogik/Sonderpädagogischen Förderung erkennen, die ausnahmslos wertschätzend und anerkennend über die Inklusion sprechen. Überdies zeigen sie auch eine hohe Reflexionskompetenz, indem sie das segregierende deutsche Schulsystem aufgreifen und dieses als Hindernis zur Umsetzung der Inklusion benennen, womit sie deutliche Parallelen zur Theorie aufweisen (vgl. Prengel 2015, 33f.; vgl. Feuser 2015, 57).

Bei der Frage nach den Potenzialen der digitalen Medien im Inklusionskontext beziehen sich alle Studierende auf Barrierefreiheit und assistive Technologien, obwohl sie den letztgenannten Terminus nicht explizit erwähnen. Auch in der Theorie wird oftmals der Fokus auf Hilfsgeräte oder Hilfsfunktionen am Tablet etc. gelegt (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). Die Tatsache, dass die Studierenden Fachtermini vermeiden und häufig durch Beschreibungen darlegen, was sie meinen, legt nahe, dass sie sich noch nicht intensiv mit dem Thema beschäftigt haben, was auch von einigen Studierenden erwähnt wird. Bei den Lehrämtern Grundschule und Gymnasium/Gesamtschule werden auch ebenso häufig Potenziale in der Differenzierung gesehen (vgl. Bosse 2017b, 319), angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stechen durch eine präzisere Wortwahl hervor, da sie vom Talker etc. sprechen (vgl. Bühler 2016, 162).

Bezogen auf die Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz lässt sich zunächst festhalten, dass alle Studierenden angeben, mit typischen *Office*-Anwendungen wie *Word* oder *PowerPoint* zu arbeiten, da sie diese für ihr Studium benötigen. Diesbezüglich schätzen die meisten Studierenden ihren technischen Umgang als versiert ein. Grundsätzlich zeigt sich abermals, dass die Studierenden

ihre technische Medienkompetenz trotz einiger Unsicherheiten relativ hoch ansiedeln, auch wenn einzelne Studierende wiederholt dazu neigen, Defizite mehr in den Vordergrund zu stellen, als konkret das zu benennen, was sie gut können. So finden sich auch bei jedem Lehramt Studierende, die sowohl nach unten als auch nach oben hin von der allgemeinen Einschätzung abweichen. Positive Selbsteinschätzungen mit nur leichten Unsicherheiten nehmen die beiden Studierenden des Gymnasiallehramts vor und stehen damit in Einklang zu Forschungsergebnissen, die ebenfalls aussagen, dass Lehrkräfte dieser Schulform höhere Kompetenzeinschätzungen vornehmen (vgl. Lorenz et al. 2016, 129). Wenn Unsicherheiten genannt werden, dann liegen diese in der Fülle der medialen Angebote, die von den Studierenden nur schlecht überblickt werden, am Streifen der Technik oder in einer mangelnden praktischen Auseinandersetzung mit den digitalen Medien. Insbesondere der Aspekt, dass die Technik Probleme bereiten könnte, wird auch von bereits praktizierenden Lehrkräften in anderen Studien häufig genannt (vgl. forsa 2014, 15). Daher zeigt sich, dass auch die nachkommende Lehrerinnen- und Lehrergeneration mit jenen Sorgen in den Schuldienst eintreten wird, obwohl an dieser Stelle konstatiert werden muss, dass sich bei den interviewten Studierenden trotz diverser Probleme mit der Technik während der Praxisphase kein Abfall der *positiven Beliefs* abzeichnete, da die Lehramtsstudierenden ausnahmslos angeben, gewillt zu sein, später digitale Medien in ihrem eigenen Unterricht einzusetzen. Ein Grund dafür könnte sein, dass alle medial gestützten Unterrichtsprojekte im Rahmen des Interventionsseminars reflektiert und so von der einzelnen Situation gelöst wurden, wie es in der Forschung auch vorgeschlagen wird (vgl. Levin 2015, 51).

Das Grundverständnis von digitalen Medien im Schulunterricht und die damit verbundenen Potenziale werden von den Studierenden der analysierten Lehrämter unterschiedlich wahrgenommen, obwohl im Allgemeinen festgehalten werden kann, dass Aspekte wie das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. Friedrich 2015, 127f.) oder die Steigerung der Motivation (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Fuhs 2014, 314) besonders häufig genannt wurden. Bei Studierenden des Grundschullehramts und teilweise auch bei Studierenden des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule wird zudem sehr häufig erwähnt, dass der Einsatz der digitalen Medien nicht zum reinen Spiele spielen zweckentfremdet

werden sollte. Angehende Lehrkräfte an weiterführenden Schulen (Schwerpunkt: Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule) sowie an Berufskollegs sehen häufig Potenziale in der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihre zukünftige Berufswelt und greifen damit Forderungen aus der Wissenschaft und Politik auf (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6f.; vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, 113; vgl. Herzig/Aßmann/Klar 2014, 66; vgl. BMBF 2018). Ferner zeigen sie, dass sie ein Gespür für Mediatisierungsprozesse (vgl. Krotz 2016, 27f.) besitzen und wissen, wie medial geprägt die Berufswelt heutzutage ist (vgl. Welling 2016, 163). Unter den Studierenden aller Lehrämter finden sich wiederholend Aussagen, die die Differenzierungsmöglichkeiten in den Blick nehmen, die auch in der Theorie als sehr förderlich genannt werden (vgl. Friedrich 2015, 125; vgl. Bosse 2017b, 319). Im Allgemeinen muss konstatiert werden, dass die Lehramtsstudierenden zwar einige Potenziale benennen können und insgesamt sehr positive *Beliefs* aufweisen, sie aber eben auch einige Vorteile gar nicht erkennen. So monieren einige Studierende, dass die deutschen Schulen noch gar nicht so gut mit digitalen Medien ausgestattet seien, dass ein medial gestützter Unterricht problemlos stattfinden könnte, kommen aber auch nicht auf die Idee, das Konzept des *Bring your own device (BYOD)* im Unterricht zu berücksichtigen, obwohl einige von ihnen sagen, dass die privaten Smartphones zur Kommunikation genutzt werden könnten. Dies steht im Kontrast zu Studienergebnissen, in denen bereits praktizierende Lehrkräfte sagen, dass sie private Geräte mitbringen und einsetzen (vgl. bitkom 2015, 11). Auch dass Teilhabe *an, mit, über* und *in* Medien ermöglicht werden kann (vgl. Bosse 2017b, 264f.), wird von den Studierenden außer Acht gelassen. Genauso verhält es sich mit der Ortsgebundenheit von Unterricht, die durch den Einsatz digitaler (mobiler) Medien aufgehoben werden kann (vgl. König/Risch 2015, 86; vgl. Aufenanger 2015b, 63f.; vgl. Kleinhanß 2015, 99). Die Aussagen der Studierenden zeigen allerdings, dass diese ausschließlich den Unterricht im traditionellen Klassenzimmer fokussieren. Es finden sich in der Theorie auch einige Vor- und Nachteile, deren Bewertung die in der hiesigen Studie interviewten Lehramtsstudierenden und die bereits praktizierenden Lehrkräfte an Schulen unterschiedlich vornehmen. So sagen nur wenige Lehrkräfte, dass die digitalen Medien dabei helfen, schulische Herausforderungen wie die Umsetzung der Inklusion besser bewältigen zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 15), wohingegen die Lehramtsstudierenden ein sehr großes Potenzial hierin sehen. Des Weiteren äußern Lehrkräfte Bedenken

darüber, dass Schülerinnen und Schüler die digitalen Medien für private Zwecke nutzen könnten (vgl. forsa 2014, 14) – auch diese Sorgen sind im Rahmen der Interviews nicht einmal genannt worden. Resümierend kann festgehalten werden, dass Studierende positive *Beliefs* aufweisen, obwohl sie die Fülle an Potenzialen nichtmals in Gänze kennen.

Bezüglich der Einschätzung der Fremd-*Beliefs* zeigt sich, dass unabhängig von der Schulform alle Lehramtsstudierenden davon ausgehen, dass bereits praktizierende Lehrkräfte einige Vorbehalte gegenüber Medien in sich tragen. Interessant ist, dass insbesondere die Studierenden für ein Lehramt an Grundschulen mehrfach davon sprechen, dass Grundschullehrkräfte schon genug zu tun hätten und nicht noch die Auseinandersetzung mit digitalen Medien bräuchten. Dass zeigt, dass diese Studierenden die digitalen Medien nicht als Entlastung auffassen, womit sie in Einklang zu den bereits praktizierenden Lehrkräften stehen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, 16). Eine Studierende des Lehramts Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule sieht Schulleitungen im Vordergrund stehen, wenn es darum geht, die Digitalisierung an der Einzelschule voranzutreiben. Damit greift sie einen Aspekt auf, der bereits in der Schulentwicklungsforschung stark fokussiert wird, da Schulleiterinnen und Schulleiter eine hohe Gestaltungsautonomie besitzen (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 225ff.). Abermals auffällig ist, dass die Bereitschaft, sich mit digitalen Medien im Schulkontext auseinanderzusetzen, an dem Alter der Lehrkräfte festgemacht wird. Es wurde bereits mehrfach im Rahmen dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass diese Annahme mit Befunden aus anderen Studien falsifiziert werden konnte (vgl. forsa 2014, 11).

Des Weiteren ist auffällig, dass sich die Lehramtsstudierenden sehr optimistisch zeigen, bereits praktizierende Lehrkräfte von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, bieten sie eine große Range an Angeboten wie das Einrichten von Workshops, Hospitationen, Gespräche etc. an. Größtenteils scheinen die Lehramtsstudierenden jedoch nicht zu wissen, wie schwierig es ist, bereits verstetigte *Beliefs* verändern zu können (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 162, 225; vgl. Levin 2015, 51). Des Weiteren kommt keine Studierende/kein Studierender während der Interviews auf den Gedanken, dass im späteren Berufsumfeld ihre eigenen *Beliefs* durch die bereits praktizierenden Lehrkräfte (negativ) verändert werden könnten. Studien zeigen

nämlich, dass die Anpassung an die soziale Gruppe und an die in ihr vorherrschenden *Beliefs* nicht ungewöhnlich ist (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 191; vgl. Koch 1972, 147f.).

Die Bewertung der Interventionsseminare fällt bei den hier fünf analysierten Gruppen sehr positiv aus, indem wiederholt die Verzahnung von Theorie und Praxis lobend hervorgehoben wird. Die Studierenden geben des Weiteren an, sich mehr praxisorientierte Seminare im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung zu wünschen. Dieser Umstand zeigt, dass die Nachfrage seitens der Studierenden in Einklang zu den Forderungen von Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern (vgl. Terhart 2000, 107ff.; vgl. Kolbe 2004, 215; vgl. Topsch 2004, 479; vgl. Bohnsack 2004, 156) steht, aber in der Realität noch sehr wenig praktiziert wird, wie die Studierenden ausführlich im Interview darlegen.

Das Zusammendenken von Potenzialen, die digitale Medien mit sich bringen, und Inhalten des Deutschunterrichts gelingt nur bedingt, dennoch konnten ausreichend Aussagen analysiert werden. So zeigt sich bei den Studierenden des Grundschullehramts, dass diese häufig angeben, den Schriftspracherwerb nicht mit digitalen Medien begleiten zu wollen. Auch bereits praktizierende Lehrkräfte Sorgen sich um einen Verlust der Schreibfähigkeiten (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 107). Ein sehr diffuses Bild ergibt sich bei den Studierenden der Schulform Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule, da einige angeben, sich noch nie mit dem Lehrplan Deutsch auseinandergesetzt zu haben und andere lassen einen aktiv-produzierenden Zugang (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017) erkennen. Bei den Studierenden des Berufskollegs wird abermals deutlich, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler gut auf die Berufspraxis vorbereiten wollen. So schlagen sie vor, das Bewerbungstraining digital zu gestalten und zeigen einen aktiv-produzierenden Zugang. Die Studierenden der Sonderpädagogik/Sonderpädagogischen Förderung greifen oft den Migrationskontext auf und sagen, dass das Sprachenlernen mit den digitalen Medien besonders gut unterstützt werden könne. Dass digitale Medien Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Fluchtgeschichte bei der Integration und bei dem Erlernen der deutschen Sprache helfen können, wird auch in der Theorie aufgegriffen (vgl. Schieder-Niewierra 2013, 137; vgl. KMK 2015c, 2; vgl. Meister

2017, 221; vgl. Kutscher 2017, 206). Die Frage, ob Klassenarbeiten im Fach Deutsch mittels digitaler Medien geschrieben werden können, trifft noch mehrheitlich auf Skepsis. Gründe dafür sind, dass die Kinder und Jugendlichen überfordert sein oder einfach Inhalte aus dem Internet übernehmen könnten. Auch knapp die Hälfte der bereits praktizierenden Lehrkräfte, die im Länderindikator 2015 befragt wurden, gibt an, dass im Internet publiziertes Material einfach übernommen werden könnte (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114) – wobei angemerkt werden muss, dass sich diese Aussage nicht speziell auf das Schreiben von Klassenarbeiten bezieht. Besonders häufig wird von allen interviewten Lehramtsstudierenden genannt, dass sie digitale Medien zu Recherchezwecken einsetzen würden. In der Theorie wird dieser Einsatz ebenfalls als besonderes Merkmal digitaler Medien herausgestellt, da die Schülerinnen und Schüler durch das Internet schneller an Informationen gelangen (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227; vgl. Kleinhanß 2015, 115).

Ein einheitliches Gesamtbild lässt sich bei der Frage danach erkennen, wie sicher sich die Studierenden fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen, da wie bereits bei anderen analysierten Gruppen häufig von einer großen Unsicherheit gesprochen wird. Als Hauptgrund wird die fehlende Handlungsroutine genannt. Um dem entgegenzuwirken, sagen Hascher & de Zordo, dass Lehramtsstudierende durch gezielte Praktika den Umgang mit Inklusion im Aufgabenfeld Schule kennenlernen können (vgl. Hascher/de Zordo 2015, 175ff.). Einen Unterschied zu allen anderen Schulformen lassen Studierende der Sonderpädagogik erkennen, die angeben, sich gar nicht so unsicher zu fühlen. Das kann damit zusammenhängen, dass diese im Rahmen ihrer hochschulischen Ausbildung bereits häufiger mit der Umsetzung von Inklusion und Heterogenität in Kontakt gekommen sind. So konnten Ruberg & Porsch herausfinden, dass Studierende, die sich zuvor mit der Inklusion intensiv beschäftigt haben, auch positivere *Beliefs* aufweisen (vgl. Ruberg/Porsch 2017, 403).

Bilanzierend kann für dieses Unterkapitel festgehalten werden, dass die *Beliefs* zu digitalen Medien und zur Inklusion zwar grundlegend positiv ausfallen, aber trotzdem Unterschiede herausgearbeitet werden konnten, die sich bei den Studierenden unterschiedlicher Schulformen ergeben. Während angehende Gymnasiallehrkräfte ihre technische Medienkompetenz sehr gut einschätzen,

weisen Studierende der Sonderpädagogik/Sonderpädagogischen Förderung besonders positive *Beliefs* hinsichtlich der Inklusion auf. Die Studierenden der Schulformen Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule sowie Berufskolleg scheinen sehr professionsbezogen zu denken, indem sie in ihren Aussagen stets die berufliche Zukunft ihrer späteren Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen. Angehende Grundschullehrkräfte zeichnen sich durch einige pädagogische Vorbehalte und Zweifel aus.

8.4 Fokus IV: Literaturpädagogikzertifikat

Studierende, die neben ihrem Lehramtsstudium im Fach Deutsch noch zusätzliche Lehrveranstaltungen und ein Praktikum absolvieren, um den Zertifikatsabschluss *Literaturpädagogik* zu erhalten, setzen sich in besonderer Weise mit Themen der Medienbildung auseinander. Inwiefern diese tiefergehende Auseinandersetzung im Verständnis von Medienbildung in Schulen und Hochschulen Unterschiede zu Studierenden zeigen, die sich nicht für die Teilnahme am Zertifikatsangebot entschieden haben, soll in diesem Kapitel näher fokussiert werden. In der Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner konnte ein annähernd ausgeglichenes Verhältnis erzielt werden, indem elf Studierende den zusätzlichen Zertifikatsabschluss anstreben und 13 Studierende nicht. In diesem Unterkapitel sollen Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden:

„Welche Beliefs weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf? sowie „Inwiefern unterscheiden sich die Beliefs von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch, die die Zusatzqualifikation Literaturpädagogikzertifikat absolvieren, von denen, die an dieser Maßnahme nicht teilnehmen?“

8.4.1 mit Literaturpädagogikzertifikat

Von den elf Studierenden, die das Zertifikatsstudium *Literaturpädagogik* absolvieren, befanden sich zum Zeitpunkt der Durchführung sechs Studierende im Bachelor- und fünf im Masterstudium. Zwei von ihnen sind männlichen und neun weiblichen Geschlechts. Bezogen auf die unterschiedlichen Lehrämter¹⁴⁸ entfallen vier Studierende auf die Schulform Grundschule, ein Studierender lässt sich im Lehramt Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule ausbilden, ein weiterer im Bereich Gymnasium/Gesamtschule und fünf sind im Studiengang Sonderpädagogik/Sonderpädagogische Förderung eingeschrieben.

¹⁴⁸ Von den vier Studierenden des Lehramts Berufskolleg nimmt niemand an der Zusatzausbildung *Literaturpädagogik* teil.

8.4.1.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Auffällig bei Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch, die sich noch zusätzlich zu ihrem Studium im Bereich der *Literaturpädagogik* zertifizieren lassen, ist, dass alle ein breites Inklusionsverständnis aufweisen, dieses



Abbildung 189: Subcodes Inklusionsverständnis

auch klar benennen und als Nachweis einzelne Diversitätsmerkmale aufzählen können. Insbesondere der Migrationshintergrund wird häufig genannt (vgl. KMK 2016, 3), da jener im Zuge der „Flüchtlingskrise“ den Lebensbereich der Studierenden am meisten zu kreuzen scheint.

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final

Position: 31 - 31

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SMB1Post_w_MSP_mLit: Also unter Inklusion verstehe ich, dass alle Kinder oder Schüler gemeinsam lernen. Unabhängig davon, ob sie jetzt einen Förderbedarf haben oder auch vielleicht einen Migrationshintergrund. Also ich zähle zur Inklusion jetzt nicht nur Kinder, die zum Beispiel eine geistige Behinderung haben. Das bedeutet für mich auch, dass Kinder, die einen Migrationshintergrund haben, oder ich sage jetzt einfach mal aus bildungsferneren Elternhäusern kommen, dass die halt auch, gemeinsam im Unterricht lernen. So, das ist für mich Inklusion. Dass alle das gleiche Thema haben, aber das trotzdem noch differenziert wird – also jeder auf seinem Leistungsniveau dann lernen kann, aber trotzdem alle gemeinsam.
#00:17:47-6#

In vielen Statements, die prägnant und *ohne* Füllwörter formuliert wurden, lassen sich Hinweise finden, dass Studierende, die an dem Zusatzangebot teilnehmen, vermehrt einen inhaltlichen Zugang wählen und eine Idee davon haben, was Inklusion für das Unterrichten bedeutet. So expliziert folgende Studentin, dass Inklusion die Förderung von Stärken und Schwächen sei (vgl. KMK 2016, 3).

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final

Position: 52 - 52

Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug

SW2Prä_w_MG1_mLit: Ja einmal der Bereich, dass jedes Kind die gleichen Voraussetzungen hat, jedes Kind die gleichen Rechte hat. Das ist ja dieses Überthema, jedes Kind soll die gleiche Ausgangslage haben, jedes Kind soll die gleichen Rechte haben, insbesondere auch im Bildungssystem. Dann natürlich die

Aufnahme von Kindern mit Behinderungen auch an der Regelschule und insbesondere Förderung, aber nicht nur für schwache oder leistungsschwache Kinder, sondern auch für leistungsstarke Kinder, auch Begabungsförderung. Inklusion einfach, dass alle Kinder die gleichen Rechte haben und alle Kinder ihrem Leistungsstand entsprechend gefördert werden (...). #00:16:28-3#

Eine Variation in der Auswahl an Lernkanälen und verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen finden sich in folgender Aussage (vgl. KMK 2011, 9; vgl. Feuser 2015, 50).

Dokument: SW2Post_w_MG3_mLit_final
Position: 41 - 41
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SW2Post_w_MG3_mLit: Dass alle gemeinsam auf eigenen Wegen lernen und jeder auf seinem Niveau, mit unterschiedlichen Zugängen und Arbeitsweisen. #00:10:41-8#

Einen interessanten Ansatz liefert auch folgende Aussage, die aber nicht weiter expliziert wird.

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion
 SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Im Allgemeinen verstehe ich darunter, dass man die Potenziale jedes Kindes sichtbar und nutzbar macht. #00:07:36-5#

Eine Studierende sagt deutlich, dass Inklusion eben nicht bedeute, dass sich das zu inkludierende Kind an den Lerngegenstand anzupassen habe, sondern den Kindern und Jugendlichen müssten Angebote unterbreitet werden, die ihrer Lernausgangslage entsprechend gestaltet sind (vgl. Palme/Staufer 2016, 211).

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Gesamtgesellschaftlicher Bezug
 SMB1Prä_w_BSP_mLit: Also Inklusion ist für mich einfach die Anerkennung von Heterogenität. Ja, also dass wir - wir wollen keinen „gleich“ machen, wir wollen die Heterogenität anerkennen und eben nicht nur im Bereich von Behinderung oder Menschen mit Behinderung, sondern vielmehr... dass ich einfach schaue, was bringen die Kinder mit und ich möchte sie nicht „gleich“ machen. Ich möchte nicht schauen, dass alle etwas - alle ein Hobby haben oder alle auf einer bestimmten Ebene etwas Bestimmtes erreichen. Nein, es ist auch gut, wenn ein Kind zum Beispiel... es ist musikalisch begabt, das ist super und das kann man fördern. Auch wenn es dann vielleicht mathematisch oder im Deutschbereich nicht die Anforderungen - nicht den Anforderungen entspricht. Natürlich möchte ich sie auf ein gewisses Niveau heben. Das ist ganz klar. Wir wollen natürlich jetzt nicht sagen „Deutsch und Mathe ist dann egal, weil du bist jetzt musikalisch begabt“. Aber es geht auch nicht darum zu sagen "ja musikalisch bist du begabt, aber Deutsch kannst du trotzdem nicht." Das wäre halt das Wichtige für mich jetzt in dem Bereich. Ja - ja, das wäre das Wichtige für mich. #00:12:27-8#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME								
Inclusion																							9
Grundverständnis Inklusion														1									1
Bezug zur Sonderpädagogik	1		1	2			1		1				1										8
UN-BRK								1															1
Gesamtgesellschaftlicher Bezug			1			3		1															6
Konkreter Schulbezug	1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
SUMME	0	2	1	2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	32

Abbildung 190: Code-Matrix mLit Inklusionsverständnis

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Bei den Studierenden, die das Zertifikat *Literaturpädagogik* anstreben, fällt auf, dass sie neben der Nennung von Barrierefreiheit und assistiven Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) zum einen noch genauer beschreiben, was sie darunter verstehen und zum anderen häufig innere Differenzierungsmöglichkeiten aufzählen. So bezieht sich die folgende Studentin auf die *Leichte Sprache* (vgl. Bosse 2017b, 304).

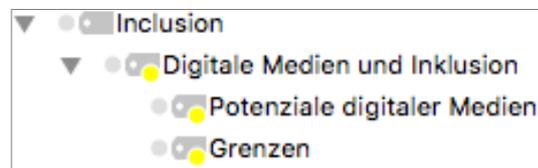


Abbildung 191: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final

Position: 37 - 37

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SMB1Post_w_MSP_mLit: Ja man kann sich ja Texte auch vorlesen lassen. Das wäre natürlich eine Möglichkeit, dass der Schüler dann praktisch mitliest und den Text aber auch nochmal vorgelesen bekommt, oder dass man den Text dann vielleicht vereinfacht oder in „leichter Sprache“ irgendwie schneller umschreiben kann am Tablet. Das wäre eine Möglichkeit, die da wäre. #00:21:24-6#

Eine weitere Studentin fokussiert unterschiedliche Niveaustufen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten demnach am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Bosse 2017c, 139ff.), lernen aber auf unterschiedlichen Wegen (vgl. KMK 2011, 9; vgl. Feuser 2015, 57).

