



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 4, 2023
doi: 10.21243/mi-04-23-14
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Malte Delere

*Teilhabe kann nicht mehr ohne Bezug zu Digitalisierung gedacht oder erreicht werden. In der Schule sind es besonders die Lehrkräfte, die, geprägt durch ihren eigenen digitalen Habitus, die Umsetzung von digitaler Inklusion beeinflussen. In der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung kann daher der digitale Habitus gezielt genutzt werden, um die Sensibilität für digitale Teilhabe zu fördern und Lehrkräfte auf die Anforderungen einer inklusiven digitalen Welt vorzubereiten. Der Beitrag skizziert hierfür zunächst die theoretischen Grundlagen und dann drei Nutzungsperspektiven: (1) die Analyse des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion, (2) die Vermittlung als Lerngegenstand in reflexiven Settings und (3) die Nutzung des inklusionsorientierten digitalen Habitus als Zieldimension der Ausbildung.*

Participation can no longer be thought of or achieved without digitalization. In schools, teachers in particular, influenced by their digital habitus, affect the implementation of digital inclusion. In inclusion-oriented teacher training, the digital habitus can therefore be used in a specific way to promote awareness of digital participation and prepare teachers for the requirements of an inclusive digital world. The article first outlines the theoretical background and then three perspectives: (1) analyzing the digital habitus of pre-service teachers in the context of inclusion, (2) teaching it as a subject in reflexive settings and (3) using the inclusion-oriented digital habitus as a goal of teacher education.

1. Einleitung

Gesellschaft verändert sich im Kontext der Entwicklung neuer medialer bzw. technologischer Möglichkeiten. Diese Prozesse, die zusammengenommen als Metaprozess der Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) beschrieben werden können, wirken sich auf das Leben aller Menschen aus. Die Digitalisierung als derzeitiger „Mediatisierungsschub“ (Krotz 2023: 154) verändert unsere Welt und das Leben der Menschen rapide. Die Covid-19-Pandemie wirkte zusätzlich als Verstärker bzw. „Katalysator“ (Petersen/Bluth 2022: 9). Die Teilhabe an Kultur, Kommunikation, Demokratie, Bildung und vielem mehr ist in der aktuellen Welt nicht mehr ohne Digitalität und digitale Kompetenzen denkbar (vgl. Haage 2021: 21). Daraus entstehen neue Fragen nach Möglichkeiten der Inklusion oder Exklusion, da diese Teilhabe derzeit nicht für alle Menschen gleichermaßen gewährleistet ist.

Als gesellschaftliche Institution muss die Schule, seit der Unterzeichnung der UN-BRK durch Deutschland – vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2023; ebenso für Österreich vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020) und für die Schweiz vgl. Eidgenössisches Departement des Innern EDI (o. J.) – dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems verschrieben, alle Schüler*innen auf diese Teilhabe *in, an* und *durch* Medien (vgl. Bosse 2016; Bosse et al. 2019) vorbereiten und dabei vor dem jeweiligen Hintergrund der Mediatisierung agieren. Digitale Teilhabe zu ermöglichen, kann als „ethischer Anspruch“ der schulischen Bildung in mediatisierten Gesellschaften bezeichnet werden (vgl. Marci-Boehncke 2019). Als professionelle Akteur*innen in der schulischen Bildung tragen für deren Umsetzung besonders die Lehrkräfte Verantwortung und müssen daher im Rahmen der Lehramtsausbildung auf diese Herausforderung vorbereitet werden.

Im Folgenden wird zunächst der Zusammenhang von Digitalisierungsprozessen und (schulischer) Inklusion mit daraus entstehenden Chancen und Ungleichheiten ausgeführt und anschließend auf dieser Basis aufgezeigt, dass das Konzept des digitalen Habitus in drei Perspektiven für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung aller Fächer nutzbar gemacht werden könnte: (1) zur Analyse der Habitus der Studierenden und Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung, (2) als Lerngegenstand zur Ermöglichung von Habitussensibilität und (3) als Zieldimension von inklusionso-

orientierter Lehramtsausbildung. Ein Ausblick auf mögliche Implikationen und Desiderate bildet den Abschluss.