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final

Position: 51 - 51

Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien

SW1Post_w_BSP1_mLit: (...) Wenn ich jetzt zum Beispiel an *Learning Apps* denke, dann kann ich für meine Klasse zum Beispiel drei verschiedene Niveaustufen bei *Learning Apps* von demselben Thema konzipieren. (...) #00:22:48-4#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME							
Inclusion																						0
Digitale Medien und Inklusion																						3
Potenziale digitaler Medien		2	2	1			2	1	1	1				1				1	1	2	1	16
Grenzen																						0
SUMME	0	0	2	2	1	0	2	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2	17

Abbildung 192: Code-Matrix mLit Digitale Medien und Inklusion

8.4.1.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Bei den Studierenden lässt sich erkennen, dass sie – wie fast alle anderen auch – ihre technische Medienkompetenz als einigermaßen gut bis sehr gut einschätzen. In den *Post-Interviews* fällt auf, dass sie sich von den medialen Angeboten im Rahmen des Interventionsseminars sehr stark begeistern und inspirieren lassen. An dem folgenden Beispiel wird ersichtlich, dass abermals der Umgang mit *Office-Anwendungsprogrammen* als versiert bezeichnet wird. Wiederum typisch ist die genannte Unsicherheit, wenn die Studierenden mit anderen Betriebssystemen konfrontiert werden.

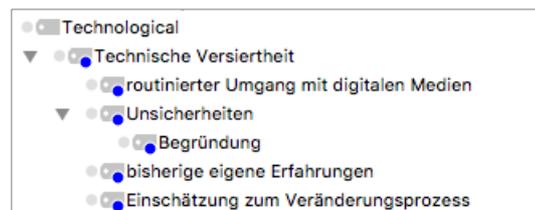


Abbildung 193: Subcodes Technische Medienkompetenz

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 9 - 9

Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SMB1Prä_w_mLit: Ja, also ich dachte eigentlich einmal, dass ich ganz gut aufgestellt wäre. Jetzt habe ich mit *Mac* gearbeitet und muss feststellen, dass ich anscheinend – wirklich, ich habe mich gefühlt wie der erste Mensch, mit einem *Mac* auf einmal. Ja, ich glaube, dass ich im Bereich der Gestaltung und graphisch und so weiter mit einem Computerprogramm, das kann ich gut. Also *PowerPoint* und so. (...) Und ansonsten, also, wir hatten ja gesehen, dass irgendwas mit einem *Whiteboard* ist. Ich habe nicht mal eine Ahnung, was ein *Whiteboard* ist. Also ich habe dieses riesige Ding in Frau XX (*Name anonymisiert*) Büro gesehen, aber mehr weiß ich auch nicht. Also ich kann *PowerPoint*. #00:04:23-2#

Weitere Unsicherheiten scheinen allerdings auf einer bereits höheren Ebene angesiedelt zu sein, da sich die Studentin Gedanken über rechtliche Angelegenheiten macht.

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 11 - 11

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB1Prä_w_BSP_mLit: Also Unsicherheiten, das habe ich zumindest gespürt, als ich diese Videoaufnahmen verarbeitet habe. Dass ich eben nicht wusste, welche Musik kann ich benutzen, wo kriege ich jetzt Musik her, die man eben irgendwie GEMA-frei benutzen kann. Oder was kann ich da überhaupt benutzen und was kann ich machen. Dann hatte ich natürlich das Problem, wenn ich jetzt irgendwelche Audioaufnahmen machen würde, ich hatte jetzt dieses Programm *iMovie* - okay, das war intuitiv, aber es gibt ja sicherlich noch mehr. Und es gibt auch bestimmt noch andere Programme für Audioaufnahmen, das hatten wir in diesem Workshop zur inklusiven Medienbildung. Genau. Ich hatte damals den Einsatz von Tablets und Umfragesysteme, aber es gab ja auch die Möglichkeit Hörbuchvertonung zu machen und das ist ja mit Sicherheit nochmal ein ganz anderer Umfang. Also da habe ich wirklich gar keine Ahnung und da schätze ich mich auch so ein, dass ich da natürlich Nachholbedarf habe, wenn ich sowas im Unterricht einsetzen wollen würde. Denn das macht man nicht einfach so. #00:05:23-0#

Ferner kann an den Aussagen in den *Post*-Interviews erkannt werden, dass die Studierenden eine große Bereitschaft zeigen, sich mit den jeweiligen Geräten und Anwendungsprogrammen auseinanderzusetzen. Diese Studentin berichtet davon, dass sie die App zuhause ausprobiert habe und erstaunt gewesen sei, wie viele Möglichkeiten es gebe.

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final

Position: 19 - 19

Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB1Post_w_BSP_mLit: (...) Wir haben in unserem Projekt mit *Quizmaker* gearbeitet, hab ich davor noch gar nicht gemacht und war dann wirklich erstaunt darüber. Es ist super einfach, aber es bietet unheimlich viele Möglichkeiten. Und ich hatte das zu Hause und hab so ein Demo-Quiz erstellt und bin gar nicht auf die ganzen Ideen gekommen, die die Schüler dann zum Schluss hatten. Also die haben dann noch Farbe eingesetzt und haben den Hintergrund noch verändert und so. Und waren super kreativ und da sieht man einfach, dass sie sich noch mehr trauen und einfach ganz unbefangen an das Medium rangehen, was ich dann vielleicht gar nicht so unbedingt gemacht hätte. Also ich dachte schon, das ist schon gut, das Produkt, was ich da gemacht hab, wäre aber noch mehr gegangen. #00:04:46-9#

Als Unsicherheit gibt sie an, dass sie die Fülle an Apps nicht überschauen könne und dass es wohlmöglich viel gebe, das sie aber noch nicht kenne. Auch an dieser Stelle zeigt sie sich wiederholt von den Möglichkeiten begeistert. Des Weiteren ist in den Interviews zu erkennen, dass die Studenten vorrangig aktiv-produzierende Apps fokussieren (vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 232). Überdies erinnert sich die Studentin auch an einen

zertifikatsrelevanten Workshop, indem die Studierenden angeleitet werden, unterschiedliche Medienprodukte zu erstellen (vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 230).

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final

Position: 23 - 23

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SMB1Post_w_BSP_mLit: (...) Also wir haben das jetzt mit (...) *QuizMaker* gemacht, das war super, aber es gibt ja noch viel, viel mehr. Also da würde ich jetzt sagen natürlich, ich kenn mich jetzt mit diesem *Quizmaker* aus, wie gesagt, auch nochmal dadurch, was die Kinder gezeigt haben, auch noch besser. Aber ich hab letzgens zum Beispiel auch ein Produkt gesehen mit der App *ComicLife*, was ich auch gerade schon gesagt hab und ich dachte, „Wow, das hat man damit gemacht“, also ich hab da auch schon mal mit gearbeitet, aber das war nicht so toll und das ist wirklich so ein super Produkt geworden und ich dachte, „Wow“. *Das haben hier auch welche in dem Workshop Inklusive Medienbildung gemacht und da war ich auch begeistert.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Und dachte, was man damit alles machen kann und es ist einfach viel, viel mehr als es auf dem ersten Anblick, also auf dem ersten Blick so präsentiert, ja. #00:08:42-0#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME								
Technological																						0	
Technische Versiertheit																						1	
routinierter Umgang mit digital	1				1	1	1						1	1	1	2				2		3	2
Unsicherheiten	1	1	1	1	1	1		1	1				1	2	1	1			1	1	1	1	
Begründung	2	1		1				1	2													1	
bisherige eigene Erfahrungen	1							1					1									4	
Einschätzung zum Veränderung	1	1	1	1				1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	9	
SUMME	6	3	2	2	2	3	4	2	2	1	2	4	2	3	1	2	2	3	1	4	3	2	

Abbildung 194: Code-Matrix mLit Technische Medienkompetenz

8.4.1.3 Pa – Grundverständnis, Potenziale, Fremd-Beliefs, Seminarbewertung

Grundverständnis: Digitale Medien im Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Was verstehen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht vor und nach dem Interventionsseminar?

Auch bei der Frage, was denn überhaupt unter dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht zu verstehen sei, lassen sich Aspekte wie der Lebensweltbezug (Friedrich 2015, 127f.), die Motivationssteigerung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16), aber auch die Möglichkeit, kreativ und gestalterisch mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten (vgl. Anfang 2015, 263; vgl.

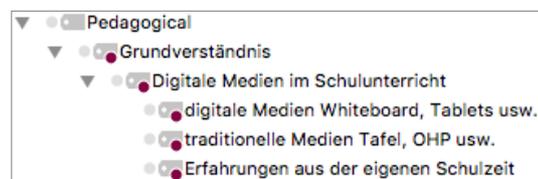


Abbildung 195: Subcodes Grundverständnis Medien

Demmler/Struckmeyer 2015, 227f.), erkennen.

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 7 - 7
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\digitale Medien Whiteboard, Tablets usw.

SMB1Prä_w_BSP_mLit: Ja, also meine Vorstellung darunter war, dass man Medien einsetzt, wie zum Beispiel ein Tablet, dass man Aufnahmegeräte benutzt, also dass man zum Beispiel eben nicht nur dieses stupide "Wir lesen jetzt einen Text", sondern wir machen etwas Neues mit diesem Text und dann vielleicht Kinder auch ergreift. Also ich sehe das, ich gebe Nachhilfe, und da machen ganz viele Kinder, die arbeiten dann, zeigen mir ihre Handys und was für Videos die aufnehmen und dann synchronisieren die irgendetwas und sind da total affin drin. Und dann denke ich mir, okay, dann müssen die halt einen Text lesen in Deutsch oder wo auch immer und das macht dann halt wirklich nicht so viel Spaß. Obwohl sie eigentlich kein Problem damit haben, sich hinzusetzen und intensiv, auch kreativ, mit Dingen auseinanderzusetzen, das machen die gerne. Und darin sehe ich einfach den Mehrwert von Medien, dass man eben nicht nur diese Textarbeit macht. (...) #00:03:22-8#

Auf die Nachfrage, was denn der Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht nicht sein sollte, antwortet die Studentin, dass es nicht darum gehe, die digitalen Medien als Spielzeug einzusetzen.

Dokument: SMB1Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 23 - 23
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB1Prä_w_BSP_mLit: Also eine Grenze allgemein sehe ich noch darin, dass es natürlich nicht zu einem Spielzeug werden sollte. (...) Also, es geht mir schon darum, ich habe einen bestimmten Inhalt und da wäge ich dann ab, kann ich das besser damit umsetzen, also mit einem digitalen Medium, oder gehe ich einfach mal auf eine ganz andere Ebene. Und ich muss halt schauen, wo ist es sinnvoll das einzusetzen und wo nicht? (...) #00:11:10-4#

Im *Post*-Interview lässt sich ein umfassender Medienkompetenzbegriff bei der Studentin erkennen, da sie zunächst einmal wiederholend erwähnt, dass die digitalen Medien ganz selbstverständlich zum Umfeld der Kinder (vgl. mpfs 2016, 9) und Jugendlichen (vgl. mpfs 2017, 9) gehören und dass sie viele Möglichkeiten bieten, mit den Schülerinnen und Schülern gestalterisch zu arbeiten (vgl. Baacke 1996, 8) und darüber zu kommunizieren und reflektieren (vgl. Groeben 2002, 178; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 23).

Dokument: SMB1Post_w_BSP_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SMB1Post_w_BSP_mLit: Ich würde darunter verstehen, dass digitale Medien auf jeden Fall wichtig sind. Einfach auch, dass wir anknüpfen an dem Punkt der Kinder, wo die einfach stehen. Sie wachsen mit den Medien auf und wir sollten uns davor nicht versperren. Auch, wenn wir vielleicht selber manchmal die Medien gar nicht so gut kennen, wie die Kinder oder die Jugendlichen es dann vielleicht können. Ich hab aber auch gemerkt, dass es natürlich unglaublich wichtig ist, also nicht dieses

Produkt an sich einfach da stehen zu lassen, sondern es geht natürlich auch nochmal um eine Anschlusskommunikation, um dann darüber... Also nicht das Produkt ist das Wichtigste oder der Einsatz der Medien zum Beispiel, ob ich jetzt ein Tablet benutze oder *iMovie* oder was auch immer, sondern dass ich das ganz gezielt mache und auch wirklich einen Sinn voranstelle und einsetze. Und dann eben auch dieses Reflektieren und schauen, was wollte ich damit eigentlich überhaupt erreichen und wie sehen das die Schüler? Wie können wir darüber sprechen? Was ist das Produkt? Wie ist es geworden und so weiter und dann dieses tiefere Verstehen zu ermöglichen. #00:03:42-9#

Die Kombination eines rezeptiven und eines aktiv-produzierenden Zugangs lässt sich bei folgender Studentin erkennen, die auch selbst äußert, dass sie diese Möglichkeiten im Rahmen einer zertifikatsrelevanten Lehrveranstaltung kennengelernt habe.

Dokument: SW1Prä_w_BSP1_mLit_final

Position: 15 - 15

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW1Prä_w_BSP1_mLit: Ok... digitale Medien sind für mich, dass man zum Beispiel nicht nur auf Lektüren in Buchform zugreift, sondern vielleicht auch online Zeitungsartikel liest. Oder online Bücher bearbeitet. Was sind denn noch digitale Medien? Ja der ganze auditive Bereich. Vielleicht dass man Hörbücher integriert. Vielleicht auch selbst was aufnimmt. Das ist ja sowohl passiv als auch aktiv dann möglich. Was war denn noch? In der Vorlesung von der Kinder- und Jugendliteratur¹⁴⁹ ging es auch darum, dass man sich auch mit Comics mal auseinandersetzen musste und da meinte Frau XX (*Name anonymisiert*) auch, dass es da Möglichkeiten gibt, nicht nur Comics zu rezipieren, sondern auch selbst welche zu erstellen. Das wäre dann für mich auch Einsatz von digitalen Medien. Weil es ja dann auch mit Computerprogrammen erstellt werden muss und dann dieser Prozess medial begleitet wird. (...) #00:04:17-8#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME							
Pedagogical																						0
Grundverständnis																						0
Digitale Medien im Schulunterr...	1	1	1	1				2	1	1	1	1	2		1	1	1	2	2	2	2	26
digitale Medien Whiteboard														1								5
traditionelle Medien Tafel, C...																						0
Erfahrungen aus der eigene																						0
SUMME	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	0	1	1	1	2	2	2	2	30

Abbildung 196: Code-Matrix mLit Grundverständnis Medien

¹⁴⁹ Diese Vorlesung muss im Rahmen der Zusatzqualifizierungsmaßnahme *Literaturpädagogik* besucht werden.

Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht

Forschungsfrage:

- Welche Potenziale digitaler Medien im allgemeinen Schulunterricht können Lehramtsstudierende vor und nach dem Seminar benennen?

Bei der Frage nach den Potenzialen zeigt sich, dass zunächst wieder die Motivationssteigerung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) stark fokussiert wird. Im Weiteren lässt sich aber erkennen, dass auch Aspekte wie die Entlastung der Lehrkräfte oder die vereinfachte Organisation etc. genannt werden (vgl. Herzig 2010, 343). Überdies zeigt sich, dass die Studierenden sehr positiv über die Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien sprechen. Das folgende Beispiel verdeutlicht, dass die Studentin durch die Praxisphase in ihrer Meinung gestärkt wurde, dass digitale Medien die Motivation der Kinder und Jugendlichen steigern können.

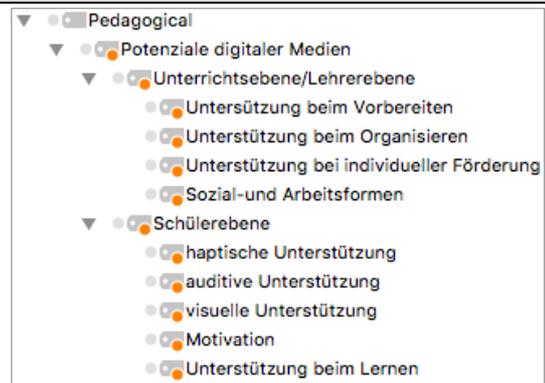


Abbildung 197: Subcodes Potenziale digitaler Medien

Dokument: SMB1Post_w_MSP_mLit_final

Position: 17 - 17

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB1Post_w_MSP_mLit: Ja, erstmal würde ich sagen schon die Motivation. Die Kinder waren wirklich sehr interessiert, auch am Whiteboard. Da war jetzt kein Kind dabei, das gesagt hat "Oh ne, mit dem iPad schon wieder", also die waren wirklich schon sehr motiviert. (...) #00:09:21-3#

Auch eine weitere Studentin greift den Aspekt der Motivation auf und bezieht ihre Gedanken explizit auf das Lesen.

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final

Position: 35 - 35

Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SW2Prä_w_BSP_mLit: Motivation ist ein ganz wichtiger Punkt, wo man Medien für einsetzen kann. Eben gerade Kinder, die weniger Kompetenzen im Bereich Lesen haben und deswegen oft frustriert sind, wenn sie mit einem ganzen Buch oder einem ganzen Text konfrontiert werden, können dann eben mit Hilfe der Apps auf der individuellen Stufe ansetzen und dann, ja, eben da Motivation finden, sich mit dem Lesen auseinanderzusetzen, überhaupt erstmal ans Lesen zu kommen. #00:08:48-6#

Dass digitale Medien eben nicht nur Potenziale auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler bieten, sondern diese auch den Lehrkräften helfen können, Unterricht zu

strukturieren, Lernergebnisse digital festzuhalten etc., wird an folgendem Beispiel ersichtlich. Im Gegensatz zu bereits praktizierenden Lehrkräften, die zum Großteil in Studien angeben, nicht durch die digitalen Medien entlastet zu werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16), macht es den Anschein, dass diese Studentin viele Entlastungsmöglichkeiten wahrnimmt.

Dokument: SW2Post_w_BSP_mLit_final
Position: 11 - 11
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene/Lehrerebene\Unterstützung beim Organisieren

SW2Post_w_BSP_mLit: Ich würde jetzt auf jeden Fall sagen, unter dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht verstehe ich eine Ergänzung zu dem, was an anderen Unterrichts- oder Fördermaterialien auf jeden Fall schon da ist und immer noch verwendet wird. Und eben auf jeden Fall eine ganz tolle Hilfestellung, auch eben für den Lehrer oder die Lehrerin. Dadurch, dass viele administrative Dinge ein bisschen einfacher durchs Tablet sind bzw. zum Beispiel der ganze Papierkram leichter fällt und man nicht so viele Stapel Papier immer mitschleppen muss, sondern eben die Möglichkeit hat, das Tablet vor Ort in unterschiedlichster Art und Weise einzusetzen. (...) #00:03:34-5#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME								
Pedagogical																						0
Potenziale digitaler Medien	1																					7
Unterrichtsebene/Lehrerebene																						3
Unterstützung beim Vorbereiten		1																				1
Unterstützung beim Organisieren	1																					2
Unterstützung bei individuellen Lernprozessen							1															2
Sozial- und Arbeitsformen	2	2	2	2	1	1	2	1	1													29
Schülerenebene																						0
haptische Unterstützung							1					2		2	2							7
auditive Unterstützung							1						1	1	1							5
visuelle Unterstützung							1						2									4
Motivation	1						1															4
Unterstützung beim Lernen	1						1															7
SUMME	5	4	2	4	1	4	6	6	3	0	3	2	3	2	2	5	2	1	2	4	4	70

Abbildung 198: Code-Matrix mLit Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Die Studierenden, die das Zertifikat *Literaturpädagogik* anstreben, zeigen, dass sie relativ gut die *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte einschätzen können. Zwar wird auch wieder das Vorurteil genannt, dass die Einsatzbereitschaft vom Alter der Lehrkräfte abhängt, allerdings macht die Studentin ihre Aussagen an selbst erlebten Situationen fest. Am nachfolgenden

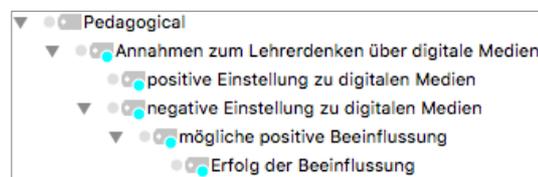


Abbildung 199: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Zitat wird ersichtlich, dass Studierende durchaus ein Gespür dafür haben, aus welchen Gründen einige Lehrkräfte eher abgeneigt sein könnten. So sagt sie, dass sich viele Lehrkräfte allein gelassen fühlten und steht damit in Einklang zu Forschungsergebnissen, die zeigen, dass Lehrkräfte tatsächlich häufig eine fehlende professionelle Betreuung monieren (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21).

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 107 - 107
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien

SW2Prä_w_MG3_mLit: Ich glaube nicht besonders positiv. Ich glaube, die fühlen sich überfordert und trauen sich das selber nicht zu. Weil es vielleicht auch niemand zeigt und sie das Gefühl haben, dass sie so ins kalte Wasser geschmissen werden. Vielleicht haben die selber diese Medien auch nicht, ein Tablet zum Beispiel, dann kennen die sich halt nicht aus oder kennen die ganzen Möglichkeiten nicht. Oder sehen vielleicht auch den Grund gar nicht. Vielleicht hat es immer geklappt, dass die schon 20 Jahre vor der Klasse stehen und immer nur was an der Tafel schreiben und sind dann der Meinung, es hat halt immer geklappt. #00:26:43-9#

Ferner gibt die Studentin an, Überzeugungsarbeit durch das Aufzählen von Potenzialen wie die Motivationssteigerung etc. leisten zu wollen. Interessant ist dabei, dass sie auch die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext berücksichtigen würde, obwohl in Studien herausgefunden werden konnte, dass nur wenige Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass digitale Medien in schulischen Herausforderungen unterstützend wirken können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 15).

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 111 - 111
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SW2Prä_w_MG3_mLit: Mit den Argumenten, die ich vorhin für die Tablets genannt habe. Zum Beispiel, dass das für Kinder mit einer Sehschwäche oder Hörschwäche sehr geeignet ist und ich glaub, das motiviert die Kinder auch einfach, weil die Tablets vielleicht von zu Hause kennen oder selber eins haben. Und dann damit in der Schule zu arbeiten, ist bestimmt cool für die, sehr abwechslungsreich. #00:28:00-3#

Im Post-Interview zeigt sie, dass sie unter anderem mit Faktenwissen überzeugen möchte.

Dokument: SW2Post_w_MG3_mLit_final
Position: 72 - 72
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SW2Post_w_MG3_mLit: Ich würde gucken, ob es irgendwelche Belege für den Lernerfolg durch die neuen Medien gibt. #00:19:43-0#

Des Weiteren äußert sie, dass sie nicht wisse, ob ihre Überzeugungsarbeit Erfolg haben würde, fügt dem aber hinzu, dass sie unabhängig von der Meinung des Kollegiums die digitalen Medien in ihrem eigenen Unterricht weiterhin einsetzen würde. Forschungsergebnisse zeigen allerdings, dass sich Menschen durchaus an ein neues soziales Umfeld und die dortigen *Beliefs* anpassen (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, 181).

Dokument: SW2Post_w_MG3_mLit_final
Position: 74 - 74
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung
 SW2Post_w_MG3_mLit: Das weiß ich nicht. Also ich weiß nicht, ob man das überhaupt sagen kann. Aber ich würde es dann trotzdem machen. Ich würde die neuen Medien einsetzen und vielleicht sehen die anderen Lehrer dann, dass es echt was bringt. #00:20:03-3#

Eine weitere Studentin erzählt von ihren praktischen Erfahrungen, die sie während der Anfertigung ihrer Bachelorarbeit sammeln konnte. Augenscheinlich muss sie empirisch gearbeitet haben und wurde mit einigen Vorurteilen konfrontiert:

Dokument: SMB1Prä_w_MSP_mLit_final
Position: 31 - 31
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien
 SMB1Prä_w_MSP_mLit: (...) Ja, also erstmal würde ich sagen, dass das noch ein bisschen negativ angesehen ist. Also gerade von älteren Menschen hört man ja schon, also ich habe das zum Beispiel bei meiner Bachelorarbeit gemerkt. Als ich dann meinte, dass ich das Tablet da einsetze und dann sagten auch viele „Doch nicht in der Grundschule. Das ist doch eher etwas für die älteren Schüler - das müssen die doch in der Grundschule nicht schon machen“, aber das war ja so - die Kinder kennen das ja schon, die wachsen ja damit auf. (...) #00:12:28-5#

Auch die nachfolgende Studentin geht davon aus, dass bereits praktizierende Lehrkräfte den digitalen Medien gegenüber tendenziell eher abgeneigt seien, vermutet den Grund dafür in einer mangelnden Ausbildung während des Studiums und sieht Parallelen zwischen negativen *Beliefs* und wenig Erfahrungen. Daher wird seitens der Wissenschaft gefordert, sowohl die Medienbildung (u.a. vgl. Blömeke 2007, 225; vgl. Marci-Boehncke/Trapp 2018b) als auch die Thematisierung von *Teachers' Beliefs* (vgl. Levin 2015, 50; vgl. Marci-Boehncke 2018, 60) in die hochschulischen Curricula zu verankern.