2. Inklusion und Digitalisierung

Digitalisierung und Inklusion sind die wohl umfassendsten Schulentwicklungsprozesse, denen sich das System schulischer Bildung in Deutschland und alle in ihm handelnden Personen derzeit stellen müssen. Im Kontext eines rasanten Medienwandels und des Versuchs, die Schule an solche veränderten Rahmenbedingungen und Ausbildungsbedürfnisse aktueller Schüler*innengenerationen anzupassen bzw. sie zukunftsfähig zu machen, darf allerdings der menschenrechtliche Anspruch auf Teilhabe aller Schüler*innen und die Anerkennung einer Diversität im weiten Inklusionsverständnis nicht aus dem Blick verloren werden. Im Gegenteil, beide Prozesse müssen aktiv miteinander in Beziehung gesetzt werden. Nur so können neue Exklusionsrisiken erkannt, das Potenzial digitaler Medien zur Umsetzung von Inklusion gehoben und eine Teilhabe aller Schüler*innen in einer von Medien geprägten Welt ermöglicht werden.

Dass digitale Medien für die Umsetzung von Inklusion große Möglichkeiten bieten, wird in aktuellen Diskursen zur inklusiven (Medien)Bildung in allen Stufen des Bildungsprozesses deutlich (vgl. Betz/Schluchter 2023; Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023; Schulz et al. 2022; Brüggemann et al. 2019; Marci-Boehncke 2018; Marci-Boehncke 2019; Hartung et al. 2021; Heidkamp-Kergel/Kergel 2022 u. v. m.). Zum Beispiel beschreibt Schulz unterschiedliche Einsatz-

möglichkeiten im Rahmen des sogenannten „inkluisiven Unterrichts“ und verweist unter anderem auf die Nutzung integrierter assistiver Funktionen, die Vereinfachung von adaptiver Nutzung und der individuellen Anpassung von Programmen sowie der Vereinfachung von kollaborativen Lernszenarien durch die gemeinsame digitale Be- und Verarbeitung von Lerninhalten (vgl. Schulz 2021: 34f.). Dass sich so viele unterschiedliche Möglichkeiten ergeben, kann auch auf die Masse verfügbarer digitaler Technologien und Anwendungen zurückgeführt werden, die von einfachen Sprachausgaben bis hin zu hochkomplexen Lernsystemen auf der Basis von Virtual Reality (vgl. Bosse et al. 2023) gehen. Aktuell erweitern gerade die Entwicklungen im Bereich der sogenannten künstlichen Intelligenz den Handlungsraum, beispielsweise durch automatisierte Untertitelung oder Bildbeschreibungen. Im Verständnis einer Teilhabe *in*, *an* und *durch* Medien (vgl. Bosse 2016; Bosse et al. 2019) bzw. von „Lernen *mit*, Lernen *durch* und Lernen *über* digitale Medien“ (Baumert et al. 2023: 34, H. i. O.) wird allerdings deutlich, dass digitale Medien im Kontext der Inklusion mehr darstellen als nur Werkzeuge einer veränderten Unterrichtskultur. Digitale Medienangebote werden selbst zum Lerngegenstand, während die „Rahmung von Schule und Unterricht“ im Kontext des Medienwandels fortlaufend überprüft werden muss (vgl. ebd.: 36). Hiermit kommen neben allen Potenzialen für die Umsetzung von Inklusion auch neue Risiken von Exklusionsmechanismen ins Blickfeld. Diese können auf den unterschiedlichen Ebenen des sogenannten Digital Divide beschrieben werden: Zu-

gang, Nutzung und Wirkung (vgl. Marr/Zillien 2019; van Dijk 2020; siehe auch z. B. Haage 2021: 55 zum Digital Disability Divide).

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des digitalen Habitus und der Entstehung neuer sozialer Ungleichheiten wird Algorithmen eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. Biermann 2021). Die auch durch algorithmische Datenverarbeitung bedingte Vorstellung dessen, was als ‚normal‘ bezeichnet wird, hat dabei eine hohe gesellschaftliche und damit schulische Relevanz und muss stets bei der Auswahl von Lerngegenständen und -medien berücksichtigt werden. Darüber hinaus müssen Apps auch bezüglich ihrer inhärenten Lern- und Leistungsprinzipien reflektiert werden. So können z. B. digitale Anwendungen, die auf dem Prinzip der Gamification beruhen, die Schüler*innen motivieren, gleichzeitig aber auch einen „selektierenden Wettbewerb“ (Baumert et al. 2023: 38) verstärken, der dem Prinzip der Inklusion gegenübersteht. Gleichermaßen müssen Anwendungen, die auf ‚künstlicher Intelligenz‘ beruhen, im Spannungsfeld von „Individualisierung“ und der „Gefahr der Vermessung der Lernenden“ betrachtet werden (vgl. Hamisch/Kruschel 2022: 108). Zuletzt ist es die Zugänglichkeit der digitalen Anwendungen, die für Exklusionsprozesse verantwortlich sein kann. Digitale Medien müssen für den inklusiven Unterricht barrierefrei aufbereitet sein, also für alle Schüler*innen „in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar“ sein (§ 4 Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen [Behindertengleichstellungs-

gesetz – BGG]; siehe auch die Richtlinien der Web Content Accessibility Guidelines 2.2 [WCAG] bei W3C [2023]).

Konkret heißt das zum Beispiel, dass digitale Dokumente für alle Menschen wahrnehmbar, also nicht nur am Bildschirm visuell lesbar, sondern auch für einen Screenreader zugänglich und entsprechend optimiert sein müssen. Gleiches gilt für die Bedienbarkeit, die auf unterschiedliche Weisen ermöglicht werden muss, z. B. mit der Tastatur oder mit der Maus. Schließlich bringt es den Nutzer*innen nichts, wenn ein Video zwar eine Audiodeskription und Untertitel hat, der Playbutton aber ausschließlich visuell wahrnehmbar und ansteuerbar ist. Neben dieser barrierefreien Gestaltung sollten die digitalen Anwendungen Möglichkeiten für individuelle Anpassungen sowie die Nutzung mithilfe assistiver Technologien im Sinne eines „Continuum of Solutions“ (Bühler 2016: 162) bieten. Insgesamt können digitale Medien im inklusiven Unterricht erst dann bestmöglich genutzt werden, wenn sie fachdidaktisch sinnvoll eingebunden werden und

wenn sie mit den Prinzipien eines Universal Design for Learning, der Barrierefreiheit und der Schaffung angemessener Vorkehrungen zusammen gedacht werden. (Lütje-Klose 2023: 28)

3. Der digitale Habitus von Lehrkräften

Neben den notwendigen Rahmenbedingungen und einer ernsthaften Auseinandersetzung bildungspolitischer Entscheidungsträger mit den Anforderungen eines inklusiven Schulsystems braucht es vor allem Lehrkräfte, die Inklusion ermöglichen kön-

nen und wollen. Unter Rückgriff auf das TPACK-Modell nach Mishra und Koehler (2006) beschreibt Marci-Boehncke in ihrem ITPACK-Modell Inklusion und Mediatisierung als „Einstellungs- und Reflexionsrahmen“ und verortet alle im TPACK modellierten Aspekte als vor diesem Hintergrund immer wieder zu prüfende (vgl. 2019: 327).