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 67 - 67
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdenken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien
 SW2Prä_w_BSP_mLit: Ja, ich glaube derzeitige Lehrkräfte, die allermeisten von denen sind da im Studium eben nicht mit konfrontiert worden und haben deshalb

und aufgrund von generell wenig Erfahrung oft negative Einstellungen. #00:22:58-8#

Das Repertoire, das Studierende anbieten, um eher kritische Lehrkräfte von den Potenzialen der digitalen Medien zu überzeugen, ist sehr vielfältig. So nennt die folgende Studentin zwar auch zunächst die Präsentation empirischer Studien, möchte dann aber auch mit der Schulleitung kooperieren und Lehrkräfte animieren, Fortbildungen zu besuchen. Die letztgenannte Maßnahme wird lediglich nur von der Hälfte der im Länderindikator befragten Lehrkräfte wahrgenommen (vgl. Kammerl/Lorenz/Endberg 2016, 217). Die Zusammenarbeit mit Schulleitungen nimmt auch in der Schulentwicklungsforschung einen immer größeren Stellenwert ein, da Schulleiterinnen und Schulleiter heutzutage über eine hohe Gestaltungsautonomie verfügen (vgl. Harazd/Gieske/Rolff 2008, 225ff.).

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 69 - 69
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SW2Prä_w_BSP_mLit: Ich würde auf jeden Fall versuchen, tatsächlich eben empirische Studien auch darzustellen, die eben die positiven Effekte auch beweisen. Ich würde gerne versuchen, vielleicht erstmal in einer kleineren Gruppe mit einer eigenen Klasse anzufangen, digitale Medien einzusetzen, um dann eben auch gemeinsam mit den anderen Lehrern evaluieren können, "Ok, inwiefern hat das jetzt ganz konkret bei meiner Klasse was gebracht oder inwieweit eben auch nicht?", sodass man dann eben aufgrund von positiven Effekten dann vielleicht auch die anderen überzeugen kann. Und ich denke, die Fortbildungsangebote, die es ja immer gibt und Lehrer müssen ja auch immer Fortbildungen machen, dass man da auf jeden Fall anstoßen kann, dass eben in diesem Bereich Fortbildungen besucht werden und dass vielleicht dann auch mit der Schulleitung und so weiter versucht abzusprechen. #00:24:11-1#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW2P...	SUMME													
Pedagogical																						0
Annahmen zum Lehrerdanken über														1	2						1	5
positive Einstellung zu digitalen	1																					1
negative Einstellung zu digitalen	1														2	2	1	1			1	9
mögliche positive Beeinflussung	1		1	1				1						1	1	1	1	1	1	1	2	14
Erfolg der Beeinflussung				1											1	1		1	1			6
SUMME	3	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	3	4	4	2	3	3	2	34

Abbildung 200: Code-Matrix mLit Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Unter den Studierenden, die die Zusatzausbildung in Literaturpädagogik absolvieren, gab es einige, die sowohl das Interventionsseminar zur Lesediagnose als auch die Veranstaltung zur Leseförderung (→ Kapitel 7.3.3.2.1) besuchten, obwohl dies nicht verpflichtend war. Zum einen lässt sich daran ein allgemeines Interesse an den Themen erkennen, zum anderen nennen die Studierenden aber auch häufig den Grund, dass es endlich ein Seminar gebe, das praxisorientiert sei und man deshalb direkt beide Lehrveranstaltungen gewählt habe. Das spricht für eine sehr gute Seminarbewertung, die auch in den nachfolgenden Aussagen erkennbar ist.

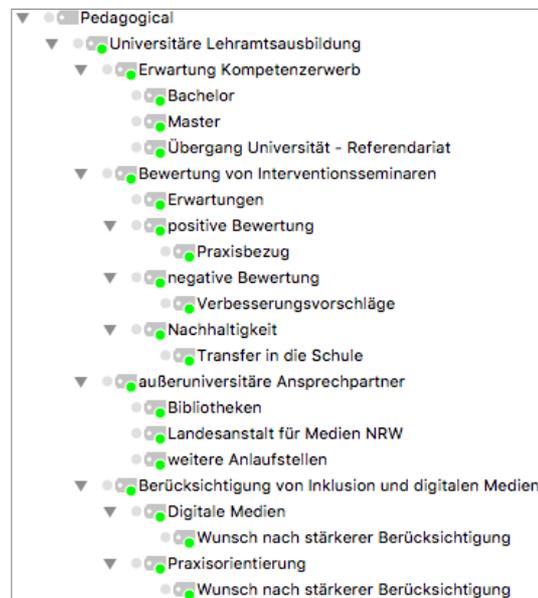


Abbildung 201: Subcodes Bewertung der Interventionsseminare

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\Erwartungen

SW2Prä_w_MG3_mLit: *Ich hatte ja schon das Seminar davor besucht und das hat mir schon richtig Spaß gemacht, weil man da auch diese Praxisanteile endlich mal hatte, was ich sonst so nicht kannte vom Deutschstudium.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Und dann finde ich Frau XX (Name anonymisiert) auch sehr nett, die kann die Inhalte einfach sehr gut rüberbringen einfach. (...) #00:01:47-7#

Im Post-Interview spricht die Studentin davon, dass sie viel dazugelernt und durch die Praxisphase an Selbstsicherheit gewonnen habe.

Dokument: SW2Post_w_MG3_mLit_final
Position: 9 - 9
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung

SW2Post_w_MG3_mLit: Ich hab auf jeden Fall viel dazugelernt. Ich fühle mich selbst jetzt viel sicherer im Umgang mit dem Tablet und dadurch, dass ich jetzt so viel mit dem Tablet gearbeitet hab, traue ich mir glaube ich mehr zu, auch mit

anderen Medien, ja. Und auch die verschiedenen Apps kennenzulernen zur Leseförderung, das war echt gut, ja. #00:01:20-9#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SUMME							
Pädagogical																					9
Universitäre Lehramtsausbildung																					0
Erwartung Kompetenzerwerb																					1
Bachelor																					0
Master	1	1	1					1	1				1	1	1						8
Übergang Universität - Refr				2			3	1						1	1	1					9
Bewertung von Interventionen							1			1											2
Erwartungen	1	1	1	1	3	3	2				2	3	3					2	2	3	28
positive Bewertung	1	1	1	1				2	2	2				2	1	1					14
Praxisbezug	2			1				2	2	1											8
negative Bewertung														2							2
Verbesserungsvorschlä				2						1											3
Nachhaltigkeit	1		1											1	2	1	1				7
Transfer in die Schule	1		2	1						1						1					6
außeruniversitäre Ansprechpart		1			2	2						1							1	1	8
Bibliotheken	1	1	1				2	1					1	1	1	1					10
Landesanstalt für Medien N		1	1				2														4
weitere Anlaufstellen	1			1						1			1				3	1			10
Berücksichtigung von Inklusion		1			4	2	3	2		1		1	2		1	2	1				21
Digitale Medien					1	1														1	5
Wunsch nach stärkerer	1		1		1	2	1		1	1	1	1	2	1							13
Praxisorientierung				1	2	1			1		1	1	1			1					4
Wunsch nach stärkerer																			2	1	1
SUMME	9	4	9	12	12	10	11	11	8	10	5	7	10	9	8	6	5	7	5	7	175

Abbildung 202: Code-Matrix mLit Bewertung des Interventionsseminars

8.4.1.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfragen:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Bei den interviewten Studierenden zeigt sich eine große Bereitschaft, mit den digitalen Medien im Deutschunterricht zu arbeiten und zudem lassen sie ausnahmslos einen aktiv-produzierenden Zugang (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227f.; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017) erkennen. Die folgende Studentin reißt unterschiedliche Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch an.

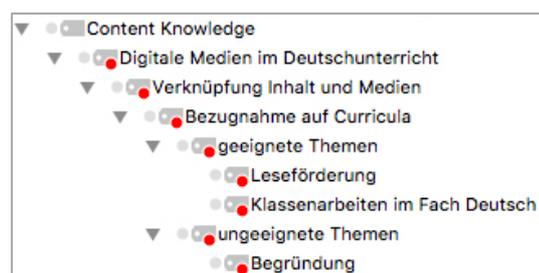


Abbildung 203: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Prä_w_MG1_mLit: Also ich hab ja gerade schon gesagt, Buchvorstellung, das klappt super. Man kann die Kinder auch ganz viel selber machen lassen. Zum Beispiel so ein Quiz, das geht eigentlich thematisch überall in irgendwelchen

Projektwochen, Stationsarbeiten. Ja Leseförderung natürlich auch. Also ich würde sagen, dass das offen ist. Man kann eigentlich alles mit digitalen Medien machen. Ich würde das jetzt nicht einschränken. #00:09:32-9#

Auch bei der Frage, ob Klassenarbeiten mit digitalen Medien geschrieben werden könnten, zeigen sich die Studierenden mehrheitlich sehr offen und schließen diese Idee nicht sofort aus. So sagt die Studentin, dass es sicherlich Plattformen gebe, mit denen das umgesetzt werden könne und sie diese Form der Klassenarbeit auch ausprobieren würde.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 37 - 37
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch

SW2Prä_w_MG1_mLit: Ja, hab ich mir noch nie Gedanken drüber gemacht, aber es gibt ja bestimmt irgendwelche Plattformen, wo man sowas erstellen kann, wo die Kinder dann eigenständig irgendwelche Login-Daten haben. Ich weiß nicht, mir fällt gerade der Name nicht ein, es gibt ein System, das könnte sein, dass das damit zum Beispiel funktioniert. Jeder hat einen Benutzernamen und ein Passwort und man kann individuell ja Arbeitsblätter zur Verfügung stellen. Also ich kann mir vorstellen, dass das funktioniert. Aber ich weiß nicht, ob ich es so verwenden würde. Wobei, wenn man offen ist... also ich würde es auf jeden Fall ausprobieren und gucken, ob es irgendwelche Unterschiede gibt. #00:11:46-8#

Nach den Unsicherheiten gefragt, zeigt sich abermals, dass die Studentin den digitalen Medien sehr offen gegenübersteht.

Dokument: SW2Prä_w_MG1_mLit_final
Position: 41 - 41
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW2Prä_w_MG1_mLit: Also Rechtschreibung finde ich, kann ruhig mit digitalen Medien gemacht werden. Weil man ganz oft dann durch Farben in den Apps zeigen kann, was ist anders. Müsste man dann gucken, wie das unterschieden wird in irgendwelchen Lehrwerken oder Arbeitsblättern, aber ich wüsste jetzt kein Thema, wo ich das nicht anwenden würde. (...) #00:12:30-8#

Im *Post*-Interview bezieht sich die Studentin vorrangig auf Inhalte des besuchten Seminars (→ Kapitel 7.3.3.2.1) und fokussiert daher die Leseförderung mit digitalen Medien.

Dokument: SW2Post_w_MG1_mLit_final
Position: 21 - 21
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen

SW2Post_w_MG1_mLit: Ja, für Leseförderung natürlich, da haben sich ja auch viele bereit erklärt daran teilzunehmen und das findet ja durch diese (...) Diagnose, die an der Schule etabliert ist, statt. Dann gibt es ja ganz, ganz viele, die haben ja auch stationäre Computer in den Klassen, zwei Stück jeweils, wo dann *Appolino* drauf ist und ich weiß jetzt gar nicht, wie der andere Name ist, auf jeden Fall Lernsoftwares.

Da wird viel gemacht im Deutschunterricht, auch in Freiarbeitsphasen. Und was in Deutsch viel gemacht wird oder auch im Sachunterricht zum Beispiel, sind so Präsentationen. Also dass man sich mit einem Thema auseinandersetzt, selbständig auch recherchiert mit den iPads und das in Präsentation mit (...) *Bookcreator* da was Kreatives erstellt. (...) #00:08:29-1#

Auch eine andere Studentin sieht bereits im *Prä*-Interview viele Potenziale, um digitale Medien im Deutschunterricht einzusetzen. Dabei sagt sie, dass auch die Grammatik mit digitalen Medien vermittelt und geübt werden könne.

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 27 - 27
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW2Prä_w_BSP_mLit: Ich glaube, dass man das überall auf jeden Fall einsetzen kann, weil es sehr sehr viele Möglichkeiten gibt, damit umzugehen. Wenn man jetzt zum Beispiel Grammatik nimmt. Ich habe zum Beispiel den *Silbentrainer* kennengelernt. Eine App, die man dafür nutzen kann, auf jeden Fall, also gerade jetzt in dieser Grammatikhinsicht. Aber eben auch, um andere Zugänge zu Geschichten zu bekommen, kann man auch Medien meiner Meinung nach einsetzen. #00:06:47-4#

Das Schreiben von Klassenarbeiten mit digitalen Medien sieht auch sie als potenziell möglich an und verknüpft die Vorgehensweise direkt mit Potenzialen, die sie als spätere Lehrkraft entlasten könnten.

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 33 - 33
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch
 SW2Prä_w_BSP_mLit: Aber bei Klassenarbeiten, warum sollte das nicht irgendwann möglich sein, dass man dann eben auch Sachen am Computer macht? Vielleicht wird das dann sogar sehr viel einfacher werden, wenn sich das irgendwann etabliert hat mit der Auswertung. Dass auch weniger Auswertungsfehler passieren von Seiten der Lehrer, könnte ich mir vorstellen. #00:08:06-7#

Im *Post*-Interview weist sie darauf hin, dass durch den Einsatz der digitalen Medien die Jungen zum Lesen motiviert werden könnten.

Dokument: SW2Post_w_BSP_mLit_final
Position: 17 - 17
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Leseförderung
 SW2Post_w_BSP_mLit: (...) Eine Sache, wo das eingesetzt werden kann, wenn man an die Gender-Thematik denkt, dass Jungs oft einen Hang zu Medien haben und das Lesen eher weniger in den Interessen liegt, ist das natürlich auch eine Möglichkeit da super mit anzusetzen und eben auch zum Lesen oder auch bei anderen Fächern dann zum Üben, zum Lernen zu bekommen und zu motivieren. (...) #00:09:19-9#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SUMME													
Content Knowledge																						9
Digitale Medien im Deutschunterric																						3
Verknüpfung Inhalt und Medien	1	1	1																			3
Bezugnahme auf Curricula																						0
geeignete Themen	1	1	1	1				3		1	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	3	29
Leseförderung	1	1	2	1			1	2	2	1	2										1	14
Klassenarbeiten im I	1	1	1	1																2	2	11
ungeeignete Themen	1		2	1			1	1	2	1			1	2	1					1	2	19
Begründung	1	1			1																	6
SUMME	3	5	7	4	2	2	5	6	4	5	2	3	6	2	1	1	2	3	4	5	5	85

Abbildung 204: Code-Matrix mLit Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im *inklusive* Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?

Bei den Studierenden lassen sich – wie bei allen bisher analysierten Gruppen – auch viele Unsicherheiten erkennen, allerdings sagt niemand, dass er oder sie den Einsatz digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht aufgrund der Unsicherheit meiden würde. Der folgende Student äußert zum Beispiel, dass das Kaputtmachen der Geräte ein möglicher Risikofaktor sei, fügt dann aber hinzu, dass man einen gewissenhaften Umgang mit den Kindern und Jugendlichen üben könne.

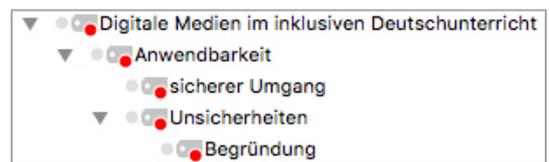


Abbildung 205: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 32 - 32
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten

SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Eigentlich nirgendwo, es ist immer eine Frage dann der passenden Vorbereitung. Die üblichen Risiken wären natürlich, dass Kinder mit motorischen Störungen solche Geräte schnell mal kaputt machen. Das ist dann aber eine Frage des vernünftigen Umgangs damit, der den Kindern vermittelt werden muss. Die müssen ja auch erstmal lernen, ihre Tasche vernünftig zu packen. Genauso können sie auch lernen, mit diesen Medien umzugehen. Und selbst bei Kindern, die eine Störung haben, gibt es immer noch Möglichkeiten, die dann so geschützt einzusetzen, dass sie die Geräte nicht kaputt machen können. (...) #00:10:16-3#

Codesystem	SW2P...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SMB1...	SW1P...	SUMME													
Content Knowledge																						0
Digitale Medien im inklusiven Deuts																						0
Anwendbarkeit																						3
sicherer Umgang	1				1			1					1		1							6
Unsicherheiten	1	3	1	3	2	1	3	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	21
Begründung	1	4	1	3	3	2	3	2	3	2	1	4	2	1	4	2	2	1	2	3	3	50
SUMME	1	4	1	3	3	2	3	2	1	4	2	1	4	2	1	2	3	3	1			50

Abbildung 206: Code-Matrix mLit Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.4.2 ohne Literaturpädagogikzertifikat

Von den dreizehn Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmern, die nicht an der Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik* teilnehmen, sind acht weiblichen und fünf männlichen Geschlechts. Sieben von ihnen befanden sich zum Durchführungszeitpunkt der Interviewstudie im Bachelor- und sechs im Masterstudium. Alle Schulformen (Grundschule (n=2), Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule (n=3), Gymnasium/Gesamtschule (n=1), Berufskolleg (n=4) und Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogik (n=3)) sind im Rahmen dieser untersuchten Gruppe vertreten.

8.4.2.1 I – Inklusionsverständnis, Inklusion & digitale Medien

Inklusionsverständnis

Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Inklusion haben die Studierenden?*

Unter den Studierenden, die sich nicht zusätzlich weiterqualifizieren, finden sich manche Aussagen, die eine distanziertere Auffassung von Inklusion zeigen und die eher darauf schließen lassen, dass von einer Außenperspektive auf den Gegenstand „Inklusion“ geschaut wird. Oftmals sind diese Aussagen kurz oder sehr ungenau formuliert.

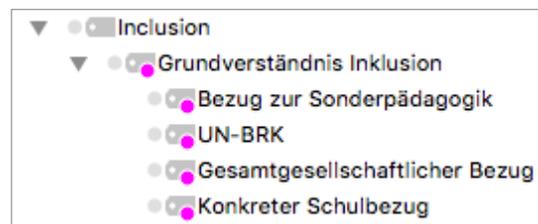


Abbildung 207: Subcodes Inklusionsverständnis

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 49 - 49
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SMB2Prä_w_MG_oLit: Inklusion bedeutet für mich, dass Kinder mit einem Förderbedarf in Regelklassen unterrichtet werden. #00:15:04-5#

Der Gebrauch der Phrase „wie ich es verstanden habe“ legt nahe, dass die Idee durchaus bekannt ist, eine intensivere Auseinandersetzung aber bis dato ausblieb.

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 68 - 68
Code: Inclusion\Grundverständnis Inklusion\Konkreter Schulbezug
 SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: Inklusion bedeutet, so wie wir es auch lernen und wie ich es verstanden habe, dass wirklich alle Schüler gemeinsam lernen. Egal ob sie irgendwelche Behinderungen haben oder sonst irgendwelche Schwierigkeiten, sie lernen zusammen im normalen Unterricht. Und dass man halt die Sonderschulen

Digitale Medien im Inklusionskontext

Forschungsfrage:

- Inwiefern können Lehramtsstudierende Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext benennen?

Viele interviewte Studierende haben keine passende Antwort auf die Frage gegeben, da bereits bei der Aufforderung, das Inklusionsverständnis darzulegen, Aspekte wie die Barrierefreiheit (siehe *Inklusionsverständnis*) genannt wurden.

Das nachfolgende Zitat zeigt, dass der Student sich ebenfalls noch nicht konkret mit den Potenzialen im Inklusionskontext auseinandergesetzt hat, aber sich dann im weiteren Verlauf auf das Sprachenlernen bezieht (vgl. KMK 2015c, 2). Allerdings wird in der Forschung ein aktiv-produzierender Zugang favorisiert (vgl. Schieder-Niewierra 2013, 137), der bei folgendem Studenten nicht ersichtlich ist.

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 39 - 39
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion

SMB1Prä_w_BBK1_oLit: Ja, es fällt mir jetzt schwer, weil mir da auch noch die praktische Erfahrung fehlt. Natürlich kann man digitale Medien nutzen, wenn ich gerade von verschiedenen Kulturen gesprochen habe, aber auch von verschiedenen Sprachen, die gesprochen werden... Jetzt auch im Hinblick vielleicht auch noch Deutschunterricht DaZ. Auch dass eventuell Texte verständlicher gemacht werden können, aber nicht nur für die, die Deutsch gerade lernen, also für die DaZ-Lerner und für... dass man zum Beispiel das Internet, digitale Medien nutzen kann, um Texte zu übersetzen. Um es anderen verständlicher zu machen, aber dass auch die Deutsch-Muttersprachler die Texte der anderen mal verstehen, mal hören und eventuell sowas kann man machen. Natürlich, dass man schnell mal nachgucken kann irgendetwas und verschiedene Möglichkeiten vielleicht für Recherche nutzen kann. Je nachdem, mit welchen Medien diejenige Person am besten arbeiten kann und klarkommt.
 #00:14:13-6#

Codesystem	SMB1_1	SMB1_2	SMB1_3	SMB1_4	SMB1_5	SMB1_6	SMB1_7	SMB1_8	SMB2_1	SMB2_2	SMB2_3	SMB2_4	SMB2_5	SMB2_6	SMB2_7	SMB2_8	SMB2_9	SMB2_10	SMB2_11	SMB2_12	SMB2_13	SMB2_14	SMB2_15	SMB2_16	SMB2_17	SMB2_18	SMB2_19	SMB2_20	SW1P_1	SW1P_2	SW2P_1	SW2P_2	SW2P_3	SW2P_4	SUMME	
Inclusion																																			0	
Digitale Medien und Inklusion							1	1																												2
Potenziale digitaler Medien	3	2	2	2								1	1	1	1	1																				16
Grenzen																																				0
Content Knowledge																																				0
SUMME	3	2	2	2	0	1	1	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	

Abbildung 210: Code-Matrix oLit Digitale Medien und Inklusion

8.4.2.2 T – Technische Medienkompetenz

Forschungsfragen:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre technische Medienkompetenz zu Beginn und zu Ende des Seminars ein?
- Im Umgang mit welchen digitalen Medien bringen Lehramtsstudierende bereits Erfahrungen mit?
- In welchen Bereichen benennen Lehramtsstudierende explizit Unsicherheiten und inwiefern schätzen die Lehramtsstudierenden, dass ihre anfänglichen Unsicherheiten abgebaut werden konnten?

Die Selbsteinschätzung der Studierenden fällt insgesamt einigermaßen positiv aus, auch wenn immer wieder von Unsicherheiten gesprochen wird. So zählt die folgende Studentin auf, dass sie mit *Office*-Anwendungsprogrammen, die sie häufig im Kontext ihres Studiums nutze, gut umgehen könne. Des Weiteren sagt sie, dass ihre technische Medienkompetenz dann auch schon aufhöre, ergänzt aber, dass sie Interesse an der – vor allem inhaltlichen – Auseinandersetzung mit Technik habe.

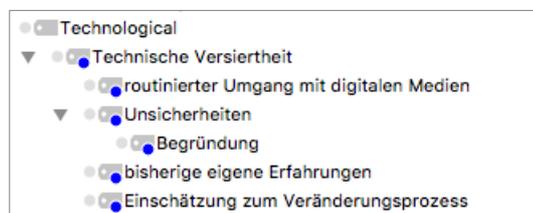


Abbildung 211: Subcodes Digitale Medien und Inklusion

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological\Technische Versiertheit

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Also mit diesen Standardprogrammen kann ich wohl umgehen, mit *Word*, *PowerPoint*, aber da hört es auch auf. Also ich muss ehrlich gestehen, ich bin jetzt auch nicht total begabt dadrin, ich kann jetzt auch nicht die tollsten Projekte oder Kurzfilme oder so selber erstellen, deswegen interessiert mich natürlich auch, wie und wo ich die Technik mit in den Unterricht reinbringen kann und was ich überhaupt auch noch selber lernen kann. #00:02:36-5#

Nochmals explizit auf die Unsicherheiten eingegangen, äußert die Studentin, dass sie mit Videoprogrammen noch nicht gearbeitet und diese Auseinandersetzung bislang auch nicht gebraucht habe. An der Stelle lässt sich ein großer Unterschied zu den Studierenden erkennen, die sich im Bereich *Literaturpädagogik* zusätzlich ausbilden lassen, da diese an einem *inkluisiven Medienworkshop* teilnehmen müssen, in dem sie unter anderem lernen, aktiv-produzierend mit digitalen Medien zu arbeiten.