Lehrkräfte sind dabei, ebenso wie ihre Schüler*innen, durch die gesellschaftlichen Beziehungen ihrer Sozialisation geprägt, der eigenen Schulzeit und der Felder, in denen sie sich bewegen. Damit besitzen sie auch habituelle Orientierungen und Einstellungen, die als Teil des Habitus der Lehrperson beschrieben werden können (vgl. Helsper 2018). Bezogen auf die Digitalisierung kann hierbei von einem digitalen Habitus gesprochen werden. Dieser soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Das Konzept des Habitus kann als das „Kernstück“ der „Soziologie der sozialen Praxis“ von Pierre Bourdieu beschrieben werden (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 5). Das Konzept entwirft den Habitus von Personen als sowohl durch unterschiedliche inkorporierte Erfahrungen hervorgebrachte als auch Praxis hervorbringende Struktur. Damit macht das Konzept des Habitus in besonderer Weise die Untersuchung gesellschaftlicher Ungleichheiten und deren Auswirkungen auf die Praxis möglich. In *Die feinen Unterschiede* schreibt Bourdieu hierzu:

Als System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt, er-

faßt [sic!] der Habitus die lagespezifischen Differenzen in Gestalt von Unterschieden zwischen klassifizierten und klassifizierenden Praxisformen (als Produkte des Habitus), [...]. (Bourdieu 2021[1978]: 279)

Der digitale Habitus als Teilkonzept des Gesamthabitus einer Person kann angelehnt an das Konzept des medialen Habitus nach Biermann und Kommer (2012) verstanden werden. Mit diesem wird „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“ bezeichnet (Kommer/Biermann 2012: 90). In der Folge der Erarbeitung des Konzepts durch Biermann und Kommer sowie zeitgleich Swertz (vgl. Swertz et al. 2014; siehe aber auch z. B. Belland (2009), der das Potenzial der Habitusstheorie zur Untersuchung der medialen Praktiken von Lehramtsstudierenden herausarbeitet) wurde dieses in diversen Arbeiten rezipiert (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2013; Henrichwark 2009; Mutsch 2012; Bolten-Bühler 2021; Lang 2022; Beck et al. 2014).

Der digitale Habitus beschreibt sozusagen einen medialen Habitus unter den Bedingungen einer Gesellschaft, deren Struktur sich im Kontext des gegenwärtigen „Mediatisierungsschub[es] der Digitalisierung“ (Krotz 2023: 154) verändert hat und dies weiter tut. Das Konzept des digitalen Habitus greift dabei unter anderem auf, dass die aktuellen Entstehens- und Wandelprozesse der Gesellschaft in der „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) ein „Wech-

senspiel aus Habitustransformationen und algorithmisierten Prozessen“ hervorbringen (Biermann 2021: 69).

Es meint dabei weniger eine vornehmlich digital geprägte Handlungspräferenz von Personen in zum Beispiel Bildungsinstitutionen. Das Konzept kann vielmehr dazu genutzt werden die Genese der Praktiken von Schüler*innen oder Lehrer*innen, die Nutzung oder eben Nicht-Nutzung digitaler Medien sowie ihre gesellschaftliche Anbindung, beschreib- und erklärbar zu machen. Der digitale Habitus ist dabei eben

nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen. (Bourdieu 2021[1978]: 279)

Dies lässt sich auch auf die oben beschriebenen digitalisierungsbezogenen Ungleichheiten in der Gesellschaft und daraus folgend in Bildungsinstitutionen beziehen. Eine bei Lehrkräften möglicherweise vorliegende Abneigung gegenüber digital-geprägten Unterrichtsformen in der Grund- oder Förderschule ist Teil der strukturierten Struktur und reproduziert diese damit fortlaufend.

Kommer beschreibt den Nutzen des Konzepts des digitalen Habitus für die Wahrnehmung von digitalisierungsbezogener Ungleichheit wie folgt:

Formen und Ursachen eines digital divide (welcher Art auch immer) können so präziser erfasst und in ihren Wirkzusammenhängen analysiert werden. Fragen nach dem ökonomischen Kapital

spielen hier ebenso eine Rolle wie die Formierung des kulturellen Kapitals (unter anderem Nutzenerwartungen) und nicht zuletzt des sozialen Kapitals (Hilfestellung/Einbindung in Netzwerke et cetera). (2021: 53)