Dokument: SMB1Prä_w_BBK2_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten\Begründung

SMB1Prä_w_BBK2_oLit: Also mit Videoprogrammen oder *MovieMaker* oder so hab ich zum Beispiel noch gar nicht gearbeitet, weil ich damit einfach noch nichts zu tun hatte und es bis jetzt auch noch nicht brauchte. #00:03:42-9#

Im *Post*-Interview bezieht sie sich weniger auf ihren technischen Umgang mit digitalen Medien, sondern stellt in den Vordergrund, dass sie nun wisse, was zum Beispiel mit dem Programm *ActivInspire* im Unterricht gemacht werden könne.

Dokument: SMB1Post_w_BBK2_oLit_final
Position: 17 - 17
Code: Technological\Technische Versiertheit\Einschätzung zum Veränderungsprozess

SMB1Post_w_BBK2_oLit: Ja beispielsweise dadurch, dass wir neue Programme kennengelernt haben. Auch dass wir mit dem Whiteboard gearbeitet haben und da solche Programme wie *ActivInspire* kennengelernt haben und was man damit im Unterricht leisten kann. #00:02:24-0#

Die nächste Studentin ist ein Beispiel für eine tendenziell hohe Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz, da sie angibt, mit den technischen Geräten an sich, aber auch mit Software-Anwendungen gut zurecht zu kommen. Ferner bezieht sie sich bereits im *Prä*-Interview auf den schulischen Kontext, indem sie anführt, auch Profile für die Schülerinnen und Schüler anlegen zu können.

Dokument: SW2Prä_w_BSP1_oLit_final
Position: 25 - 25
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_w_BSP1_oLit: Also ich kann das anmachen, bedienen, die Apps öffnen, weiß, wo welche Sachen sind, die man einstellen kann. Ich würde sagen, ich kann das auch gut differenzieren, welche Apps jetzt beispielsweise Bedarf haben oder so, also die Kinder. Und ja, ich denke schon, dass ich das gut bedienen könnte und weiß, wie die Kinder sich da anzumelden haben, wie man ein Profil erstellt für die einzelnen Kinder in den verschiedenen Apps. Also solche Dinge würde ich schon sagen, dass ich das kann, auf jeden Fall, ja. #00:08:29-7#

Im *Post*-Interview wird ersichtlich, dass sich die Studentin auch mit einigen anderen Apps beschäftigt haben muss. Abermals gibt sie an, im Umgang mit Apps sehr sicher zu sein.

Dokument: SW2Post_w_BSP1_oLit_final
Position: 27 - 27
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Post_w_BSP1_oLit: Also im Umgang mit den Apps fühle ich mich schon sicher auf jeden Fall. Ich hab natürlich auch über *Conni Lesen*, also darüber hinaus hab ich mich ja vorher auch mit den anderen Apps beschäftigt, bevor ich wusste, dass wir die wahrscheinlich nicht nutzen werden. Also ich würde schon sagen, dass ich da jetzt relativ sicher bin mit dem Umgang, ja. #00:12:04-2#

Arbeiten mit veralteten Computern etc. eher kritisch gegenübersteht, da er angibt, diese nicht als „gewinnbringend“ anzusehen.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht\traditionelle Medien Tafel, OHP usw.

SMB2Prä_m_MSP_oLit: In der Schule, in der ich gearbeitet habe, war es so: Es gab einen Klassencomputer, der jetzt nicht auf dem neusten Stand war, aber zumindest funktionierte und es gab dann so Lernsoftware für Deutsch, für Mathe und sowas. Das war so bisher die einzige Erfahrung, die ich damit auch habe. Das war – das fand ich persönlich irgendwie – ich fand das jetzt nicht sonderlich gewinnbringend. (...) #00:09:53-3#

Codesystem	SMB1_1	SMB1_2	SMB1_3	SMB1_4	SMB1_5	SMB1_6	SMB1_7	SMB1_8	SMB2_1	SMB2_2	SMB2_3	SMB2_4	SMB2_5	SMB2_6	SMB2_7	SMB2_8	SMB2_9	SMB2_10	SMB2_11	SMB2_12	SMB2_13	SMB2_14	SMB2_15	SMB2_16	SMB2_17	SMB2_18	SMB2_19	SMB2_20	SMB2_21	SMB2_22	SMB2_23	SMB2_24	SMB2_25	SMB2_26	SMB2_27	SMB2_28	SMB2_29	SMB2_30	SMB2_31	SMB2_32	SMB2_33	SMB2_34	SMB2_35	SMB2_36	SMB2_37	SMB2_38	SMB2_39	SMB2_40	SMB2_41	SMB2_42	SMB2_43	SMB2_44	SMB2_45	SMB2_46	SMB2_47	SMB2_48	SMB2_49	SMB2_50	SMB2_51	SMB2_52	SMB2_53	SMB2_54	SMB2_55	SMB2_56	SMB2_57	SMB2_58	SMB2_59	SMB2_60	SMB2_61	SMB2_62	SMB2_63	SMB2_64	SMB2_65	SMB2_66	SMB2_67	SMB2_68	SMB2_69	SMB2_70	SMB2_71	SMB2_72	SMB2_73	SMB2_74	SMB2_75	SMB2_76	SMB2_77	SMB2_78	SMB2_79	SMB2_80	SMB2_81	SMB2_82	SMB2_83	SMB2_84	SMB2_85	SMB2_86	SMB2_87	SMB2_88	SMB2_89	SMB2_90	SMB2_91	SMB2_92	SMB2_93	SMB2_94	SMB2_95	SMB2_96	SMB2_97	SMB2_98	SMB2_99	SMB2_100	SMB2_101	SMB2_102	SMB2_103	SMB2_104	SMB2_105	SMB2_106	SMB2_107	SMB2_108	SMB2_109	SMB2_110	SMB2_111	SMB2_112	SMB2_113	SMB2_114	SMB2_115	SMB2_116	SMB2_117	SMB2_118	SMB2_119	SMB2_120	SMB2_121	SMB2_122	SMB2_123	SMB2_124	SMB2_125	SMB2_126	SMB2_127	SMB2_128	SMB2_129	SMB2_130	SMB2_131	SMB2_132	SMB2_133	SMB2_134	SMB2_135	SMB2_136	SMB2_137	SMB2_138	SMB2_139	SMB2_140	SMB2_141	SMB2_142	SMB2_143	SMB2_144	SMB2_145	SMB2_146	SMB2_147	SMB2_148	SMB2_149	SMB2_150	SMB2_151	SMB2_152	SMB2_153	SMB2_154	SMB2_155	SMB2_156	SMB2_157	SMB2_158	SMB2_159	SMB2_160	SMB2_161	SMB2_162	SMB2_163	SMB2_164	SMB2_165	SMB2_166	SMB2_167	SMB2_168	SMB2_169	SMB2_170	SMB2_171	SMB2_172	SMB2_173	SMB2_174	SMB2_175	SMB2_176	SMB2_177	SMB2_178	SMB2_179	SMB2_180	SMB2_181	SMB2_182	SMB2_183	SMB2_184	SMB2_185	SMB2_186	SMB2_187	SMB2_188	SMB2_189	SMB2_190	SMB2_191	SMB2_192	SMB2_193	SMB2_194	SMB2_195	SMB2_196	SMB2_197	SMB2_198	SMB2_199	SMB2_200	SMB2_201	SMB2_202	SMB2_203	SMB2_204	SMB2_205	SMB2_206	SMB2_207	SMB2_208	SMB2_209	SMB2_210	SMB2_211	SMB2_212	SMB2_213	SMB2_214	SMB2_215	SMB2_216	SMB2_217	SMB2_218	SMB2_219	SMB2_220	SMB2_221	SMB2_222	SMB2_223	SMB2_224	SMB2_225	SMB2_226	SMB2_227	SMB2_228	SMB2_229	SMB2_230	SMB2_231	SMB2_232	SMB2_233	SMB2_234	SMB2_235	SMB2_236	SMB2_237	SMB2_238	SMB2_239	SMB2_240	SMB2_241	SMB2_242	SMB2_243	SMB2_244	SMB2_245	SMB2_246	SMB2_247	SMB2_248	SMB2_249	SMB2_250	SMB2_251	SMB2_252	SMB2_253	SMB2_254	SMB2_255	SMB2_256	SMB2_257	SMB2_258	SMB2_259	SMB2_260	SMB2_261	SMB2_262	SMB2_263	SMB2_264	SMB2_265	SMB2_266	SMB2_267	SMB2_268	SMB2_269	SMB2_270	SMB2_271	SMB2_272	SMB2_273	SMB2_274	SMB2_275	SMB2_276	SMB2_277	SMB2_278	SMB2_279	SMB2_280	SMB2_281	SMB2_282	SMB2_283	SMB2_284	SMB2_285	SMB2_286	SMB2_287	SMB2_288	SMB2_289	SMB2_290	SMB2_291	SMB2_292	SMB2_293	SMB2_294	SMB2_295	SMB2_296	SMB2_297	SMB2_298	SMB2_299	SMB2_300	SMB2_301	SMB2_302	SMB2_303	SMB2_304	SMB2_305	SMB2_306	SMB2_307	SMB2_308	SMB2_309	SMB2_310	SMB2_311	SMB2_312	SMB2_313	SMB2_314	SMB2_315	SMB2_316	SMB2_317	SMB2_318	SMB2_319	SMB2_320	SMB2_321	SMB2_322	SMB2_323	SMB2_324	SMB2_325	SMB2_326	SMB2_327	SMB2_328	SMB2_329	SMB2_330	SMB2_331	SMB2_332	SMB2_333	SMB2_334	SMB2_335	SMB2_336	SMB2_337	SMB2_338	SMB2_339	SMB2_340	SMB2_341	SMB2_342	SMB2_343	SMB2_344	SMB2_345	SMB2_346	SMB2_347	SMB2_348	SMB2_349	SMB2_350	SMB2_351	SMB2_352	SMB2_353	SMB2_354	SMB2_355	SMB2_356	SMB2_357	SMB2_358	SMB2_359	SMB2_360	SMB2_361	SMB2_362	SMB2_363	SMB2_364	SMB2_365	SMB2_366	SMB2_367	SMB2_368	SMB2_369	SMB2_370	SMB2_371	SMB2_372	SMB2_373	SMB2_374	SMB2_375	SMB2_376	SMB2_377	SMB2_378	SMB2_379	SMB2_380	SMB2_381	SMB2_382	SMB2_383	SMB2_384	SMB2_385	SMB2_386	SMB2_387	SMB2_388	SMB2_389	SMB2_390	SMB2_391	SMB2_392	SMB2_393	SMB2_394	SMB2_395	SMB2_396	SMB2_397	SMB2_398	SMB2_399	SMB2_400	SMB2_401	SMB2_402	SMB2_403	SMB2_404	SMB2_405	SMB2_406	SMB2_407	SMB2_408	SMB2_409	SMB2_410	SMB2_411	SMB2_412	SMB2_413	SMB2_414	SMB2_415	SMB2_416	SMB2_417	SMB2_418	SMB2_419	SMB2_420	SMB2_421	SMB2_422	SMB2_423	SMB2_424	SMB2_425	SMB2_426	SMB2_427	SMB2_428	SMB2_429	SMB2_430	SMB2_431	SMB2_432	SMB2_433	SMB2_434	SMB2_435	SMB2_436	SMB2_437	SMB2_438	SMB2_439	SMB2_440	SMB2_441	SMB2_442	SMB2_443	SMB2_444	SMB2_445	SMB2_446	SMB2_447	SMB2_448	SMB2_449	SMB2_450	SMB2_451	SMB2_452	SMB2_453	SMB2_454	SMB2_455	SMB2_456	SMB2_457	SMB2_458	SMB2_459	SMB2_460	SMB2_461	SMB2_462	SMB2_463	SMB2_464	SMB2_465	SMB2_466	SMB2_467	SMB2_468	SMB2_469	SMB2_470	SMB2_471	SMB2_472	SMB2_473	SMB2_474	SMB2_475	SMB2_476	SMB2_477	SMB2_478	SMB2_479	SMB2_480	SMB2_481	SMB2_482	SMB2_483	SMB2_484	SMB2_485	SMB2_486	SMB2_487	SMB2_488	SMB2_489	SMB2_490	SMB2_491	SMB2_492	SMB2_493	SMB2_494	SMB2_495	SMB2_496	SMB2_497	SMB2_498	SMB2_499	SMB2_500	SMB2_501	SMB2_502	SMB2_503	SMB2_504	SMB2_505	SMB2_506	SMB2_507	SMB2_508	SMB2_509	SMB2_510	SMB2_511	SMB2_512	SMB2_513	SMB2_514	SMB2_515	SMB2_516	SMB2_517	SMB2_518	SMB2_519	SMB2_520	SMB2_521	SMB2_522	SMB2_523	SMB2_524	SMB2_525	SMB2_526	SMB2_527	SMB2_528	SMB2_529	SMB2_530	SMB2_531	SMB2_532	SMB2_533	SMB2_534	SMB2_535	SMB2_536	SMB2_537	SMB2_538	SMB2_539	SMB2_540	SMB2_541	SMB2_542	SMB2_543	SMB2_544	SMB2_545	SMB2_546	SMB2_547	SMB2_548	SMB2_549	SMB2_550	SMB2_551	SMB2_552	SMB2_553	SMB2_554	SMB2_555	SMB2_556	SMB2_557	SMB2_558	SMB2_559	SMB2_560	SMB2_561	SMB2_562	SMB2_563	SMB2_564	SMB2_565	SMB2_566	SMB2_567	SMB2_568	SMB2_569	SMB2_570	SMB2_571	SMB2_572	SMB2_573	SMB2_574	SMB2_575	SMB2_576	SMB2_577	SMB2_578	SMB2_579	SMB2_580	SMB2_581	SMB2_582	SMB2_583	SMB2_584	SMB2_585	SMB2_586	SMB2_587	SMB2_588	SMB2_589	SMB2_590	SMB2_591	SMB2_592	SMB2_593	SMB2_594	SMB2_595	SMB2_596	SMB2_597	SMB2_598	SMB2_599	SMB2_600	SMB2_601	SMB2_602	SMB2_603	SMB2_604	SMB2_605	SMB2_606	SMB2_607	SMB2_608	SMB2_609	SMB2_610	SMB2_611	SMB2_612	SMB2_613	SMB2_614	SMB2_615	SMB2_616	SMB2_617	SMB2_618	SMB2_619	SMB2_620	SMB2_621	SMB2_622	SMB2_623	SMB2_624	SMB2_625	SMB2_626	SMB2_627	SMB2_628	SMB2_629	SMB2_630	SMB2_631	SMB2_632	SMB2_633	SMB2_634	SMB2_635	SMB2_636	SMB2_637	SMB2_638	SMB2_639	SMB2_640	SMB2_641	SMB2_642	SMB2_643	SMB2_644	SMB2_645	SMB2_646	SMB2_647	SMB2_648	SMB2_649	SMB2_650	SMB2_651	SMB2_652	SMB2_653	SMB2_654	SMB2_655	SMB2_656	SMB2_657	SMB2_658	SMB2_659	SMB2_660	SMB2_661	SMB2_662	SMB2_663	SMB2_664	SMB2_665	SMB2_666	SMB2_667	SMB2_668	SMB2_669	SMB2_670	SMB2_671	SMB2_672	SMB2_673	SMB2_674	SMB2_675	SMB2_676	SMB2_677	SMB2_678	SMB2_679	SMB2_680	SMB2_681	SMB2_682	SMB2_683	SMB2_684	SMB2_685	SMB2_686	SMB2_687	SMB2_688	SMB2_689	SMB2_690	SMB2_691	SMB2_692	SMB2_693	SMB2_694	SMB2_695	SMB2_696	SMB2_697	SMB2_698	SMB2_699	SMB2_700	SMB2_701	SMB2_702	SMB2_703	SMB2_704	SMB2_705	SMB2_706	SMB2_707	SMB2_708	SMB2_709	SMB2_710	SMB2_711	SMB2_712	SMB2_713	SMB2_714	SMB2_715	SMB2_716	SMB2_717	SMB2_718	SMB2_719	SMB2_720	SMB2_721	SMB2_722	SMB2_723	SMB2_724	SMB2_725	SMB2_726	SMB2_727	SMB2_728	SMB2_729	SMB2_730	SMB2_731	SMB2_732	SMB2_733	SMB2_734	SMB2_735	SMB2_736	SMB2_737	SMB2_738	SMB2_739	SMB2_740	SMB2_741	SMB2_742	SMB2_743	SMB2_744	SMB2_745	SMB2_746	SMB2_747	SMB2_748	SMB2_749	SMB2_750	SMB2_751	SMB2_752	SMB2_753	SMB2_754	SMB2_755	SMB2_756	SMB2_757	SMB2_758	SMB2_759	SMB2_760	SMB2_761	SMB2_762	SMB2_763	SMB2_764	SMB2_765	SMB2_766	SMB2_767	SMB2_768	SMB2_769	SMB2_770	SMB2_771	SMB2_772	SMB2_773	SMB2_774	SMB2_775	SMB2_776	SMB2_777	SMB2_778	SMB2_779	SMB2_780	SMB2_781	SMB2_782	SMB2_783	SMB2_784	SMB2_785	SMB2_786	SMB2_787	SMB2_788	SMB2_789	SMB2_790	SMB2_791	SMB2_792	SMB2_793	SMB2_794	SMB2_795	SMB2_796	SMB2_797	SMB2_798	SMB2_799	SMB2_800	SMB2_801	SMB2_802	SMB2_803	SMB2_804	SMB2_805	SMB2_806	SMB2_807	SMB2_808	SMB2_809	SMB2_810	SMB2_811	SMB2_812	SMB2_813	SMB2_814	SMB2_815	SMB2_816	SMB2_817	SMB2_818	SMB2_819	SMB2_820	SMB2_821	SMB2_822	SMB2_823	SMB2_824	SMB2_825	SMB2_826	SMB2_827	SMB2_828	SMB2_829	SMB2_830	SMB2_831	SMB2_832	SMB2_833	SMB2_834	SMB2_835	SMB2_836	SMB2_837	SMB2_838	SMB2_839	SMB2_840	SMB2_841	SMB2_842	SMB2_843	SMB2_844	SMB2_845	SMB2_846	SMB2_847	SMB2_848	SMB2_849	SMB2_850	SMB2_851	SMB2_852	SMB2_853	SMB2_854	SMB2_855	SMB2_856	SMB2_857	SMB2_858	SMB2_859	SMB2_860	SMB2_861	SMB2_862	SMB2_863	SMB2_864	SMB2_865	SMB2_866	SMB2_867	SMB2_868	SMB2_869	SMB2_870	SMB2_871	SMB2_872	SMB2_873	SMB2_874	SMB2_875	SMB2_876	SMB2_877	SMB2_878	SMB2_879	SMB2_880	SMB2_881	SMB2_882	SMB2_883	SMB2_884	SMB2_885	SMB2_886	SMB2_887	SMB2_888	SMB2_889	SMB2_890	SMB2_891	SMB2_892	SMB2_893	SMB2_894	SMB2_895	SMB2_896	SMB2_897	SMB2_898	SMB2_899	SMB2_900	SMB2_901	SMB2_902	SMB2_903	SMB2_904	SMB2_905	SMB2_906	SMB2_907	SMB2_908	SMB2_909	SMB2_910	SMB2_911	SMB2_912	SMB2_913	SMB2_914	SMB2_915	SMB2_916	SMB2_917	SMB2_918	SMB2_919	SMB2_920	SMB2_921	SMB2_922	SMB2_923	SMB2_924	SMB2_925	SMB2_926	SMB2_927	SMB2_928	SMB2_929	SMB2_930	SMB2_931	SMB2_932	SMB2_933	SMB2_934	SMB2_935	SMB2_936	SMB2_937	SMB2_938	SMB2_939	SMB2_940	SMB2_941	SMB2_942	SMB2_943	SMB2_944	SMB2_945	SMB2_946	SMB2_947	SMB2_948	SMB2_949	SMB2_950	SMB2_951	SMB2_952	SMB2_953	SMB2_954	SMB2_955	SMB2_956	SMB2_957	SMB2_958	SMB2_959	SMB2_960	SMB2_961	SMB2_962	SMB2_963	SMB2_964	SMB2_965	SMB2_966	SMB2_967	SMB2_968	SMB2_969	SMB2_970	SMB2_971	SMB2_972	SMB2_973	SMB2_974	SMB2_975	SMB2_976	SMB2_977	SMB2_978	SMB2_979	SMB2_980	SMB2_981	SMB2_982	SMB2_983	SMB2_984	SMB2_985	SMB2_986	SMB2_987	SMB2_988	SMB2_989	SMB2_990	SMB2_991	SMB2_992	SMB2_993	SMB2_99
------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------

ja eben schon mal sagte... ja eine verformte Hand halt zum Beispiel, was ich eben schon sagte und derjenige keinen Stift halten kann oder wie auch immer, dafür aber tippen kann. Also da könnte man halt schauen, dass ein Laptop oder ein Tablet vorhanden ist, wo der oder die Schülerin dann ja mit tippen kann und trotzdem am Unterricht teilhaben kann. Ja, das wäre jetzt so das Einzige... Also da haben wir hier an der Uni auch, ehrlich gesagt, noch gar nichts zu gemacht. #00:13:04-7#

Erst im *Post-Interview* geht der Student auf Aspekte wie die Motivationssteigerung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 16) ein und sagt, dass er sich eine stärkere Berücksichtigung der digitalen Medien zukünftig in den Schulen wünsche.

Dokument: SW1Post_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 37 - 37
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien

SW1Post_m_BHRSGe_oLit: Also ich finde halt generell, dass sie auf jeden Fall Sinn machen und ich finde auch, dass sie mehr Einfluss haben sollten, als ich das bisher kenne. (...) Das war für die wie so ein Highlight sozusagen und deswegen denke ich, dass dadurch auch mehr erreicht werden kann, als wenn man so diese typischen Formen nutzt, weil einfach das Interesse dadurch geweckt wird und die Schüler aufmerksamer sind – würde ich jetzt einfach mal behaupten. #00:15:41-2#

Ein weiterer Student geht ebenfalls zunächst auf Hilfsfunktionen ein, die digitale Medien bieten (vgl. Bühler 2016, 165; vgl. Bosse 2017b, 304; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223). So bezieht er sich aufgrund seiner eigenen Sehbeeinträchtigung auf das Vergrößern von Texten oder das Verändern des Farbkontrastes.

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 75 - 75
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\visuelle Unterstützung

SMB2Prä_m_MG_oLit: Mit Dioptrien um die -8 würde ich dazu sagen, finde ich das ganz interessant, weil man da beispielsweise, wenn man dann nicht auf eine Sehhilfe zurückgreifen kann oder möchte, dass man zum Beispiel Texte vergrößert. Ja, so etwas zum Beispiel. Das ist jetzt allein was Sehschwächen angeht und wie man das ausgleichen kann. Habe ich auch schon mal gesehen, dass es bei manchen... jetzt bei manchen Videospiele die Einstellung für Farbenblinde gibt. Dass dann diese... diese Farbenblindheit durch entsprechend andere Färbung von wichtigen Objekten beispielsweise irgendwie ausgeglichen wird. Also dass dann der Farbenblinde bei diesem Spiel nicht sagen muss, „Ich kann das nicht spielen, weil ich die Farben nicht so gut auseinanderhalten kann“. (...) #00:26:00-1#

Auch bei diesem Studenten lässt sich durch die Praxiserfahrung ein neuer Blickwinkel auf die Potenziale der digitalen Medien erkennen, da er angibt, deutlich gemerkt zu haben, wie stark sich die Schülerinnen und Schüler von der Arbeit mit digitalen Medien begeistern lassen.

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 47 - 47
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation

SMB2Post_m_MG_oLit: Ja, ich glaub, da gibt es eine ganze Menge. Also einmal habe ich bemerkt, dass unglaublich viel Interesse von den Kindern daran herrscht, damit zu arbeiten. Als dann eine Gruppe gesehen hat, „Oh, die andere Gruppe ist schon viel weiter, die dürfen schon Fotos machen mit dem Tablet“, dann wollten die das unbedingt auch. Die wollten unbedingt mit dem Tablet arbeiten. Und ich kenn das ja selber, dass so Geräte eine gewisse Anziehungskraft haben. (...) #00:15:11-4#

Codesystem	SMB1...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME																		
Pedagogical																										0
Potenziale digitaler Medien									1		1	1										1		1		2
Unterrichtsebene/Lehrerebene										1																2
Unterstützung beim Vorbere										1																1
Unterstützung beim Organi											1															1
Unterstützung bei individue																										1
Sozial- und Arbeitsformen	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7
Schülerebene																										0
haptische Unterstützung										1	1															2
auditive Unterstützung																										0
visuelle Unterstützung																										0
Motivation																										0
Unterstützung beim Lernen	1								2	3	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Content Knowledge																										0
SUMME	2	2	4	2	1	2	1	1	7	9	6	4	6	3	4	4	4	4	4	2	5	3	2	4	2	4

Abbildung 216: Code-Matrix oLit Potenziale digitaler Medien

Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien

Forschungsfrage:

- *Wie schätzen die Lehramtsstudierenden die Beliefs von bereits praktizierenden Lehrkräften ein?*

Auf die Frage, welche *Beliefs* die bereits praktizierenden Lehrkräfte den digitalen Medien gegenüber aufweisen, zeigt sich auch an dieser Stelle wieder, dass die interviewten Studierenden davon ausgehen, dass in Lehrerkollegien negative *Beliefs* vorherrschen. Interessant ist, dass die Studierenden auf vielfältige Weise versuchen würden, Kolleginnen und Kollegen von den Potenzialen der digitalen Medien zu überzeugen. Dabei werden Hospitationen, Gespräche innerhalb des Lehrerzimmers und Workshops genannt.