Im gleichen Zuge verweist er außerdem auf die Notwendigkeit der steten Reflexion nicht nur der „professionell Handelnden“, sondern auch der jeweiligen Bildungsinstitutionen und ihrer jeweiligen Habitus, da letztere, so sei zu vermuten, „weitreichende Folgen für den Medienumgang innerhalb der Institution, aber auch für die Zuschreibungen, die beispielsweise den lebensweltlichen medienbezogenen Handlungspraxen der Lernenden entgegengebracht werden“ haben (vgl. ebd.: 53f.; zum Habitus von Bildungsinstitutionen siehe ebd.: 45ff.)

Den „Geschmack« von Lehrpersonen“ (ebd.: 58), also ihre Einschätzung dessen, was als „legitime[] Kultur“ (ebd.: 42) einzuordnen sei, bezeichnet Kommer „als geheimes (diesen oft selbst nicht bewusstes) Curriculum[, das] zu [einer] in dieser Form eigentlich nicht intendierten Verstärkung von sozialer Ungleichheit“ führe (ebd.: 58).

Der digitale Habitus ist dabei immer Teil des gesamten Habitus einer Person, beispielweise der Lehrkräfte. Beck et al. bezeichnen den medialen Habitus als die „mediale Seite des persönlichen Habitus“ (2014: 251), gleiches kann für den digitalen Habitus bestimmt werden. Daher sind es nicht nur digitalisierungsbezogene Einstellungen, die zur Ausbildung bestimmter medialer Praktiken bei Lehrkräften führen. Blume beschreibt vielfältige historische

und teilweise bis heute erklärwirksame Bedingungen, die zu wenig digital affinen und einem klassischen hochkulturellen Anspruch folgenden Lehrerhabitus von Lehrkräften in Deutschland führen und verweist dabei auf einen

signifikanten, wenngleich nicht deterministischen Einfluss des persönlichen Habitus auf die berufsbedingten Einstellungen. (Blume 2021: 117)

Neben dem persönlichen Habitus ist der digitale Habitus zusätzlich durch die jeweiligen professionsspezifischen Einstellungs- und Handlungsschemata geprägt und prägt sie wiederum selbst. Diese sind zum Beispiel in Konzepten wie dem medienerzieherischen Habitus (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2013) oder dem medienpädagogischen Habitus (vgl. Delere und Rath 2018) in Beziehung zum medialen Habitus gesetzt worden, um noch umfassendere Erklärungsansätze auf die jeweiligen Handlungen der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden zu generieren. In diese professionsspezifischen Einstellungs- und Handlungsschemata fallen auch Einstellungen und Handlungsweisen im Kontext der Umsetzung von Inklusion, die bei Lehrkräften sowohl allgemein als auch auf die jeweilige eigene Schulform bezogen vorliegen (vgl. z. B. Gebhardt et al. 2015; Gasterstädt/Urban 2016; Ruberg/Porsch 2017). Aufgrund der oben angeführten engen Verbindung von Inklusions- und Digitalisierungsprozessen kann davon ausgegangen werden, dass der digitale Habitus von Lehrkräften ebenso einen Einfluss auf ihre Einstellungen gegenüber der Umsetzung von Inklusion hat wie auch andersherum. Im Folgenden soll das

aus diesem Zusammenhang für den Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung entstehende Potenzial anhand von drei Perspektiven erläutert werden.

4. Nutzung des Konzepts des digitalen Habitus in der inklusionsorientierten Lehrer*innenausbildung

4.1 Analyse des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion

In einer ersten Perspektive kann der digitale Habitus als Analyseinstrument eingesetzt werden, um die Lehramtsstudierenden und ihren digitalen Habitus zu untersuchen, wie es mit dem Konzept des medialen Habitus schon gewinnbringend getan wurde (vgl. Kommer/Biermann 2012). Für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung wäre aber besonders die Perspektive der Korrelation zwischen digitalem Habitus und professionsspezifischen inklusionsbezogenen Einstellungen bzw. Kompetenzen von Interesse. Solche Analysen können helfen, die geteilten Einstellungen und Dispositionen von Lehramtsstudierenden herausarbeiten zu können, um darauf aufbauend die universitäre und praktische Ausbildung weiterzuentwickeln.