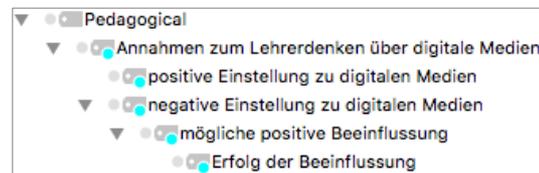


Abbildung 217: Subcodes Annahmen zum Lehrerdanken

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 73 - 73
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien\mögliche positive Beeinflussung

SMB2Prä_w_MG_oLit: Ich würde die einladen, meinen Unterricht anzugucken. Ich finde es persönlich nicht schlimm, wenn einer hinten drin sitzt und sich das mal anguckt und ich finde, klar man kann denen das natürlich im Lehrerzimmer vorstellen und zeigen, so und so geht das. Aber wenn man die Umsetzung live miterlebt in der Praxis, in der Unterrichtsstunde, dann wirkt das ja nochmal ganz anders. Das, was man vielleicht so beim Erzählen im Lehrerzimmer nicht ganz versteht, wie man das umsetzen soll, wird ja dadurch, dass man das dann im

Unterricht sieht, viel klarer. Das fände ich eine echt gute Möglichkeit. Ich würde mich natürlich auch darum bemühen, wenn die Lehrer denn wollen, Workshops zu organisieren. Dass wir zusammen eine Einführung in das Whiteboard machen oder zusammen uns überlegen: "Wie kann man Unterrichtsreihen mit Tablets gestalten?" #00:28:21-7#

Des Weiteren zeigen sich die Studierenden zuversichtlich, dass sie Erfolg mit ihrer Überzeugungsarbeit haben könnten. Allerdings setzt dieser Student voraus, dass er selbst sehr gut mit den digitalen Medien im Unterricht umgehen müsste, um überhaupt überzeugend wirken zu können.

Dokument: SMB2Post_w_MG_oLit_final
Position: 68 - 68
Code: Pedagogical\Annahmen zum Lehrerdanken über digitale Medien\negative Einstellung zu digitalen Medien|mögliche positive Beeinflussung\Erfolg der Beeinflussung

SMB2Post_w_MG_oLit: Es kommt natürlich darauf an, wie gut und sicher ich selber mit den Medien umgehe. Aber wenn wir jetzt mal davon ausgehen, dass ich das richtig gut könnte, dann würde ich schon selber von mir sagen, dass ich ganz überzeugend sein kann. Das hängt dann natürlich auch immer von der Person gegenüber ab, aber wenn man dann, glaube ich, die richtigen Argumente anbringt und das vernünftig in den Unterricht einbettet, sodass die andere Person auch merkt, das ist gewinnbringend, die Kinder haben was davon, warum soll das denn dann nicht überzeugend sein? #00:25:05-6#

Codesystem	SMB1...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME																		
Y Pedagogical																										9	
Y Annahmen zum Lehrerdanken über								1			1	1	1	1												5	
Y positive Einstellung zu digitalen									1																	4	
Y negative Einstellung zu digitale	2								1																	10	
Y mögliche positive Beeinflussung	1								2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1						19	
Y Erfolg der Beeinflussung									1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1							15	
Content Knowledge																										0	
SUMME	0	3	0	0	0	0	0	1	5	3	3	3	3	6	3	3	3	3	5	4	0	0	3	4	2	3	60

Abbildung 218: Code-Matrix oLit Annahmen zum Lehrerdanken

Bewertung der Interventionsseminare

Forschungsfrage:

- Wie beurteilen die Studierenden das Konzept der Interventionsseminare?

Die Studierenden berichten alle davon, dass ihnen die Praxisanteile im Rahmen des Interventionsseminars sehr gut gefallen haben und dass es solche Angebote häufiger geben sollte. Warum sie allerdings nicht an der Zusatzqualifizierungsmaßnahme *Literaturpädagogik* teilnehmen, wenn ihnen praxisorientierte Deutschdidaktik wichtig ist, kann nur gemutmaßt werden. So sagt die folgende Studierende, dass ihr die Veranstaltungskommentare im Online-Verzeichnis nicht genug Aufschluss über die zu erwartenden Inhalte geben würden. Sie wünscht sich daher, dass entsprechende Lehrveranstaltungen in Zukunft deutlicher gekennzeichnet werden.

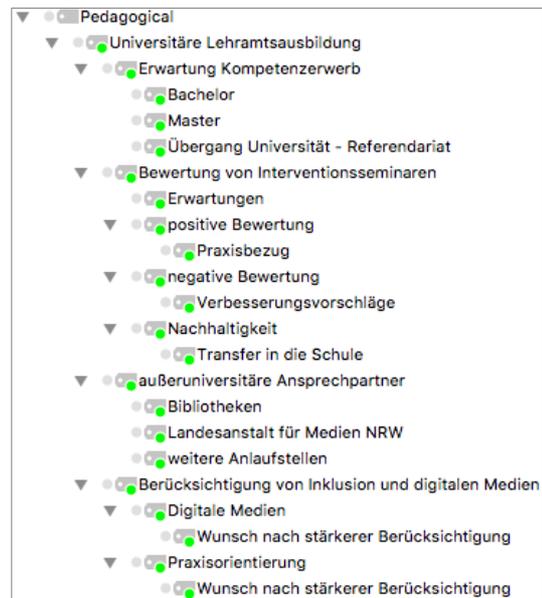


Abbildung 219: Subcodes Bewertung des Interventionsseminars

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 43 - 43
Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\positive Bewertung\Praxisbezug

SW2Post_w_BSP2_oLit: Super wichtig! Also ich wünschte mir, da gäbe es deutlich mehr von oder dass es deutlich ausgezeichnet wäre. Wenn ich abends zu Hause im LSF meinen Stundenplan zusammenstelle, da steht dann zwar digitale Medien oder irgendwelche Worte, die ich noch nicht kenne, weil ich noch nicht an so Seminaren... also es gibt oft so, ich kann noch nicht mal sagen, hab ich vergessen, aber beim Lesen dachte ich so, „Hm, was heißt denn das?“. Und es wäre schön, wenn das irgendwie nochmal anders gekennzeichnet wäre, weil ich das super wichtig finde. Und ich hätte davon mehr gewählt im Bachelor, wenn mir das so klar gewesen wäre. Vielleicht war mir das einfach nicht klar und allen anderen schon, das kann sein. Genau, aber ich finde es sehr wichtig und würde das auf jeden Fall befürworten, dass das weitergeht und ausgeweitet wird auch. #00:22:15-4#

Codesystem	SMB1...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME																			
Universitäre Lehramtsausbildung																										0	
Erwartung Kompetenzerwerb																											1
Bachelor																											0
Master																											0
Übergang Universität - Refr	1	1	1	1					1	1	1	2	1	1							1		1	1			5
Bewertung von Interventionen																											2
Erwartungen																											33
positive Bewertung	2	2	1	2	3	3	3	3		2	2		1								2	2	1		1	15	
Praxisbezug																											2
negative Bewertung																											5
Verbesserungsvorschlä	3	2											2	1	1												9
Nachhaltigkeit	1																										6
Transfer in die Schule																											6
außeruniversitäre Ansprechpart	1																										13
Bibliotheken	1																										2
Landesanstalt für Medien N																											1
weitere Anlaufstellen	1																										13
Berücksichtigung von Inklusion	2	1																									21
Digitale Medien																											7
Wunsch nach stärkerer	1																										15
Praxisorientierung																											6
Wunsch nach stärkerer																											6
Content Knowledge																											0
SUMME	0	0	6	7	9	9	9	6	7	6	12	7	7	4	8	7	5	7	5	0	4	6	6	7	6	188	

Abbildung 220: Code-Matrix oLit Bewertung des Interventionsseminars

8.4.2.4 cK – Digitale Medien im (inklusive) Deutschunterricht

Digitale Medien im Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- In welchen Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch sehen die befragten Studierenden Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien und in welchen eher weniger? Wie begründen sie ihre Entscheidung?

Bezogen auf die Verknüpfung von Potenzialen der digitalen Medien und Inhalten des Unterrichtsfachs Deutsch wird abermals ein Zweispalt deutlich. Die Studierenden sind zwar gewillt, digitale Medien aufgrund ihrer Potenziale einzusetzen, sie sagen aber zum einen häufig, dass sie sich noch nicht genug damit auseinandergesetzt haben, um konkret Kompetenzbereiche benennen zu können und zum anderen lassen sich Studierende finden, die teilweise stark auf klassische Lehr-/Lernmethoden setzen. Die folgende Studentin gibt an, dass sie sich noch nicht intensiv genug mit dem Lehrplan beschäftigt habe und lässt dann im weiteren Verlauf ihrer Aussage einen rezeptiven Zugang erkennen.

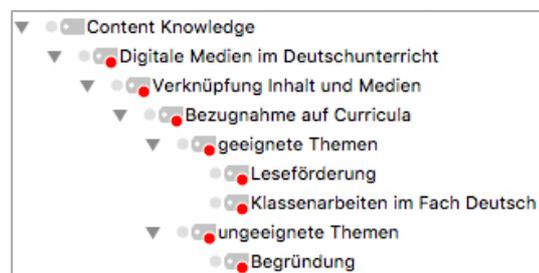


Abbildung 221: Subcodes Digitale Medien im Deutschunterricht

Dokument: SMB1Prä_w_BBK1_oLit_final
Position: 25 - 25
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula

SMB1Prä_w_BBK1_oLit: Gute Frage.. muss ich mich nochmal mehr auch mit dem Lehrplan auseinandersetzen. Ich kenn jetzt so von dem, was ich gemacht habe...

wahrscheinlich ist es möglich auch, wenn man Gedichte durchnimmt. Gerade jetzt, wenn das auditiv wahrgenommen wird und nochmal, wenn man jetzt über Jambus, Trochäus, wenn das aufgenommen wird und immer wieder angehört, dann ist das vielleicht einfacher sich zu merken, was jetzt gerade welches Reimschema ist, als wenn das einfach trocken an der Tafel angezeichnet wird. Das wäre natürlich eine Möglichkeit. Das kann man wahrscheinlich auch durch kurze Filmausschnitte oder so nochmal unterstreichen. (...) #00:07:35-3#

Bei dem folgenden Studenten zeigt sich wiederholt die Vorannahme, dass das Schreiben nicht über digitale Medien geübt werden sollte und steht damit in Einklang zu Befunden aus anderen Studien, in denen Lehrkräfte ebenfalls gesagt haben, dass sich die Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verschlechtern könnten (vgl. Endberg/Lorenz/Senkbeil 2015, 114).

Dokument: SMB2Prä_m_MG_oLit_final
Position: 45 - 45
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht
 SMB2Prä_m_MG_oLit: Schwierig würde ich sagen. Weil zum Schreiben, gerade unter so einem Aspekt, ja, von Motorik und vielleicht auch Handschriftförderung, sollte zumindest ein Großteil über den, ja, den Stift laufen. Vielleicht bin ich da, ja, ein bisschen konservativ, aber, ja, ich lasse mich da natürlich auch sehr gerne vom Gegenteil überzeugen, so ist es nun wirklich nicht. Aber so ad hoc würde mir jetzt wirklich nichts dazu einfallen. #00:15:45-4#

Auch wenn die folgende Aussage stark von einem grundschulpädagogischen Hintergrund abhängen mag, so zeigt sich, dass der Student anscheinend noch nicht genug Konzepte kennt oder selbst Erfahrungen gemacht hat, sodass er weiß, dass auch die Arbeit mit digitalen Medien an Grundschulen (oder bereits früher) gut funktionieren kann (vgl. Demmler/Struckmeyer 2015, 227f.; vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Strehlow 2016, 404).

Dokument: SMB2Post_m_MG_oLit_final
Position: 53 - 53
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen\Begründung
 SMB2Post_m_MG_oLit: Digitale Medien im Deutschunterricht in der Grundschule? Ja, da tue ich mich allerdings wirklich noch ein bisschen schwer (...). #00:19:48-2#

CodeSystem	SMB1...	SMB2...	SW1P...	SW1P...	SW2P...	SW2P...	SW2P...	SUMME																		
Content Knowledge																									5	
Digitale Medien im Deutschunterricht								1	1						1	2									5	
Verknüpfung Inhalt und Medien																									5	
Bezugnahme auf Curricula																									1	
geeignete Themen	1	1	2	1	1	2	1					1	3	1	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	31	
Leseförderung	2	3	1												1	1									15	
Klassenarbeiten im I	1	1	1	1											3	1	2	1	1	1	1			17		
ungeeignete Themen	1		1		1	1	1	1							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	
Begründung		1	2				1	1	2																7	
SUMME	5	5	5	3	3	3	4	4	3	1	2	3	2	3	7	4	5	3	2	5	5	2	2	3	4	98

Abbildung 222: Code-Matrix oLit Digitale Medien im Deutschunterricht

Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

Forschungsfrage:

- Inwiefern fühlen sich die Lehramtsstudierenden sicher, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen?

Wie bei allen bisher analysierten Gruppen geben auch die Studierenden, die sich nicht im Bereich der Literaturpädagogik zusätzlich ausbilden lassen, mehrheitlich an, sich unsicher zu

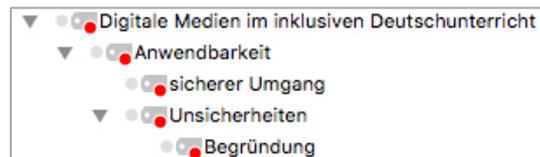


Abbildung 223: Subcodes Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht

fühlen, digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einzusetzen. Das folgende Beispiel ist insofern interessant, als dass die Studentin angibt, dass sie einzelne Schülerinnen und Schüler mit dem Einsatz der digitalen Medien überfordern könnte. Ferner sagt sie, dass dieses Kind dann wiederum von der gemeinsamen Arbeit ausgeschlossen und genau dadurch eine Exklusion (vgl. Wocken 2010, 1f.) – das Gegenteil von dem, was sie versucht anzustreben –, entstehen würde.

Dokument: SW2Post_w_BSP2_oLit_final
Position: 41 - 41
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht\Anwendbarkeit\Unsicherheiten

SW2Post_w_BSP2_oLit: Bedenken, also abgesehen jetzt vom WLAN und vom Missbrauch. Wenn das jetzt im inklusiven Unterricht so ist, dass eine Schülerin das für sich gar nicht nutzen kann aufgrund welcher Einschränkungen auch immer, also es soll sich ja keiner diskriminiert fühlen. Das wäre nochmal zu beachten und dann sensibel damit umgehen und schauen, wie es denn ist. Aber erstmal würde ich sagen, bin ich da offen und nicht von irgendwelchen Ängsten und Sorgen behaftet. (...) #00:21:04-1#

Codesystem	SMB1_1	SMB1_2	SMB1_3	SMB1_4	SMB1_5	SMB1_6	SMB1_7	SMB1_8	SMB2_1	SMB2_2	SMB2_3	SMB2_4	SMB2_5	SMB2_6	SMB2_7	SMB2_8	SMB2_9	SMB2_10	SW1P_1	SW1P_2	SW2P_1	SW2P_2	SW2P_3	SW2P_4	SUMME
Content Knowledge																									0
Digitale Medien im inklusiven Deut																									0
Anwendbarkeit																									2
sicherer Umgang																									7
Unsicherheiten	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	2	1	1	21
Begründung	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
SUMME	2	2	3	2	2	2	2	4	2	0	2	3	0	2	1	2	2	2	3	3	3	1	4	1	64

Abbildung 224: Code-Matrix oLit Digitale Medien im inkl. Deutschunterricht

8.4.3 ITPACK – Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Hinsichtlich der Frage, inwiefern sich Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch, die das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* anstreben, von denen unterscheiden, die nicht an der Weiterqualifizierungsmaßnahme teilnehmen, konnten in der vorangegangenen Ergebnisdarstellung einige differente Betrachtungsweisen und *Beliefs* herausgearbeitet werden.

Bezogen auf das Inklusionsverständnis können Studierende, die an der Zusatzqualifikation teilnehmen, präziser darlegen, was unter Inklusion verstanden wird. Sie lassen des Weiteren ein breites Verständnis erkennen und fokussieren oftmals den Migrationsaspekt (vgl. Reich 2012, 54ff.; vgl. Hinz 2015, 69). Ferner ist es ihnen wichtig, sowohl die Schwächen als auch die Stärken über verschiedene Lernkanäle zu fördern, indem sie an der Lernausgangslage der Kinder und Jugendlichen ansetzen (vgl. KMK 2911, 9; vgl. Feuser 2015, 50). Dabei steht für sie im Vordergrund, dass Angebote so konzipiert sein sollen, dass alle daran teilhaben können und sich nicht das jeweilige Kind an den Lerngegenstand anzupassen hat. Mit dieser Aussage greifen sie einen wichtigen Aspekt in der Umsetzung von Inklusion im schulischen Kontext auf (vgl. Palme/Staufer 2016, 211). In der Gruppe der Studierenden, die nicht an der Weiterqualifikationsmöglichkeit teilnehmen, lassen sich Aussagen finden, anhand derer erkannt werden kann, dass diese der Inklusion „rationaler“ gegenüberstehen und eine inhaltlich-didaktische Auseinandersetzung mit dem Konzept bislang größtenteils ausblieb.

Hinsichtlich der Potenziale digitaler Medien im Inklusionskontext werden bei beiden Gruppen die Barrierefreiheit und die assistiven Technologien (vgl. Bühler 2016, 162; vgl. Bosse 2017b, 305ff.; vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 223) vorrangig genannt. Studierende, die sich weiterqualifizieren lassen, können diese aber näher explizieren, indem sie zum Beispiel einen Aspekt von Barrierefreiheit – die *Leichte Sprache* – herausgreifen (vgl. Bosse 2017b, 304). In der zweiten analysierten Gruppe finden sich auch Abweichungen von der typischen Antwort zu den zwei oben genannten Bereichen, indem sich eine Studentin explizit auf das Sprachenlernen im DaZ-Kontext bezieht und darüber hinaus einen aktiv-produzierenden Zugang (vgl. Schieder-Niewierra 2013, 137) erkennen lässt.

Keine großen Unterschiede gibt es in der Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz zu verzeichnen, was zunächst verwundern mag, da zum Erwerb des Zusatzzertifikats der Besuch eines Medienworkshops nötig ist (vgl. Marci-Boehncke/Bosse 2018, 230), in dem praktisch mit unterschiedlichen Geräten oder Anwendungsprogrammen gearbeitet wird. Diesen greifen die Studierenden auch in ihren Aussagen auf, es stellt sich aber heraus, dass sie für ihren gewählten Schwerpunkt innerhalb des Workshops zur Expertin/zum Experten heranreifen, aber damit auch nur diesen vertieften Ausschnitt als versiert ansehen. Grundsätzlich zeigen sich die Studierenden sehr interessiert an der Auseinandersetzung mit digitalen Medien und lassen sich schnell für neue Apps etc. begeistern. Die Studierenden, die nicht an der literaturpädagogischen Zusatzausbildung teilnehmen, schätzen ihre technische Medienkompetenz auch als solide ein, obwohl sich ebenfalls einzelne Aussagen finden, in denen sich große Unsicherheiten erkennen lassen. Bezogen auf das *Prä-/Post-Design* kann resümiert werden, dass alle Lehramtsstudierenden durch den Besuch des Interventionsseminars angeben, ihre technische Medienkompetenz zumindest ein wenig weiter ausgebaut zu haben.

Interessante Unterschiede kristallisieren sich mit Bezug auf die Aufzählung von Potenzialen der digitalen Medien heraus, da Studierende, die nicht an der Zusatzqualifikation teilnehmen, bereits bei einem rezeptiven Zugang zu digitalen Medien davon ausgehen, sehr modern und fortschrittlich zu denken. Typische Potenziale wie die Motivationssteigerung (vgl. Herzig 2010, 343; vgl. Fuhs 2014, 314) werden abermals genannt. Für diese Studierenden gehören auch ältere Medien wie der Overheadprojektor nach wie vor zum Unterricht. Studierende, die die Zusatzqualifikation absolvieren, können eine Reihe an Potenzialen der digitalen Medien benennen und lassen ein Ensemble an rezeptiven und aktiv-produzierenden Einsatzmöglichkeiten erkennen. Neben dieser gestalterisch-kreativen Idee finden sie es ferner wichtig, über Medien zu kommunizieren und zu reflektieren (vgl. Groeben 2002, 178; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 23). Damit zeigen sie, dass sie Teilbereiche von Medienkompetenz kennen und diese in ihre Überlegungen zur aktiven Medienarbeit einbeziehen können (vgl. Baacke 1996, 8). Des Weiteren rekurren die Studierenden häufig auf zertifikatsrelevante Lehrveranstaltungen. Bilanzierend zeigt sich, dass sich Lehramtsstudierende, die das Zusatzangebot *Literaturpädagogik* wahrnehmen, einen größeren Theoriehintergrund aufweisen und

in der Lage sind, Theorie und Praxis – zumindest gedanklich im Rahmen der Interviews – auf eine sehr kreative und aktiv-produzierende Art und Weise miteinander zu verknüpfen. Der Vergleich der *Prä-* und *Post-*Interviews zeigt deutlich, dass beide hier analysierten Gruppen am Ende des Seminars mehr Potenziale – und diese vor allen Dingen präziser – benennen können. Studierende, die sich weiterqualifizieren, weisen bereits zu Beginn des Seminars positive *Beliefs* gegenüber digitalen Medien auf, wohingegen bei den anderen Studierenden oftmals erst im *Post-Interview* Hinweise gefunden werden konnten, dass auch diese die Arbeit mit den digitalen Medien im schulischen Kontext begrüßen.

Die *Beliefs* der bereits praktizierenden Lehrkräfte schätzen Studierende, die nicht an der Zusatzausbildung teilnehmen, schlechter ein als die anderen Studierenden, wobei letztgenannte auch benennen können, aus welchem Grund die tendenziell eher schlechten *Beliefs* resultieren. Sie greifen den Aspekt auf, dass sich die Lehrkräfte alleingelassen fühlen würden und stehen damit in Einklang zu aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017a, 21). Alle Lehramtsstudierenden zeigen überdies, dass sie versuchen würden, Lehrkräfte von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen zu wollen. Interessant ist, dass Studierende, die an der Zusatzqualifikation teilnehmen, unter anderem auch durch die Vermittlung von Faktenwissen Überzeugungsarbeit leisten würden. An dieser Stelle wird abermals der hohe akademische Theoriehintergrund deutlich.

Die Bewertung der Interventionsseminare fällt bei beiden analysierten Gruppen sehr gut aus. Diese Tatsache zeigt, dass selbst die Studierenden, die bereits einige zusätzliche Veranstaltungen durch die Teilnahme an der Weiterqualifikation besucht haben, nach wie vor eine Begeisterung für das Thema zeigen. Auch die zweite Gruppe resümiert oftmals bei der Frage nach der Bewertung, dass sie es schade finden würden, nicht früher an solchen Seminaren teilgenommen zu haben.

Unterschiede gibt es wiederum hinsichtlich des Zusammendenkens von Potenzialen der digitalen Medien und Inhalten des Deutschunterrichts zu verzeichnen, da sich die Studierenden, die sich zusätzlich in literaturpädagogischer Ausbildung befinden, ausnahmslos vorrangig auf einen aktiv-produzierenden Zugang (vgl. Anfang 2015, 263; vgl. Reichert-Garschhammer 2015, 247; vgl. Demmler/Struckmeyer 2015,

227f.; vgl. Lohmann/Trapp/Marci-Boehncke 2017) beziehen. Ferner sind sie größtenteils in der Lage, Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch zu benennen und können diese auf unterschiedliche Weise miteinander vernetzen, ohne sich zu stark auf einzelne Aspekte zu beziehen. Dieser globalere Zugang, der eine Metaperspektive erkennen lässt, mit der auf Inhalte des Deutschunterrichts geschaut wird, stellt einen Kontrast zu den anderen Studierenden dar. Diese greifen sehr häufig ein konkretes Beispiel wie zum Beispiel die Gedichtsanalyse auf, können aber dann in einem weiteren Schritt nicht darlegen, dass sie die Bandbreite des Deutschunterrichts im Blick haben.

Der Einsatz digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht ist bei beiden analysierten Gruppen mit Unsicherheiten verbunden, allerdings sagt niemand, dass er oder sie aufgrund dessen darauf verzichten würde.

Bilanzierend kann für dieses Unterkapitel festgehalten werden, dass sich beide analysierten Gruppen gewillt zeigen, digitale Medien im späteren Schulkontext einzusetzen, jedoch weisen die Studierenden, die sich zusätzlich im Bereich der Literaturpädagogik qualifizieren, einen stärkeren Theoriehintergrund auf, der es ihnen ermöglicht, einzelne fachdidaktische Inhalte souverän mit den Potenzialen der digitalen Medien verknüpfen zu können. Überdies wirkt ihr Grundverständnis von digitalen Medien im Schulkontext moderner und ihre didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten weisen einen stärkeren aktiv-produzierenden Charakter auf.

8.5 Typenbildung

Mit der vorangegangenen Ergebnisdarstellung konnte gezeigt werden, dass die interviewten Studierenden zwar überwiegend positive *Beliefs* zu digitalen Medien im Unterricht sowie zur Inklusion aufweisen, jedoch lassen sich Unterschiede in den *Beliefs* insbesondere daran erkennen, wie sie über digitale Medien sprechen und in welcher Form sie diese im Unterricht einsetzen würden. Zum Abschluss dieses Ergebniskapitels sollen daher kurz drei zu unterscheidende Typen vorgestellt werden.

8.5.1 Die innovativ denkenden Medienaffinen

Die *innovativ denkenden Medienaffinen* zeichnen sich durch eine überdurchschnittlich positive Bewertung der digitalen Medien aus. Über ihre technische Medienkompetenz sagen sie selbst, dass es kaum irgendwelche Anwendungsprogramme oder Geräte gebe, die sie nicht bedienen könnten.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Ohne da jetzt mich; es sollten eigentlich immer andere einschätzen, wie man sich da so selber sieht, aber ich denke schon, dass ich da sehr fit bin. #00:04:15-6#

Ihr Alltag scheint ferner medial durchdrungen zu sein und auch im Kontext ihres Studiums greifen sie oftmals auf digitale Medien zurück. Sie sind stets auf der Suche nach neuen medialen Angeboten und interessieren sich für die Entwicklung der mediatisierten Welt. Den Mitmenschen bei Problemen mit digitalen Medien weiterzuhelfen, stellt ebenfalls kein Hindernis dar und bei eigenen Problemen wird zunächst selbst ausprobiert beziehungsweise im Internet nach Lösungsvorschlägen recherchiert.

Dokument: SW1Prä_w_MG_mLit_final
Position: 25 - 25
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien

SW1Prä_w_MG_mLit: Also ich würde schon sagen, dass ich eine hohe Medienkompetenz habe, weil mich das auch interessiert. Also ich bin dann auch jemand, (...) der das lieber selber löst. Also ich frage auch, aber wenn gerade niemand da ist, denke ich mir so, ok dann *googlest* du mal halt eben und da wird auch in irgendeinem Forum was stehen, dass du das irgendwie hinkriegst. Außer, es geht wirklich so ganz in die Tiefe, so mit Software und so was allen, da bin ich etwas ängstlich, dass ich da irgendwas verstelle. Aber da geht es ja größtenteils nicht drum, es geht ja eher darum, sich die Programme zu erarbeiten und die Programme

zu vermitteln und da denke ich, dass das schon sehr gut ist bei mir. #00:06:25-5#

Bezugnehmend auf die Schule können die *innovativ denkenden Medienaffinen* nicht verstehen, warum digitale Medien noch nicht flächendeckend an deutschen Schulen genutzt werden, da sie viele Potenziale in der Arbeit mit diesen sehen. Im Unterschied zu den anderen Typen werden Potenziale auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen.

Dokument: SW2Post_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 19 - 19
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Unterrichtsebene/Lehrerebene
 SW2Post_m_BHRSGe_mLit: Eigentlich überall, auf ganz vielen verschiedenen Ebenen und Säulen. (...) Also die Digitalisierung der Schulverwaltung wäre beispielsweise ein erster Ansatz, um digitale Medien selbstverständlich in der Schule nutzen zu können. Und nicht, dass das nur quasi ein Zusatz zu anderen vorhandenen Ansätzen ist, sondern zur Schulverwaltung. Classroom-Management, es hing eigentlich überall noch kein Fernseher oder irgendein digitales Anzeigegerät, um Medien projizieren zu können, sondern das ist immer noch eine Beigabe zum normalen Unterricht. Auch da könnte man wenigstens über die Ausstattung schon mal eine gewisse Selbstverständlichkeit herstellen und dann natürlich auch als Medium oder als Methode sie im Unterricht einzusetzen. Auch da denke ich, da ist noch ein sehr großer Entwicklungsbedarf. #00:04:15-5#

Auch für den Fachunterricht sehen die *innovativ denkenden Medienaffinen* keine Einschränkungen, da sie sagen, dass in allen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch medial gestützter Unterricht stattfinden könne. Des Weiteren fokussieren sie sehr stark die aktive Medienarbeit, indem sich die Schülerinnen und Schüler auf gestalterische Art und Weise mit den digitalen Medien auseinandersetzen sollen.

Dokument: SMB1Post_m_BBK1_oLit_final
Position: 32 - 32
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SMB1Post_m_BBK1_oLit: Würde ich jetzt fast gar keine herausstellen, also jede Textform kann man mit dem Tablet auf seine Art und Weise mit Sicherheit sehr gut bearbeiten. Also sei es erstmal nur am Text zu arbeiten mit Markierungen – in einer PDF-Datei gibt es unzählige Programme. Für die Erschließung des Inhalts kann man immer ein kleines Video drehen, wenn es jetzt zum Beispiel zu einer Kurzgeschichte geht. (...) #00:12:19-5#

Konkret bezieht sich die Studentin auf den Bereich der Grammatik:

Dokument: SW2Prä_w_BSP_mLit_final
Position: 27 - 27
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW2Prä_w_BSP_mLit: Ich glaube, dass man das überall auf jeden Fall einsetzen kann, weil es sehr sehr viele Möglichkeiten gibt, damit umzugehen. Wenn man jetzt zum Beispiel Grammatik nimmt. Ich habe zum Beispiel den *Silbentrainer* kennengelernt. Eine App, die man dafür nutzen kann, auf jeden Fall, also gerade jetzt in dieser Grammatikhinsicht. Aber eben auch, um andere Zugänge zu

Geschichten zu bekommen, kann man auch Medien meiner Meinung nach einsetzen. #00:06:47-4#

Ferner sehen sie kein Problem darin, auch Klassenarbeiten im Fach Deutsch mit digitalen Medien zu schreiben.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 31 - 31
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen\Klassenarbeiten im Fach Deutsch
 SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: Wären auch kein Problem. #00:07:36-4#

Für die Zukunft wünschen sich die *innovativ denkenden Medienaffinen*, dass die Digitalisierung der Schule voranschreitet und digitale Medien schon in naher Zukunft ganz selbstverständlich im Unterricht genutzt werden.

Dokument: SW2Prä_m_BHRSGe_mLit_final
Position: 29 - 29
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SW2Prä_m_BHRSGe_mLit: In jedem Bereich. Also meine persönliche Wunschvorstellung wäre, Unterricht quasi komplett zu digitalisieren. Dass man außerhalb von *pen-driven-devices*, also Tablets, die auch über Stifteingabe funktionieren, keine Bücher mehr benötigt, keine Zettel mehr rausgeben muss, Arbeitsblätter digital rausgibt, da gibt es auch schon Systeme von *Microsoft* für. Das wäre die Wunschvorstellung, das wird natürlich noch eine Zeit dauern, wenn überhaupt, weil ich denke, dass die Lehrer da nicht so drauf eingehen werden und auch die Ängste haben, dass dadurch der normale Unterricht abgeschafft wird. Aber das wäre eine Wunschvorstellung und gerade auch im Bereich von Geschichten kann man halt verschiedene Technologien auch kombinieren. Also erstmal eine Geschichte lesen, dann vielleicht einen kleinen Foto-Roman dazu erstellen, ein Quiz als Ergebnis/Lernstandsfeststellung durchführen, Fotos erstellen, eine Videoaufzeichnung, kleinere Geschichten weiterentwickeln, dann entsprechend mit digitalen Bildern versehen, wie man sich das so bildlich vorstellen kann. Also da gibt es denke ich viele, sehr sehr viele Einsatzmöglichkeiten. #00:07:32-2#

Dieser Typus trifft tendenziell eher auf männliche Studierende zu und bezieht sich auf nur sehr wenige Lehramtsstudierenden.

8.5.2 Die nutzungsorientierte Mitte

Die größte Gruppe stellt die *nutzungsorientierte Mitte* dar. Studierende, die hierzu gezählt werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie insbesondere ihr späteres Schülerklientel in den Blick nehmen und darauf hinarbeiten, dass diese medial kompetent für ihren weiteren schulischen Weg oder die berufliche Zukunft vorbereitet werden. Dabei lösen sie sich teilweise von ihren eigenen medialen Präferenzen, was auf eine sehr hohe Reflexionsfähigkeit schließen lässt. An dem

folgenden Beispiel wird ersichtlich, dass der Student selbst nicht durchweg positive *Beliefs* aufweist, er aber weiß, dass es wichtig ist, mit der Zeit zu gehen und deswegen auch *das* im Unterricht einsetzen würde, was die Schülerinnen und Schüler für ihre Zukunft brauchen.

Dokument: SMB2Prä_m_MSP_oLit_final
Position: 41 - 41
Code: Pedagogical\Potenziale digitaler Medien\Schülerebene\Motivation
 SMB2Prä_m_MSP_oLit: Kurz gesagt: Der wichtigste Punkt ist "Mitgehen mit der Zeit". Wir leben im digitalen Zeitalter und wir können uns da auch nicht mehr vor wehren vor der Digitalisierung. Ich denke, dann sollte man das eher als Chance sehen und jetzt ansetzen und sowohl sich selber als Lehrer als auch eben die nachwachsende Generation für diesen medialen Umgang sensibilisieren. Auch mit dem Hintergrund, das Ganze immer wieder kritisch zu hinterfragen, sodass man das nicht als naturgegeben sieht, dass man jetzt ein Smartphone hat, was alles kann, sondern dass man sich auch immer wieder bewusst macht – ich darf mich nicht abhängig machen von dem Gerät. Ich muss auch noch überleben können, wenn das Handy mal nicht funktioniert, das halte ich persönlich so für sehr wichtig. Das ist so das Wichtigste für mich. #00:22:38-3#

Die Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz fällt bei der *nutzungsorientierten Mitte* nicht schlecht aus, im Kontrast zu den *innovativ denkenden Medienaffinen* aber deutlich niedriger. So berichten die Studierenden, dass sie zwar auch mit vielen Anwendungen und Geräten kompetent umgehen können, benennen aber auch immer noch einige Zweifel und Unsicherheiten.

Dokument: SMB2Prä_w_MG_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Technological\Technische Versiertheit\routinierter Umgang mit digitalen Medien
 SMB2Prä_w_MG_oLit: Ja. Was ich gut kann, würde ich sagen, sind auf jeden Fall so Präsentationen vorbereiten, sei es jetzt durch *PowerPoint* oder *Prezi*. Das kann ich eigentlich ganz gut. Was so *Excel*-Geschichten angeht, das sind nicht so meine Stärken. Mit *Word* habe ich mich auch schon eingehend auseinandergesetzt für die Bachelorarbeit oder sei es für irgendwelche Essays, die man schreiben muss. Man muss sich ja doch so ein bisschen da reinfinden, wie man das formatiert und solche Geschichten. Es ist zwar manchmal nicht leicht, aber ich versuche es doch hinzukriegen. #00:04:48-2#

Auch die Potenziale, die genannt werden, beziehen sich auffällig häufig auf die Nutzerinnen und Nutzer, indem Schülerinnen und Schüler mit dem Einsatz digitaler Medien zum Lernen motiviert werden sollen und es wird oftmals angegeben, dass Kinder und Jugendlichen auf unterschiedlichen Niveaustufen lernen können.

Dokument: SW1Post_w_BSP1_mLit_final
Position: 51 - 51
Code: Inclusion\Digitale Medien und Inklusion\Potenziale digitaler Medien
 SW1Post_w_BSP1_mLit: (...) Wenn ich jetzt zum Beispiel an *Learning Apps* denke, dann kann ich für meine Klasse zum Beispiel drei verschiedene Niveaustufen bei

Learning Apps von demselben Thema konzipieren. (...) #00:22:48-4#

In der Arbeit mit digitalen Medien versuchen die Studierenden der *nutzungsorientierten Mitte* sowohl einen rezeptiven als auch einen aktiv-produzierenden Zugang zu berücksichtigen, obwohl häufig noch der erstgenannte Ansatz überwiegt. Auch im folgenden Beispiel lässt sich wiederholt ein handlungsorientierter Zugang erkennen:

Dokument: SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit_final
Position: 46 - 46
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\geeignete Themen
 SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit: (...) Wenn man den Schülern nicht ein Arbeitsblatt gibt und sagt: "Du schreibst jetzt mal eine Bewerbung." Sondern dass man sagt: "Wir gucken uns jetzt wirklich die Jobbörse an und wir tun jetzt mal so, als wenn du jetzt einen Job suchst." Und dann sollen die Schüler daraufhin eine Bewerbung und sogar vielleicht auf dem Laptop schreiben, dass die das einmal auf einem Laptop sogar machen. Das könnte ich mir gut vorstellen. #00:07:38-5#

Sie zeigen sich weiterhin offen, digitale Medien im Unterrichtsfach Deutsch zu nutzen, grenzen den Einsatz aber ein, indem sie Kompetenzbereiche nennen, in denen sie lieber mit traditionellen Arbeitsweisen und Medien arbeiten würden.

Dokument: SW1Prä_m_BHRSGe_oLit_final
Position: 23 - 23
Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen
 SW1Prä_m_BHRSGe_oLit: Hmm... überhaupt nicht... Also ich finde das kommt halt auch drauf an, ob ein Internetzugang vorhanden ist. Wenn ich jetzt sage, ich mach eine Gedichtsanalyse mit der Klasse und die *googeln* alle irgendeine Analyse, das trägt dann ja nicht wirklich zum Unterrichtsgeschehen bei und dadurch lernen die dann ja auch nichts. Oder auch auf Klassenarbeiten bezogen. Also wenn man jetzt sagt, man würde diese Klassenarbeit an einem PC schreiben lassen, der Schüler aber die Möglichkeit hat, alles im Internet nachzuschauen, das wäre natürlich dann kontraproduktiv. Oder, dass er dann auf alte gespeicherte Medien und Daten zurückgreifen kann. Also da sind auf jeden Fall schon Grenzen, was das angeht, und sonst kann man eigentlich schon, wenn man es wirklich möchte, auf jeden Bereich ja digitale Medien anwenden. *Irgendwie kann man es ja immer ummodelln, dass man sagen kann, ihr schreibt jetzt irgendwas oder ihr schaut euch was an.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:09:22-3#

8.5.3 Die entwicklungsfähigen Distanzierten

Die *entwicklungsfähigen Distanzierten* stellen eine kleine Gruppe dar und stehen in absolutem Kontrast zu den *innovativ denkenden Medienaffinen*. Ihre eigene technische Medienkompetenz schätzen sie selbst als niedrig ein und sagen ferner, dass sie wenig digitale Medien nutzen.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final

Position: 13 - 13

Code: Technological\Technische Versiertheit\Unsicherheiten

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Also meine Kompetenz generell würde ich als nicht hoch einschätzen. Ich nutze relativ wenig. Also ich habe ein Smartphone und natürlich, ich habe auch einen *Facebook*-Account und da gucke ich alle paar Tage mal kurz rein, aber ich bin selbst nicht aktiv. Klar arbeite ich für die Uni halt mit meinem Laptop, also das Medium nutze ich halt jeden Tag, E-Mails checken, Studienleistungen schreiben. Und natürlich schreibe ich mir Zusammenfassungen von Folien, weil ich damit einfach gut arbeiten kann. Und als Kind habe ich Fernsehen geguckt, aber ansonsten habe ich da wenig Kontakt gehabt. Ich glaube, irgendwann hat mein Papa mal eine Spielekonsole gekauft, also wenn das noch als Medium zählt. #00:03:42-2#

Eine distanzierte und kritische Sichtweise wird auch bei dem Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht deutlich, da *die entwicklungsfähigen Distanzierten* zeigen, dass sie auf die digitalen Medien auch durchaus verzichten könnten.

Dokument: SW2Prä_w_MG3_mLit_final

Position: 63 - 63

Code: Content Knowledge\Digitale Medien im Deutschunterricht\Verknüpfung Inhalt und Medien\Bezugnahme auf Curricula\ungeeignete Themen

SW2Prä_w_MG3_mLit: Ich glaube, man braucht es wirklich nicht immer. Man muss da jetzt nicht auf Biegen und Brechen die neuen Medien miteinbeziehen in den Unterricht. #00:12:24-9#

Oftmals wird angegeben, dass der Einsatz digitaler Medien nicht zum Spiele spielen zweckentfremdet werden soll.

Dokument: SW2Prä_w_MG2_mLit_final

Position: 27 - 27

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Prä_w_MG2_mLit: Nicht einfach irgendwie so sinnlose Spiele spielen lassen. Also ich finde, wenn dann muss so ein Spiel irgendwie so einen Lerneffekt haben. Also nicht, wir spielen jetzt eine Runde *Candy Crush* oder sowas. #00:03:15-8#

Die folgende Studentin warnt sogar vor gesundheitlichen Risiken, die digitale Medien mit sich bringen würden.

Dokument: SW2Prä_w_BSP2_oLit_final

Position: 25 - 25

Code: Pedagogical\Grundverständnis\Digitale Medien im Schulunterricht

SW2Prä_w_BSP2_oLit: Was der nicht sein sollte...? Ja, das Daddelverhalten zu optimieren. Also... oder halt, ja genau, eben halt nicht den Missbrauch davon, sondern halt ein bewusster und guter und gesunder Umgang eben. Also, dass... na also, wenn man damit umgeht, muss man ja genau wissen, was hat das für Vor- und Nachteile. Was weiß ich, wie jetzt irgendwie die 20-jährigen ihren *Handynacken und Handydaumen haben, sind ja auch laut medizinischen Studien rausgekommen, also dass man das auch einfach kommuniziert in alle Richtungen*. [Hervorhebung durch die Verfasserin] #00:07:57-0#

Im Besonderen gilt es aber hervorzuheben, dass diese Studierenden als „entwicklungsfähig“ angesehen werden können, da sie im *Prä-/Post*-Vergleich die

größte Progression zeigen. Ihre anfänglichen Sorgen und Kritiken konnten gemindert werden und die *entwicklungsfähigen Distanzierten* äußern nach Besuch des Interventionsseminars, in dem sie aktiv mit digitalen Medien gearbeitet haben, gewillt zu sein, später digitale Medien zu Unterrichtszwecken zu nutzen und dass sie zuvor die zahlreichen Potenziale überhaupt nicht gesehen hätten.

Dokument: SW2Post_w_BSP_mLit_final

Position: 9 - 9

Code: Pedagogical\Universitäre Lehramtsausbildung\Bewertung von Interventionsseminaren\Nachhaltigkeit\Transfer in die Schule

SW2Post_w_BSP_mLit: (...) Ich hab super viele Eindrücke sammeln können und Erfahrungen machen können, die ich mit Sicherheit später gut nutzen werde oder nutzen kann später dann wirklich im Berufsalltag. Vor allem auch, dass man wirklich mal diese ganzen Verlaufsdiagnostiken durchführt, weil sich dabei herausgestellt hat, dass es gar nicht so einfach ist. Auch die Auswertung, dass man da manchmal doch nochmal überlegen muss, wie war das mit dem Prozenrang und so weiter und sofort. Das hat auf jeden Fall sehr viel gebraucht und ich denke, das werde ich dann auch auf andere Diagnosedinge übertragen können, weil ja viele auch ähnlich aufgebaut sind oder zumindest da diese Begrifflichkeiten ähnlich sind. Und auch die Förderung mit dem Tablet, da hab ich super viel bei gelernt, auch eben viel dabei gelernt, wie man eben mit Tablets in der Förderung mit einem Schüler umgeht. Auch, wie die Schüler damit schon umgehen können, was für viele Kompetenzen die da echt schon haben. Ja auch zusätzlich mit der analogen Förderung, die ich auch noch gemacht habe, konnte man das wunderbar vergleichen und die Einsatzmöglichkeiten vom Tablet wirklich herausfinden und ausprobieren.
#00:02:20-3#

9 FAZIT UND AUSBLICK

Das vordergründige Ziel dieser Arbeit war, Erkenntnisse zu den *Beliefs* von Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht sowie zur Inklusion aus der Fachperspektive Deutsch zu generieren. Ferner sollte geschaut werden, wie sich diese *Beliefs* bezüglich des Geschlechts, des Studienabschnitts sowie des Lehramts unterscheiden. Auch die Frage, inwiefern sich Unterschiede zwischen Studierenden ergeben, die die Zusatzqualifikation *Literaturpädagogik* absolvieren, und denen, die sich nicht in diesem Bereich weiterbilden, stand im Fokus. Im Folgenden sollen anhand der übergeordneten Forschungsfragen die zentralen Befunde der Studie dargelegt werden. Daran anschließend werden Handlungsempfehlungen formuliert sowie ein Forschungsausblick gegeben. An dieser Stelle sei nochmals angemerkt, dass es sich um eine Fallstudie handelt, mit der intendiert wurde, das einzelne *Subjekt* in seiner Komplexität und Ganzheit zu berücksichtigen, um Erkenntnisse zu Einflussfaktoren, Gründen etc. zu gewinnen (vgl. Mayring 2016, 42). Daher dienen die Ergebnisse nicht zu Zwecken der Verallgemeinerbarkeit.

- Welche *Beliefs* weisen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch zu digitalen Medien im Unterricht und zur Inklusion auf?

Die interviewten Studierenden weisen insgesamt positive *Beliefs* gegenüber digitalen Medien im Schulkontext auf. Das wird insbesondere daran deutlich, dass trotz kleinerer pädagogischer Bedenken alle Lehramtsstudierenden angeben, in ihrem späteren Aufgabenfeld Schule den Einsatz digitaler Medien berücksichtigen zu wollen. Darüber hinaus trauen sie sich zu, bereits praktizierende Lehrkräfte mit tendenziell eher negativen *Beliefs* von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen zu können, indem sie Hospitationen, Workshops, externe Fortbildungen oder Gespräche innerhalb des Kollegiums anbieten würden. Die Potenziale in der Arbeit mit digitalen Medien sehen sie vorrangig in der Motivationssteigerung, der Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie in den verschiedenen Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Bezogen auf den Inklusionskontext sehen die Studierenden insbesondere in der Barrierefreiheit und hinsichtlich assistiver Technologien einen Mehrwert, digitale Medien unterstützend einzusetzen. Die Frage nach dem Inklusionsverständnis zeigt ebenfalls, dass sich bei Lehramtsstudierenden mehrheitlich sehr positive *Beliefs* gegenüber der

Inklusion finden lassen, allerdings geben sie ferner an, sich noch nicht intensiv genug mit Umsetzungsmöglichkeiten auseinandergesetzt zu haben, sodass für sie der Einsatz digitaler Medien im inklusiven Deutschunterricht mit einer großen Unsicherheit verbunden sei. Durch das gewählte *Prä-/Post-Design* konnte eindrücklich gezeigt werden, dass die Studierenden von dem besuchten Interventionsseminar insofern profitieren konnten, als dass sie ihre technische Medienkompetenz ausbauen und unterrichtliche Erfahrungen mit digitalen Medien in einem bewertungsfreien Raum sammeln konnten. Die Bewertung der besuchten Interventionsseminare fällt sehr positiv aus, indem die Studierenden insbesondere den Praxisbezug lobend hervorheben. Auffällig ist, dass die Lehramtsstudierenden oftmals nicht in der Lage sind, Kompetenzbereiche des Unterrichtsfachs Deutsch zu benennen. Dementsprechend fällt den meisten Studierenden auch die Verknüpfung der Potenziale digitaler Medien mit Inhalten des Fachs Deutsch sehr schwer. Grundsätzlich haben alle Studierenden durch die Teilnahme an den Interviews einen Reflexionsanlass erhalten, der es ihnen ermöglicht, zukünftig bewusster auf ihre medialen Gewohnheiten und ihre mediale unterrichtliche Praxis zu schauen.

- Inwiefern unterscheiden sich die *Beliefs* hinsichtlich des Geschlechts, des Studienabschnitts sowie der Schulform?