Der digitale Habitus kann „als partieller Erklärungsansatz für die Vorbehalte von vielen Lehrkräften [und Studierenden] gegenüber dem digital-mediatisierten Unterricht herangezogen“ (Blume 2021:112) werden und ist damit angesichts der oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen Digitalisierungsprozessen und der (Verun-)Ermöglichung von Teilhabe ein wichtiger Einflussfak-

tor. Die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber digitalen Medien, die Teil ihres digitalen Habitus sind, wirken sich auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Nutzung von digitalen Medien als Ermöglicher von Teilhabe aus. Lehrkräfte mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüber der digitalisierungsbezogenen Veränderung von Unterricht in Bezug auf Durchführung und Ausrichtung werden wahrscheinlich weder die Notwendigkeit einer inklusiven Medienbildung für alle Schüler*innen anerkennen noch sich aktiv in deren Umsetzung einbringen. Damit könnten die digitalisierungsbezogenen negativen Einstellungen von Lehrkräften sowohl die Teilhabe *an* als auch *durch* Medien für Schüler*innen in von Diversität geprägten Lerngruppen erschweren oder sogar verhindern, wenn hierfür notwendige Bedingungen nicht geschaffen und Kompetenzen nicht vermittelt werden. Es ist also zum Beispiel zu untersuchen, welche digitalen Handlungsweisen angehende Lehrkräfte als „legitime Kultur“ (Bourdieu 2021[1978]: 32) erachten und inwiefern dieser „Geschmack“ (ebd.: 17) durch ihre eigene (Medien-)Sozialisation geprägt ist. Dies geht über die Auswahl von z. B. Geräten hinaus, da sich für Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen auch diverse Gebrauchsweisen der jeweiligen Geräte entwickeln (vgl. Haage 2021: 43).

Hier kommen zusätzlich die digitalisierungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften zum Tragen. Wenn Lehrkräfte sich von digitalen Anwendungen und der Anpassungen ihrer unterrichtlichen Tätigkeiten an digital geprägte Lehr-Lern-Ansätze überfordert fühlen, könnte die Herstellung von Barrierefrei-

heit und die Berücksichtigung von Anwendungs- und Nutzungsverhalten jenseits der vermeintlichen Norm – oder ihrer eigenen Nutzungserfahrung – als zusätzliche Aufgabe empfunden werden, die eher zu einer Verstärkung der ablehnenden Haltung denn zu einer Veränderung des Unterrichts führt.

Gleichzeitig kann in den Blick genommen werden, dass die Einstellungen gegenüber Inklusion bzw. dem gemeinsamen Lernen aller Schüler*innen sich andersrum auch auf den digitalen Habitus auswirken könnten (vgl. Kupitz 2023). Lehrkräfte, die der Inklusion insgesamt oder aber der gleichberechtigten digitalen Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen im Speziellen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, sind womöglich weniger geneigt, diese Teilhabe an digitalen Medien für alle Schüler*innen zu ermöglichen und dafür einen möglichen Mehraufwand zu betreiben, um Zugänglichkeit zu gewährleisten.

Positiv gewendet kann man allerdings auch vermuten, dass eine positive gegenseitige Beeinflussung stattfinden könnte. Aus einer sehr positiven Einstellung gegenüber der digitalisierungsbezogenen Neuausrichtung von Unterricht oder gegenüber der Umsetzung von Inklusion könnten Veränderungsprozesse angestoßen werden, die sich auf den jeweils anderen Bereich auswirken. Eine Lehrkraft mit sehr digital affinem Habitus würde so wahrscheinlich durch Offenheit für andere Nutzungsweise auch eher der Diversität von Schüler*innen entgegenkommen und möglicherweise eher auch produktionsorientiert zur Teilhabe *in* Medien anleiten. So könnten die Schüler*innen selbst zu Akteur*innen der