Hinsichtlich des Geschlechts konnte herausgefunden werden, dass männliche Studienteilnehmer ihre technische Medienkompetenz höher einschätzen, als dies die weiblichen Studierenden tun, obwohl auch bei ihnen durch gezielte Nachfragen gezeigt werden konnte, dass ihr technischer Umgang keineswegs als desolat bezeichnet werden kann – sie neigen dazu, sich sprachlich bescheiden auszudrücken und berücksichtigen in ihrer eigenen Wahrnehmung ihre eigentlichen Kompetenzen zu wenig. Bezogen auf das Inklusionsverständnis zeigen sich weibliche Studierende emphatischer und emotionaler gegenüber der Inklusion, wohingegen männliche Studierende eher distanziert und rational wirken. Die Bewertung der Interventionsseminare nehmen männliche Studienteilnehmer kritischer vor, indem sie häufig monieren, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Medien noch intensiver hätte sein können. Die Analyse in Bezug auf den Studienabschnitt bringt ein diffuses Bild zutage, da weder bei den Bachelor- noch bei den Masterstudierenden hinsichtlich der einzelnen Themen Mehrheiten gefunden werden konnten. Durch das hochfrequentierte Auftreten von Extremfällen

konnte an der Stelle keine stichhaltige Zuschreibung erfolgen. Die Auswertung nach Schulformen zeigt, dass angehende Grundschullehrkräfte oftmals pädagogische Zweifel oder Vorbehalte äußern, indem sie zum Beispiel nicht wollen, dass der Einsatz digitaler Medien zum Spiele spielen zweckentfremdet wird. Studierende der Lehrämter Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule sowie Berufskolleg zeichnen sich durch ein starkes professionsbezogenes Denken aus, indem sie die berufliche Zukunft ihres späteren Schülerklientels stets im Blick haben. Angehende Gymnasiallehrkräfte lassen eine hohe Selbsteinschätzung der technischen Medienkompetenz erkennen und Studierende der Sonderpädagogik/Sonderpädagogischen Förderung weisen besonders positive *Beliefs* mit Blick auf die Inklusion auf.

- Inwiefern unterscheiden sich die *Beliefs* von Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch, die die Zusatzqualifikation *Literaturpädagogikzertifikat* absolvieren, von denen, die an dieser Maßnahme nicht teilnehmen?

Studierende, die das Zusatzzertifikat *Literaturpädagogik* anstreben, weisen einen stärkeren Theoriehintergrund auf, durch den sie einzelne Inhalte des Unterrichtsfachs Deutsch souveräner mit Potenzialen digitaler Medien verknüpfen können. Ferner lassen sie einen kreativeren aktiv-produzierenden Zugang in der Arbeit mit digitalen Medien erkennen. Darüber hinaus zeigen sie, dass sie die Bandbreite an Inhalten und Kompetenzbereichen im Fach Deutsch überblicken und aus einer Metaperspektive heraus argumentieren.

Handlungsempfehlungen

Mit der Ergebnisdarstellung konnte gezeigt werden, dass sich Lehramtsstudierende einen größeren Praxisbezug in ihrer hochschulischen Ausbildung wünschen. Die Tatsache, dass die Studentinnen und Studenten im Weiteren angeben, bereits praktizierende Lehrkräfte, die negative *Beliefs* aufweisen, von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen zu wollen, zeigt, dass mit dem Engagement der Studierenden ein Multiplikatoreffekt erzielt werden kann, indem mit ihnen als nächste Lehrerinnen- und Lehrergeneration digitale Medien Einzug in die Schulen halten können. Für die hochschulische Ausbildung der Studierenden ist es daher von Relevanz, praxisorientierte Seminare angeboten zu bekommen, damit sie frühzeitig ihren reflexiven und medialen Habitus erweitern können. Wie bereits

angeklungen, fällt es den Studierenden schwer, Fachinhalte didaktisch kompetent mit den Potenzialen der digitalen Medien zu verknüpfen. Dieser Umstand unterstreicht, dass sich insbesondere in den jeweiligen Fachdidaktiken (in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft) mit der Medienbildung auseinandergesetzt werden muss. Studierende nehmen die Medienbildung ansonsten als einen von Inhalten losgelösten Bereich der allgemeinen Didaktik wahr. Da Studierende die Potenziale der digitalen Medien im Inklusionskontext vorrangig auf Bereiche der Barrierefreiheit und der assistiven Technologien beziehen, den Terminus „assistive Technologien“ aber nicht einmal in den Interviews gebrauchen, sondern nur von den Inhalten darauf geschlossen werden kann, sollten Lehrveranstaltungen in diesem Bereich, die bereits für Studierende der Rehabilitationswissenschaften obligatorisch sind, für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend sein. Die interviewten Studierenden scheinen die Wichtigkeit von praktischen Erfahrungen mit digitalen Medien im Rahmen des Lehramtsstudiums zu erkennen. Bislang sind solche Angebote allerdings fakultativ und damit wird nur ein kleiner Ausschnitt an Lehramtsstudierenden erreicht – insbesondere diejenigen werden angesprochen, die ohnehin ein gewisses Interesse an diesen Themen aufweisen. Bis dato fakultative Angebote müssen daher zu obligatorischen Pflichtveranstaltungen werden, sodass Studierende curricular gesteuert in praxisorientierte Lehrveranstaltungen geführt werden. Einige Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer befürworten diesen Ansatz ausdrücklich. Auch der geschützte Raum, in dem sie ihre ersten praktischen Erfahrungen sammeln können, ermöglicht im Gegensatz zum Referendariat ein eher inzidentelles Sammeln von praktischen Erfahrungen, da sie nicht wie im Referendariat benotet werden. Diese praxisnahe und schulangebundene Ausbildung kann nur in Kooperation mit Schulen stattfinden. Zumal herausgefunden werden konnte, dass die Praxisphasen helfen, die Situationen und *Beliefs* besser einschätzen zu können, da sich bei Masterstudierenden, die das Praxissemester bereits absolviert haben, ein genaueres Gespür offenbarte. Des Weiteren ist es unerlässlich, die Thematisierung der *Beliefs* mit in die hochschulische Ausbildung zu verankern, um bei Lehramtsstudierenden den Blick für einen bewussteren Umgang mit den eigenen medialen Praxen zu schärfen.

Forschungsausblick

Die Erkenntnisse, die im Rahmen dieser Arbeit generiert werden konnten, bieten viele Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben. So wäre es interessant, die in dieser Studie befragten Lehramtsstudierenden weiter auf ihrem Ausbildungsweg zu begleiten und zu schauen, wie sie während des Referendariats die Arbeit mit digitalen Medien bewerten und ob sie später im Schuldienst tatsächlich mit digitalen Medien arbeiten beziehungsweise wie sich ihre *Beliefs* verändern, wenn sie auf ein Kollegium stoßen sollten, das den digitalen Medien eher kritisch gegenübersteht. Ohnehin wäre eine längere wissenschaftliche Begleitung des Forschungsobjekts sinnvoll, da mit dem im Rahmen dieser Studie gewählten *Prä-/ Post-Design* aufgrund des kurzen zeitlichen Abstandes zwischen den beiden Interviews keine zuverlässigen Erkenntnisse darüber generiert werden konnten, wie sich die *Beliefs* der einzelnen Studierenden verändern, vielmehr konnte nur auf Tendenzen an manchen Stellen eingegangen werden. Mit der hiesigen Arbeit war intendiert, Erkenntnisse zu den *Beliefs* der Lehramtsstudierenden zu gewinnen. Wissenschaftlich interessant wäre nun, zu schauen, inwiefern die *Beliefs* und der mediale Habitus kongruent sind. Dafür müssten die Studierenden über einen längeren Zeitraum – zum Beispiel mit Videovignetten – wissenschaftlich dabei beobachtet werden, wie sie digitale Medien im inklusiven Deutschunterricht einsetzen. Um neben dem medialen Habitus, auch die Reflexionskompetenz zu erweitern, sollten sich anschließende Feedbackgespräche nicht nur seitens des begleitenden Forschungspersonals erfolgen, sondern die Lehramtsstudierenden könnten dazu angeleitet werden, gegenseitig die Supervision ihrer Unterrichtsdurchführungen zu übernehmen.

Des Weiteren gilt es im Rahmen weiterer Studien zu erforschen, wie sich die in dieser Studie erhobenen *Beliefs* konstituieren und welche Einflussfaktoren bei ihrer Entstehung von Bedeutung sind. Für dieses tiefergehende Verstehen würden sich abermals qualitative Methoden in Form von Leitfadeninterviews anbieten. Ferner bietet diese Fallstudie auch eine gute Grundlage für weitere hypothesenüberprüfende quantitative Studien.

„What follows from this conceptualization of teacher identity is a recognition that teacher identity formation is an ongoing process of negotiating one’s beliefs, values, emotions, and teaching practices, all in the context of political realities. (Zembylas/Chubbuck 2015, 186)

10 BIBLIOGRAPHIE

- Ahrbeck, Bernd (2014): Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. In: *Soziale Passagen*, 6(1), S. 5-19.
- Altrichter, Herbert/ Mayr, Johannes (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 164-184.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2015): Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229-249.
- Anfang, Günther (2015): Von der Medienerziehung zur aktiven Medienarbeit. In: Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Struckmeyer, Kati (Hrsg.): *wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern*. München: kopaed, S. 263-265.
- Anselm, Sabine (2016): Integration und Kooperation. Konzeptionelle Überlegungen zum Professions- und Gesellschaftsbezug der Deutschlehrer_innenbildung im Horizont von Bologna, Melbourne und Fulda. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 63(1), S. 4-28.
- ARD/ZDF-Onlinestudie (2016): Kern-Ergebnisse. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf.
- ARD/ZDF-Onlinestudie (2017): Kern-Ergebnisse. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2017/Artikel/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2017.pdf.
- Arnold, Aylin/ Fischer, Frank/ Franke, Ulrike/ Nistor, Nicolae/ Schultz-Pernice, Florian (2013): Mediendidaktische Basisqualifikationen für alle angehenden Lehrkräfte: Entwicklung und Evaluation eines Pilottrainings. In: Bremer, Claudia/ Krömker, Detlef (Hrsg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster: Waxmann, S. 148-158.
- Arnold, Eva/ Reese, Maike (2010): Externe Beratung. In: Bohl, Thomas/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 298-302.
- Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas (2014): Kompetenzentwicklung durch Lernkulturgestaltung. In: Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas (Hrsg.):

- Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Köln: Carl Link, S. XI-XIV.
- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 312-329.
- Ashton, Patricia T. (2015): Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (Eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York/ London: Routledge, pp. 31-47.
- Aufenanger, Stefan (2014): Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 53-64.
- Aufenanger, Stefan (2015a): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In: Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Struckmeyer, Kati (Hrsg.): zwischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed, S. 205-210.
- Aufenanger, Stefan (2015b): Tablets an Schulen. Ein empirischer Einblick aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike/ Treber, Albert (Hrsg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, S. 63-77.
- Ayaß, Ruth (2005): Transkription. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 377-386.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *Medien praktisch*, 20(2), S. 4-10.
- Bartz, Janieta (2018): Jeder bekommt das, was er braucht. Anspruch, Wirklichkeit und Möglichkeiten erfolgreicher inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Lebendige Seelsorge*, 69(1), S. 53-57.
- Bartz, Janieta/ Feldhues, Katrin/ Goll, Thomas/ Kanschik, Dörte/ Hüninghake, Rebecca/ Krabbe, Christina/ Lautenbach, Franziska/ Trapp, Ricarda (2018): Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In: Hußmann, Stephan/ Welzel, Barbara

- (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 93-108.
- Bauer, Petra (2011): Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. In: Köhler, Thomas/ Neumann, Jörg (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster: Waxmann, S. 294-303.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Beacham, Nigel/ Rouse, Martyn (2012): Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), pp. 3-11.
- Bellenberg, Gabriele/ im Brahm, Grit/ Forell, Matthias/ Wachner, Stefan (2014): Zur Nutzung gymnasialer Lernzeit. Eine Analyse des Umgangs mit zusätzlicher Zeit im Modellversuch G9 – NRW. In: *Pädagogik – Umgangsformen in der Schule*, 12, S. 40-43.
- Berkemeyer, Nils/ Manitus, Veronika/ Müthing, Kathrin (2008): Innovationsnetzwerke in der Schulentwicklung. In: Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter/ Pfeiffer, Hermann/ Rolff, Hans-Günter/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 15. Weinheim/München: Juventa, S. 63-92.
- Bertelsmann Stiftung (2017a): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf.
- Bertelsmann Stiftung (2017b): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Online abrufbar unter (Stand: 27.01.2018): https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf.
- bitkom (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Online abrufbar unter (Stand: 10.10.2018): <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>.
- bitkom (2017): Kinder und Jugend in der digitalen Welt. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): <https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf>.

- Blackwell, Courtney K./ Lauricella, Alexis R./ Wartella, Ellen (2014): Factors influencing digital technology use in early childhood education. In: *Computers & Education*, 77, pp. 82-90.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd.
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 59-91.
- Blömeke, Sigrid (2007): Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: Springer, S. 246-259.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Online abrufbar unter (Stand: 11.10.2018): <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Bohnsack, Fritz (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 152-164.
- Bonfadelli, Heinz (2002): *Medieninhaltsforschung*. Konstanz: UVK.
- Bonfadelli, Heinz/ Friemel, Thomas N. (2015): *Medienwirkungsforschung*. 5. Aufl. Konstanz/München: UVK.
- Bonsen, Martin/ Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 167-185.
- Bonsen, Martin/ Bos, Wilfried/ Rolff, Hans-Günter (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter/ Pfeiffer, Hermann/ Rolff, Hans-Günter/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Bd. 15. Weinheim/München: Juventa, S. 11-39.
- Bonsen, Martin/ Frey, Kristina A. (2014): Lehrerverkooperation als Grundlage für Lehrerverberuflichung. In: Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas (Hrsg.): *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht*. Köln: Carl Link, S. 165-181.
- Bos, Wilfried/ Bonsen, Martin/ Berkemeyer, Nils (2010): Einzelschule und Schülerleistungen. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-65.

- Bos, Wilfried/ Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe 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. 113-145.
- Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona (2016): Konzeption, Anlage und Durchführung des Länderindikators 2016. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann, S. 29-41.
- Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona (2017): Konzeption, Anlage und Durchführung des Länderindikators 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. 36-48.
- Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In: Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Bd. 45. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, S. 11-26.
- Bosse, Ingo (2014): Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. In: *VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete*, 83(2), S. 149-153.
- Bosse, Ingo/ Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht. Online abrufbar unter (Stand: 12.08.2019): http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aelttere-Meldungen/Studie-Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderung-_MMB16_/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf.
- Bosse, Ingo (2017a): Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigungen und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik. In: von Gross, Friederike/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Dieter Baacke Preis Handbuch 12. München: kopaed, S. 19-30.
- Bosse, Ingo (2017b): Medienbildung und Inklusion: wechselseitige Partizipationsgewinne. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 261-332.

- Bosse, Ingo (2017c): Gestaltungsprinzipien für digitale Lernmittel im Gemeinsamen Unterricht. Eine explorative Studie am Beispiel der Lernplattform Planet Schule. In: Mayrberger, Kerstin/ Fromme, Johannes/ Grell, Petra/ Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer, S. 133-149.
- Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1985): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Breiter, Andreas/ Welling, Stefan/ Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ifm.
- 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. Düsseldorf: Ifm.
- Brinker, Klaus/ Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brokamp, Barbara (2015): Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 332-344.
- Brüggemann, Marion (2013): Medienhandeln und berufsbezogene Orientierungen von erfahrenen Lehrkräften. In: Karpa, Dietrich/ Eickelmann, Birgit/ Grafe, Silke (Hrsg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 241-252.
- Brüggemann, Marion/ Knaus, Thomas/ Meister Dorothee M. (2016): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed.
- Buehl, Michelle M./ Beck, Jori S. (2015): The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (Eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York/ London: Routledge, pp. 66-84.

- Buhren, Claus G. (2010): Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-231.
- Bühler, Christian (2016): Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion. In: Bernasconi, Tobias/ Böing, Ursula (Hrsg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, S. 155-169.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. Online abrufbar unter (Stand: 21.12.2018): <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>.
- Calderhead, James (1987): Introduction. In: Calderhead, James (Ed.): Exploring Teachers' Thinking. London: Cassell, pp. 1-19.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, David C./ Calfee, Robert C. (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, pp. 709-725.
- Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich/ Jäger, Georg/ Langenbacher, Wolfgang R./ Melichar, Ferdinand (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: De Gruyter Saur, S. 145-223.
- Clark, Christopher M. (1988): Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. In: *Educational Researcher*, 17(2), pp. 5-12.
- Coelen, Thomas (2014): Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 29-45.
- Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (2014): Vorwort. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 5-6.
- Demmler, Kathrin/ Struckmeyer, Kati (2015): Medien entdecken, erproben und in den Alltag integrieren. Null- bis Zwölfjährige in der Medienpädagogik. In: Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Struckmeyer, Kati (Hrsg.): wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed, S. 223-231.
- Deutsche Telekom Stiftung (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Online abrufbar unter (Stand: 10.10.2018): <https://www.telekom->

- stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- Drossel, Kerstin/ Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia (2017): Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. In: *Education and Information Technologies*, 22(2), pp. 551-573.
- Eberle, Thomas (2013): Medienbildung in der Schule. Schulpädagogische Perspektiven. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München: kopaed, S. 57-78.
- Eickelmann, Birgit/ Schulz-Zander, Renate (2008): Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In: Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter/ Pfeiffer, Hermann/ Rolff, Hans-Günter/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Bd. 15. Weinheim/München: Juventa, S. 157-193.
- Eickelmann, Birgit/ Lorenz, Ramona (2014): Wie schätzen Grundschullehrerinnen und -lehrer den Stellenwert digitaler Medien ein? In: Eickelmann, Birgit/ Lorenz, Ramona/ Vennemann, Mario/ Gerick, Julia/ Bos, Wilfried (Hrsg.): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. Münster: Waxmann, S. 49-57.
- Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Bos, Wilfried (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. 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. 9-31.
- 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. 197-229.
- Eickelmann, Birgit/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela (2016): Die Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 148-179.

- Elbaz, Freema (1981): The teacher's „practical knowledge“: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), S. 43-71.
- Endberg, Manuela/ Lorenz, Ramona/ Senkbeil, Martin (2015): Einstellungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Schaumburg, Heike/ Schulz-Zander, Renate/ Senkbeil, Martin (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster/New York: Waxmann, S. 95-140.
- Endberg, Manuela/ Lorenz, Ramona (2016): Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 180-208.
- Erlinger, Hans Dieter (1999): Medienerziehung im Deutschunterricht und hochschulcurriculare Konsequenzen. In: Erlinger, Hans Dieter/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Medienerziehung – Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium*. München: KoPäd, S. 155-166.
- Faulstich, Werner (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Faulstich, Werner (2004): *Medienwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Feuser, Georg (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-67.
- Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (2011): Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18-29.
- Fischer, Peter/ Jander, Kathrin/ Krueger, Joachim (2013): *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Flau, Hermann (1999): Medienwissenschaftliche Anteile im Lehramtsstudiengang Deutsch an der Universität Bremen und Bemühungen zur Errichtung eines Kerncurriculums Medien im Lehramtsfach Deutsch. In: Erlinger, Hans Dieter/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Medienerziehung – Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium*. München: KoPäd, S. 97-110.

- Flick, Uwe (2010a): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 309-318.
- Flick, Uwe (2010b): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 252-265.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 13-29.
- forsa (2014): IT an Schulen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Lehrern in Deutschland. Online abrufbar unter (Stand: 24.09.2018): https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2014_11_06_IT_an_Schulen_Auswertung.pdf.
- Frederking, Volker/ Josting, Petra (2005): Der Vielfalt eine Chance... Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Josting, Petra (Hrsg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-18.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch – Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, Volker (2014): Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. In: Birkmeyer, Jens/ Spieß, Constanze (Hrsg.): Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung. Göttingen: V&R unipress, S. 109-119.
- Friedrich, Katja (2015): Eine Schule macht sich auf den Weg: Tablet-Klassen und Schulentwicklung. Katja Friedrich im Interview mit Rainer Fischer, Direktor der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Edigheim. In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike/ Treber, Albert (Hrsg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, S. 125-130.
- Friedrichs-Liesenkötter (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhs, Burkhard (2014): Medien in der mittleren Kindheit. In: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-322.
- Furthmüller, Peter/ Neumann, Dagmar/ Quellenberg, Holger/ Steiner, Christine/ Züchner, Ivo (2011): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität,

- Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 30-56.
- Fussangel, Kathrin/ Gräsel, Cornelia (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 258-260.
- Fussangel, Kathrin/ Gräsel, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 667-682.
- Gerick, Julia/ Eickelmann, Birgit/ Vennemann, Mario (2014): Zum Wirkungsbereich digitaler Medien in Schule und Unterricht. Internationale Entwicklungen, aktuelle Befunde und empirische Analysen zum Zusammenhang digitaler Medien mit Schülerleistungen im Kontext internationaler Schulleistungsstudien. In: Holtappels, Heinz Günter/ Willems, Ariane S./ Pfeifer, Michael/ Bos, Wilfried/ McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 18 – Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 206-238.
- Gerick, Julia/ Vennemann, Mario/ Lorenz, Ramona/ Eickelmann, Birgit (2014): Schulische Ausstattung mit digitalen Medien in der Grundschule. In: Eickelmann, Birgit/ Lorenz, Ramona/ Vennemann, Mario/ Gerick, Julia/ Bos, Wilfried (Hrsg.): Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011. Münster: Waxmann, S. 19-34.
- GFD e.V. (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.) (2015): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht.pdf>.
- Gräsel, Cornelia/ Fussangel, Kathrin/ Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205-219.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, S. 160-197.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, Poldi/ Stanat, Petra/ Lütje-Klose, Birgit/ Gresch, Cornelia/ Pant, Hans Anand/ Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer, S. 17-39.
- Grünke, Matthias (2016): Empirisch-analytische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.):

- Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 60-65.
- Harazd, Bea/ Gieske, Mario/ Rolff, Hans-Günter (2008): Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz Günter/ Pfeiffer, Hermann/ Rolff, Hans-Günter/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 15. Weinheim/München: Juventa, S. 225-256.
- Hascher, Tina/ de Zordo, Lea (2015): Praktika und Inklusion. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-184.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for teachers: maximizing impact on learning. New York: Routledge.
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 301-311.
- Hermanns, Harry (2010): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 360-368.
- Herzig, Bardo (2004): Medienpädagogische Kompetenz. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 578-594.
- Herzig, Bardo (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: Springer, S. 283-297.
- Herzig, Bardo (2010): Digitale Medien im Unterricht. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 342-345.
- Herzig, Bardo/ Aßmann, Sandra/ Klar, Tilman-Mathies (2014): Grundbildung Medien im Profilstudium im Lehramt. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 65-80.

- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2010): Inklusion. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 366-369.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-84.
- Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik – Konzeptionen für die Praxis*. 2. Aufl. Tübingen: utb.
- Hofer, Manfred (1969): *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie*. Weinheim/Berlin/Basel: Julius Beltz.
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Bedingungen und Wirkungen der Schulprogrammarbeit als systematisches Verfahren der Schulentwicklung. In: Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas (Hrsg.): *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht*. Köln: Carl Link, S. 119-136.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-29.
- Hopf, Christel (2010a): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 349-360.
- Hopf, Christel (2010b): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 589-600.
- Hopf, Andrea/ Stecher, Ludwig (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 65-78.
- Huber, Ludwig (2004): Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 546-557.
- Hübner, Nicolas/ Wagner, Wolfgang/ Kramer, Jochen/ Nagengast, Benjamin/ Trautwein, Ulrich (2017): *Die G8-Reform in Baden-Württemberg*.

- Kompetenzen, Wohlbefinden und Freizeitverhalten vor und nach der Reform. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), S. 748-771.
- Hunziker, Daniel (2014): Auf dem Weg zu Schulen der Zukunft – Umsetzung einer Kultur der Potenzialentfaltung. In: Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas (Hrsg.): *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht*. Köln: Carl Link, S. 23-43.
- Initiative D21 (2014): *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Online abrufbar unter (Stand: 16.09.2018): https://initiated21.de/app/uploads/2017/01/141106_medienbildung_onlinefassung_komprimiert.pdf.
- Initiative D21 (2017): *D21-Digital-Index 2016. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Online abrufbar unter (Stand: 27.01.2018): <http://initiated21.de/app/uploads/2017/01/studie-d21-digital-index-2016.pdf>.
- Institut für Demoskopie Allensbach (im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung) (2013): *Digitale Medien im Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. Die Sicht von Lehrkräften und Schülern*. Online abrufbar unter (Stand: 24.09.2018): https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf.
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Heinz (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211-235.
- Jürgens, Eiko (2016): *Erfolgreich durch das Praxissemester: Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen.
- Kallmeyer, Werner/ Klein, Wolfgang/ Meyer-Hermann, Reinhard/ Netzer, Klaus/ Siebert, Hans-Jürgen (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1 – Einführung*. Königstein im Taunus: Athenäum.
- Kammerl, Rudolf/ Mayrberger, Kerstin (2014): *Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Zum Status quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern*. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed, S. 81-93.
- Kammerl, Rudolf/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela (2016): *Medienbezogene Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich*. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 209-235.
- Kelle, Udo (2010): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 485-502.

- Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 254-267.
- Kielblock, Stephan/ Stecher, Ludwig (2014a): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 13-28.
- Kielblock, Stephan/ Stecher, Ludwig (2014b): Lehrer/innen an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 99-110.
- Kienzle, Melanie/ Dreher, Helmut (2014): Die Organisation der gymnasialen Oberstufe im Vergleich der Bundesländer. In: Stöffler, Friedemann/ Förtsch, Matthias (Hrsg.): Abitur im eigenen Takt – Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9. Weinheim/Basel: Beltz, S. 57-61.
- Kleina, Wibke/ Lohmann, Corinna/ Radhoff, Melanie/ Ruberg, Christiane/ Tan, Astrid Edith/ Trapp, Ricarda/ Wittich, Claudia (2018): Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfil. In: Hußmann, Stephan/ Welzel, Barbara (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 237-252.
- Kleinhanß, Christian (2015): Mobiles Lernen in der Schule. Wo liegen die tatsächlichen Herausforderungen für das Bildungswesen? In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike/ Treber, Albert (Hrsg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, S. 99-119.
- Klemm, Klaus (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung) (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Online abrufbar unter (Stand: 05.11.2018): https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf.
- Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas (2011): Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 342-350.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010. Online abrufbar unter (Stand:16.09.2018):

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online abrufbar unter (Stand: 23.09.2018):

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. Online abrufbar unter (Stand: 10.10.2018):

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Online abrufbar unter (Stand: 16.09.2018):

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf>.

KMK – Kultusministerkonferenz (2015a): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015. Online abrufbar unter (Stand: 15.09.2018):

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2015b): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Online abrufbar unter (Stand: 15.09.2018):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2015c): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015. Online abrufbar unter (Stand: 16.09.2018):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf.

KMK – Kultusministerkonferenz (2015d): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Online abrufbar unter (Stand: 16.09.2018):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016. Online abrufbar unter (Stand: 15.09.2018):
https://www.bmbf.de/files/Initiative_Leistungsstarke_Beschluss.pdf.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017). Online abrufbar unter (Stand: 16.09.2018):
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Koch, Jens-Jörg (1972): Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm (Donau): Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Koehler, Matthew J./ Mishra, Punya (2005): What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. In: *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), pp. 131-152.
- Koehler, Matthew J./ Mishra, Punya/ Akcaoglu, Mete/ Rosenberg, Joshua M. (2013): The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators. Online abrufbar unter (Stand: 16.10.2018):
http://www.cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/ICT%20teacher%20education%20Module%201%20Final_May%2020.pdf.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 206-232.
- Kommer, Sven/ Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer, S. 81-108.
- König, Alexander/ Risch, Maren (2015): Lernpotenziale – Revolutioniert M-Learning den Schulunterricht? In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike/ Treber, Albert (Hrsg.): *smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 85-98.
- Kowal, Sabine/ O'Connell, Daniel C. (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 437-447.
- Krainz, Ewald (1965): *Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers. Ein empirischer Beitrag zur Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. Wien: Ketterl.

- Krautz, Jochen/ Ladenthin, Volker/ Nostadt, Anja (2016): Vorwort. In: Ladenthin, Volker/ Nostadt, Anja/ Krautz, Jochen (Hrsg.): weniger ist weniger – G8 und die Kollateralschäden. Analysen und Materialien. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, S. 7-12.
- Krech, David/ Crutchfield, Richard S./ Ballachey, Egerton L. (1962): Individual in Society. A Textbook of Social Psychology. New York/ San Francisco/ Toronto/ London: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Krotz, Friedrich (2016): Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik. Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Brüggemann, Marion/ Knaus, Thomas/ Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed, S. 19-42.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhl, Jan/ Moser, Vera/ Schäfer, Lea/ Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2013(1), S. 3-24.
- Kuhl, Jan/ Redlich, Hubertus/ Schäfer, Lea (2014): Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2014(4), S. 271-287.
- Kühn, Svenja Mareike (2016): Öffnung des Gymnasiums durch die Wiedereinführung von G9? Herausforderungen und Befunde im Kontext der aktuellen Heterogenitätsdebatte. In: Kramer, Jochen/ Neumann, Marko/ Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Abitur und Matura im Wandel – Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden: Springer, S. 107-128.
- Kühn, Svenja Mareike (2017): Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren? Entwicklungslinien, Zeitstrukturen und Forschungsstand. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster: Waxmann, S. 195-220.
- Kutscher, Nadia (2017): Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft. Erkenntnisse, Potentiale und Herausforderungen. In: Eder, Sabine/ Mikat, Claudia/ Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 203-217.

- KVFF (Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften) (1998) (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): https://madipedia.de/images/6/69/1998_03.pdf.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Landtag NRW (2018): Gesetzentwurf zur Neuregelung der Dauer der Bildungsgänge im Gymnasium vom 08.03.2018. Online abrufbar unter (Stand: 15.09.2018): <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-2115.pdf>.
- Lenhard, Wolfgang (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Levin, Barbara B. (2015): The Development of Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (Eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York/London: Routledge, pp. 48-65.
- Lohmann, Corinna/ Trapp, Ricarda/ Marci-Boehncke, Gudrun (2017): Welche Potenziale bieten Tablets zur Leseförderung? Ein Projekt zur Verzahnung von Lehrerbildung und Schulentwicklung in der Grundschule. In: Peschel, Markus/ Carle, Ursula (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 30-43.
- Lorenz, Ramona/ Bos, Wilfried (2015): Konzeption, Anlage und Durchführung des Projektes *Schule digital – der Länderindikator 2015*. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Schaumburg, Heike/ Schulz-Zander, Renate/ Senkbeil, Martin (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 20-29.
- Lorenz, Ramona/ Bos, Wilfried (2016): *Schule digital – der Länderindikator 2016*. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 11-28.
- ren
- Lorenz, Ramona/ Gerick, Julia/ Wendt, Heike/ Weischenberg, Julia (2016): Einschätzungen von Sekundarstufenlehrkräften zu ihren Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien in Lehr- und Lernprozessen. In: Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Drossel, Kerstin/ Bos, Wilfried (Hrsg.): *ICILS 2013 – Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Münster: Waxmann, S. 119-142.
- Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela (2016): Digitale Medien in der Lehrerbildung. Die Sichtweise aus der Unterrichtspraxis. In: *merz – medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 60(4), S. 60-65.

- Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela (2017): IT-Ausstattung der Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 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. 49-83.
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: facultas wuv.
- Marci-Boehncke, Gudrun (1999): Einleitung – Ein Plädoyer für ein „Bündnis für Medienerziehung“. In: Erlinger, Hans Dieter/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): Deutschdidaktik und Medienerziehung – Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium. München: KoPäd, S. 7-13.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2004): „Geblickt?“ – MedienBildung als Coping-Strategie. In: Schavan, Annette (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 200-229.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2007): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009): Über Medien reden: Die Medienmatrix als „Kleine Empirie“ im Klassenraum. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien. Das Modell. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33-41.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009a): Mediale Jugendkultur und unterrichtliche Praxis: die Medienmatrix als Basis schulischer Medienbildung. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien. Das Modell. Weinheim/Basel: Beltz, S. 15-31.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009b): Das mediale Umfeld Jugendlicher. Prägung und Auswirkungen auf den Deutschunterricht. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 2009(3), S. 30-38.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Digital kompetent – Kindheit ist heute! Warum Computer schon in der Kita ihren Platz haben sollen. In: Schriftenreihe Medienkompetenz (Hrsg.): Drei- bis Achtjährige. Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, S. 6-15.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2014): Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 195-209.

- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2014a): Action Research reloaded: *Grounded Practice* – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Wiesbaden: Springer, S. 231-249.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2014b): Medienpädagogik und Medienbildung – zur Konvergenz der Wissenschaft von der Medienkompetenz. In: Karmasin, Matthias/ Rath, Matthias/ Thomaß, Barbara (Hrsg.): Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin. Wiesbaden: Springer, S. 117-133.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Trapp, Ricarda (2016): Wer empfiehlt welches Buch? Ein Dortmunder Forschungsprojekt zu Medienkindheit in Preisbüchern liefert Ergebnisse zu Auswahlpräferenzen der Kritiker- und Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises. In: *JuLit*, 2016(4), S. 57-64.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2018): Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In: Hug, Theo (Hrsg.): Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter. Innsbruck: University Press, S. 49-64.
- 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.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 223-236.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Trapp, Ricarda (2018a): Mediatisierung im sanktionierten Kinder- und Jugendbuch. Ein Forschungsprojekt mit Lehramtsstudierenden an der TU Dortmund. In: Frank, Caroline/ Kazmaier, Daniel/ Schleich, Markus (Hrsg.): An den Grenzen der Disziplinen. Literatur und Interdisziplinarität. Hannover: Wehrhahn Verlag, S. 75-96.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Trapp, Ricarda (2018b): Digitale Medienbildung: Inklusive Praxis. Ein Forschungs- und Interventionsprojekt mit Lehramtsstudierenden im Kontext von DoProfil. Online abrufbar unter (Stand: 21.12.2018): http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/Projekt/Publicationen/BMBF_Marci-Boehncke_Trapp_GMB_end.pdf.
- Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): KIM-Studie 2016. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/>.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): JIM-Studie 2017. Online abrufbar unter (Stand: 07.10.2018): https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf.
- Meister, Dorothee M. (2017): Medienarbeit mit Geflüchteten. Verantwortung der GMK in einem sensiblen Handlungsfeld. Dorothee M. Meister im Interview mit Sabine Eder. In: Eder, Sabine/ Mikat, Claudia/ Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 219-229.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 2. Juli 2002, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. April 2009. (SGV. NRW. 223). Online abrufbar unter (Stand: 12.10.2018): <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGAlt.pdf>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.06.2012 (ABI. NRW. S. 433) Online abrufbar unter (Stand: 12.10.2018): <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223). Online abrufbar unter (Stand: 12.10.2018): <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Online abrufbar unter (Stand: 17.08.2019): https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/3409_Deutsch.pdf.
- Mishra, Punya/ Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record*, 108(6), S. 1017-1054.
- Moser, Heinz (1977): Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München: Kösel-Verlag.
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Heinz (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 41-58.

- Moser, Heinz (2012): Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-269.
- Moser, Heinz (2014): Medien in der späten Kindheit. In: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-334.
- Moser, Vera/ Kuhl, Jan/ Redlich, Hubertus/ Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 2014(17), S. 661-678.
- Niesyto, Horst (2013): Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 15-37.
- Niesyto, Horst (2014): Grundbildung Medien an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 125-138.
- Niesyto, Horst/ Imort, Peter (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 9-49.
- OECD (2013): PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV. Online abrufbar unter (Stand: 09.11.2017): <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>.
- Pabst, Aart (2015): Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-148.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307-332.
- Palme, Hans-Jürgen/ Stauffer, Walter (2016): Inklusive Medienbildung und „Werkstatt einfache Sprache“. Leitgedanken zu einer medienpädagogischen Standortbestimmung und Beispiele für deren praktische Umsetzung. In: Brüggemann, Marion/ Knaus, Thomas/ Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed, S. 211-226.
- Petko, Dominik (2012): Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-50.

- Pfeiffer, Hermann (2010): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-26.
- Pirner, Manfred L. (2013): Medienbildung in schulischen Kontexten. Fazit und Perspektiven. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 409-418.
- Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (2013): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Zur Einführung. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 9-11.
- Prenzel, Annedore (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-46.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2015): Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-100.
- Prommer, Elizabeth (2005): Codierung. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 404-413.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film – Funk – Presse – Fernsehen. Darmstadt: Carl Habel.
- Rahm, Sibylle/ Schröck, Nikolaus (2004): Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 531-543.
- Rath, Matthias/ Strehlow, Sarah Kristina (2015): „Es war spannender als Unterricht“. Medienbildung in Bildungskoperationen am Beispiel eines Tabletprojekts. In: Friedrich, Katja/ Siller, Friederike/ Treber, Albert (Hrsg.): smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: kopaed, S. 145-160.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2015): Kompetenzorientierte, inklusive Bildung von Anfang an. (Medien-) Kompetenzstärkung im Bildungsverlauf. In: Anfang,

- Günther/ Demmler, Kathrin/ Lutz, Klaus/ Struckmeyer, Kati (Hrsg.): wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed, S. 233-249.
- Reinhold, Peter (2004): Fachdidaktische Ausbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 410-431.
- Rihm, Thomas (2015): Umfassende Inklusion?! Anfragen an den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs. In: Häcker, Thomas/ Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287-301.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.
- Rolff, Hans-Günter (2015): Schulentwicklung – ein medialer Underdog. In: Klemm, Klaus/ Roitsch, Jutta (Hrsg.): Hauptsache Bildung. Wissenschaft, Politik, Medien und Gewerkschaften nach PISA. Münster: Waxmann, S. 49-57.
- Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle – Instrumente – Perspektiven. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rollett, Wolfram/ Lossen, Karin/ Jarsinski, Stephan/ Lüpschen, Nadine/ Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 76-96.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/ Gold, Andreas/ Nix, Daniel/ Rieckmann, Carola (2011): Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Rother, Pia/ Stötzel, Janina (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 129-142.
- Ruberg, Christiane/ Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), S. 393-415.

- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 14-37.
- Schaumburg, Heike (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung) (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und –didaktische Perspektiven. Online abrufbar unter (Stand: 10.10.2018): https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2006): Das Lesen lernen (wollen): Wie das Eintauchen in die Welt der Buchstaben gelingt. In: *Grundschulunterricht*, 53(5), S. 16-20.
- Schefer, Gerwin (1969): Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schelle, Carla (2010): Unterrichtsentwicklung als Konzept. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 315-318.
- Schieder-Niewierrra, Steffi (2013): Medienbildung und Deutsch als Zweitsprache. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: kopaed. S. 129-140.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012): Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 359-387.
- Schluchter, Jan-René (2012): Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, Ingo (Hrsg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Bd. 45. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, S. 64-70.
- Schluchter, Jan-René (2014a): Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René (2014b): Medien, Bildung und Inklusion. (Rahmen)Curriculare Perspektiven für die Lehrerbildung In: Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 351-363.
- Schmidt, Christiane (2010): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 447-456.

- Schmidt, Denise A./ Baran, Evrim/ Thompson, Ann D./ Mishra, Punya/ Koehler, Matthew J./ Shin, Tae S. (2009): Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), S. 123-149.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Schwab, Susanne/ Seifert, Susanne (2014): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2015(5), S. 73-87.
- Schweizer, Karin/ Horn, Michael (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: *merz – medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, S. 50-62.
- Senkbeil, Martin/ Ihme, Jan Marten/ Gerick, Julia (2016): Motivationale Typen der Computernutzung. In: Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Drossel, Kerstin/ Bos, Wilfried (Hrsg.): ICILS 2013 – Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster: Waxmann, S. 194-219.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1-22.
- Skott, Jeppe (2015): The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York/ London: Routledge, pp. 13-30.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Heinz (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 95-120.
- Spanhel, Dieter (2013): Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Pirner, Manfred L./ Pfeiffer, Wolfgang/ Uphues, Rainer (Hrsg.): *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München: kopaed. S. 39-56.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Fachdidaktik Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 437-439.

- Stanat, Petra/ Schipolowski, Stefan/ Rjosk, Camilla/ Weirich, Sebastian/ Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich – Zusammenfassung. Online abrufbar unter (Stand: 12.09.2018): <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht>.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, S. 319-331.
- Stötzel, Janina/ Wagener, Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49-64.
- Strehlow, Sarah Kristina (2016): Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagsgrundschule – Eine empirische Studie mit Kindern, Eltern und Betreuungspersonal. Dortmund: Dissertation.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 37-59.
- Tillmann, Angela/ Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-45.
- Tillmann, Katja (2011): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 139-161.
- Topsch, Wilhelm (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, S. 476-486.
- Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S. 209-221.

- Trumpa, Silke/ Janz, Frauke/ Heyl, Vera/ Seifried, Stefanie (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2014(4), S. 241-256.
- TU Dortmund – DoKoLL(a) (o. J.): Leitbild der Dortmunder Lehramtsausbildung. Online abrufbar unter (Stand 18.08.2019): <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/dokoll/leitbild/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(b) (o. J.): Praxisphasen im Lehramtsstudium. Online abrufbar unter (Stand 18.08.2019): <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/praxis/praktika/labg2009/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(c) (o. J.): Lehramt an Grundschulen. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/gs/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(d) (o. J.): Lehramt an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/hrge/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(e) (o. J.): Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/gyge/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(f) (o. J.): Lehramt an Berufskollegs. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/bk/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(g) (o. J.): Lehramt an Sonderschulen. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/sp/index.html>.
- TU Dortmund – DoKoLL(h) (o. J.): Dortmunder Modell: Sprachliche Kompetenz für Schüler mit Migrationshintergrund. Online abrufbar unter (Stand 22.12.2018): https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/DoMo/index.html.
- TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (AG Diversitätsstudien) (o. J.): Zusatzzertifikat Literaturpädagogik. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): <http://www.diversitaet.fb15.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/Zertifikate/Zertifikat-Literaturpaedagogik/index.html>.
- TU Dortmund - Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (a)) (o. J.): Modulhandbücher Bachelor Gymnasium/Gesamtschule. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Studienunterlagen/Modulhandbuecher-Juli-2019/2019-07-15-Modulhandbuch-GyGe-_Bachelor_-Final.pdf.
- TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (b)) (o. J.): Modulhandbücher Master Gymnasium/Gesamtschule. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Studienunterlagen/Modulhandbuecher-Master-Juli-2019/2019-07-15-Modulhandbuch-Master-GyGe-_Bachelor_-Final.pdf.

dortmund.de/cms/Medienpool/Studienunterlagen/Modulhandbuecher-Juli-2019/2019-07-15-Modulhandbuch-GyGe-_Master_-Final.pdf.

TU Dortmund – Fakultät Kulturwissenschaften (Germanistik (c)) (o. J.): DaF-/DaZ-Zertifikat. Online abrufbar unter (Stand: 18.08.2019): http://www.schimke.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/home/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html.

Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Online abrufbar unter (Stand: 11.10.2018): <https://core.ac.uk/download/pdf/33976433.pdf>.

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Heinz (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 11-39.

Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-297.

Tulodziecki, Gerhard/ Grafe, Silke (2013): Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung. In: Karpa, Dietrich/ Eickelmann, Birgit/ Grafe, Silke (Hrsg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 11-35.

UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online abrufbar unter (Stand: 24.09.2018): <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.

Valtonen, Teemu/ Kukkonen, Jari/ Kontkanen, Sini/ Sormunen, Kari/ Dillon, Patrick (2015): The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. In: *Computers & Education*, 81, pp. 49-58.

Vennemann, Mario/ Eickelmann, Birgit/ Drossel, Kerstin/ Bos, Wilfried (2016): Außerschulische Nutzung neuer Technologien durch Jugendliche und der Zusammenhang mit dem Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen. In: Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Drossel, Kerstin/ Bos, Wilfried (Hrsg.): ICILS 2013 – Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Münster: Waxmann, S. 168-193.

Walter, Jürgen (2010): LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren. Manual. Göttingen: Hogrefe.

- Walter, Jürgen (2013): VSL. Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Walzebug, Anke (2015): Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung. Münster: Waxmann.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.
- Welling, Stefan (2016): Die schulische Kommunikation des Organisierens im Spiegel von Medienwandel und Mediatisierung. In: Brüggemann, Marion/ Knaus, Thomas/ Meister, Dorothee M. (Hrsg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung. München: kopaed, S. 155-170.
- Welling, Stefan/ Lorenz, Ramona/ Eickelmann, Birgit (2016): Kooperation von Lehrkräften der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, Wilfried/ Lorenz, Ramona/ Endberg, Manuela/ Eickelmann, Birgit/ Kammerl, Rudolf/ Welling, Stefan (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann, S. 236-263.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht – Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2014(17), S. 601-623.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagschule – Eine Chance für Familien. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftskommunikation (o. J.): Pecha Kucha. Online abrufbar unter (Stand: 22.12.2018): <https://www.wissenschaftskommunikation.de/format/pecha-kucha/>.
- Wocken, Hans (2010): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik. Online abrufbar unter (Stand: 24.09.2018): <https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>.
- Zeichner, Kenneth M./ Tabachnick, B. Robert (1985): The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. In: *Journal of Education for Teaching*, Vol. 11(1), pp. 1-25.
- Zeichner, Kenneth M./ Tabachnick, B. Robert/ Densmore, Kathleen (1987): Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In: Calderhead, James (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, pp. 21-59.

- Zembylas, Michalinos/ Chubbuck, Sharon M. (2015): The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing „Teacher Identity“. In: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (Eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York/ London: Routledge, pp. 173-190.
- Zorn, Isabel (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Heinz (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 175-209.
- Züchner, Ivo/ Fischer, Natalie (2011): Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. Eine Einleitung. In: Fischer, Natalie/ Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig/ Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9-17.

11 ANHANG

A 11.1 – Übersicht über die studienrelevanten Leitfadeninterviews

Nr.	Prä-Interviewbezeichnung	Dauer	Nr.	Post-Interviewbezeichnung	Dauer
1	SMB1Prä_m_BGyGe_mLit	00:16:34-1	25	SMB1Post_m_BGyGe_mLit	00:28:09-3
2	SMB1Prä_w_BBK1_oLit	00:24:43-1	26	SMB1Post_w_BBK1_oLit	00:29:18-4
3	SMB1Prä_w_BBK2_oLit	00:22:33-8	27	SMB1Post_w_BBK2_oLit	00:16:28-7
4	SMB1Prä_m_BBK1_oLit	00:24:48-7	28	SMB1Post_m_BBK1_oLit	00:36:22-1
5	SMB1Prä_m_BBK2_oLit	00:19:47-9	29	SMB1Post_m_BBK2_oLit	00:30:45-4
6	SMB1Prä_w_BSP_mLit	00:26:05-9	30	SMB1Post_w_BSP_mLit	00:39:01-4
7	SMB1Prä_w_MSP_mLit	00:47:17-4	31	SMB1Post_w_MSP_mLit	00:34:10-7
8	SW1Prä_m_BHRSGe_oLit	00:22:39-1	32	SW1Post_m_BHRSGe_oLit	00:39:00-1
9	SW1Prä_w_BSP1_mLit	00:30:35-8	33	SW1Post_w_BSP1_mLit	00:43:57-9
10	SW1Prä_w_BSP2_mLit	00:27:44-9	34	SW1Post_w_BSP2_mLit	00:25:54-1
11	SW1Prä_w_MG_mLit	00:49:26-3	35	SW1Post_w_MG_mLit	00:41:53-6
12	SMB2Prä_w_MG_oLit	00:29:41-7	36	SMB2Post_w_MG_oLit	00:27:39-8
13	SMB2Prä_m_MG_oLit	00:39:37-7	37	SMB2Post_m_MG_oLit	00:42:16-4
14	SMB2Prä_w_MHRSGe1_oLit	00:29:34-1	38	SMB2Post_w_MHRSGe1_oLit	00:28:51-3
15	SMB2Prä_w_MHRSGe2_oLit	00:25:23-4	39	SMB2Post_w_MHRSGe2_oLit	00:19:40-4
16	SMB2Prä_w_MGyGe_oLit	00:24:26-7	40	SMB2Post_w_MGyGe_oLit	00:30:50-4
17	SMB2Prä_m_MSP_oLit	00:42:19-4	41	SMB2Post_m_MSP_oLit	00:30:41-0
18	SW2Prä_m_BHRSGe_mLit	00:19:16-5	42	SW2Post_m_BHRSGe_mLit	00:23:13-1
19	SW2Prä_w_BSP_mLit	00:25:37-6	43	SW2Post_w_BSP_mLit	00:30:56-4
20	SW2Prä_w_BSP1_oLit	00:35:12-3	44	SW2Post_w_BSP1_oLit	00:32:45-8
21	SW2Prä_w_BSP2_oLit	00:31:14-3	45	SW2Post_w_BSP2_oLit	00:41:33-8
22	SW2Prä_w_MG1_mLit	00:35:36-7	46	SW2Post_w_MG1_mLit	00:27:26-4
23	SW2Prä_w_MG2_mLit	00:25:22-5	47	SW2Post_w_MG2_mLit	00:17:24-7
24	SW2Prä_w_MG3_mLit	00:28:47-8	48	SW2Post_w_MG3_mLit	00:21:33-9