„sozialen Inszenierung von Behinderung“ (Bosse 2016) bzw. Diversität werden. Zudem würde beispielsweise die Umsetzung des Universal Design for Learning wahrscheinlicher, welches

im Grunde ohne Digitalisierung und ohne digitale Medien kaum denkbar [ist], setzt es doch auf die Flexibilität digitaler Technologie. (Fisseler 2020: 17)

In der Metaperspektive sollten alle diese Überlegungen natürlich auch für die Umsetzung der inklusiven Hochschuldidaktik in der Lehramtsausbildung (Delere et al. 2022; Holztrattner/Kreilinger 2020; Drolshagen/Rothenberg 2011; Merz-Atalik 2017) angestellt werden, in der ebenso die Rolle der Lehrenden wie auch die des Gesamtsystems Hochschule zu berücksichtigen sind.

4.2 Digitaler Habitus als Lerngegenstand in reflexiven Settings

In einer zweiten Perspektive könnte das Konzept des digitalen Habitus als eine Dimension des Habitus von Lehrkräften und Schüler*innen mitsamt der zugrundeliegenden Perspektive auf die Analyse sozialer Ungleichheit als Lerngegenstand für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung nutzbar gemacht werden. Das heißt, dass Studierende mit dem Konzept des digitalen Habitus die medialen Praxen von Personen in ihrer sozialen und individuellen Bedingtheit verstehen lernen können und so eine neue Zugriffs- und Verständnisebene für den Bereich der digitalen Transformation von Unterricht erwerben. Hierzu gehört auch, zu verstehen, wie bestimmte Mediennutzungspraxen und der mediale Geschmack der Schüler*innen mit den individuellen Erfahrungen zusammenhängen und wie soziale Ungleichheiten mit dem Digital

Divide auf den unterschiedlichen Ebenen zusammenhängen bzw. sogar spezifische Ungleichheiten wie den Digital Disability Divide (Haage 2021: 55) begründen können. Im digitalen Raum sind hierfür wie oben angesprochen auch Algorithmen von großer Bedeutung:

Wenn Algorithmen den Erfahrungsraum mitbestimmen, was wir zu sehen/zuhören bekommen und was nicht, was für Möglichkeiten wir haben und was uns verwehrt bleibt, dann sind sie ein wesentliches Moment in der Genese von habituellen Mustern und von möglichen Habitustransformationen und damit von Bildung. (Biermann 2021: 83)

Um diese Strukturen müssen Lehramtsstudierende wissen und sich im Verlauf ihrer Berufstätigkeit, im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten, mit einer andauernden Aktualisierung ihres Wissens beschäftigen (Höfer/Delere 2022). Aus der Auseinandersetzung mit den Strukturen, die die jeweiligen Habitusformationen von Schüler*innen (und natürlich aller anderen Menschen) bestimmen können, folgt für Lehrkräfte dann idealiter die Sensibilität für die spezifischen Habitusformationen ihrer jeweiligen Lerngruppen und von sich selbst und öffnet die Perspektive für vielfältigere Ausformungen des digitalen Habitus. Diese Reflexion „gesellschaftlicher Herrschaftsmechanismen und auch der Symbole und Praktiken, über die sich Schüler und Schülerinnen untereinander klassifizieren und sich soziale Plätze zuweisen“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 177) kann im Konzept der Habitussensibilität verortet werden. Habitussensibilität bezeichnen Lange-Vester und Teiwes-Kügler „als eine Art ausgeprägtes Gespür für das Ge-

genüber, als eine Schlüsselkompetenz und Voraussetzung im pädagogischen Alltag von Lehrkräften“ die damit einhergehe,

sich mit [...]den Lebensweisen und gesellschaftlichen Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen [ihrer Schüler*innen] auseinanderzusetzen. (ebd.: 177; vgl. auch Frankhauser und Kaspar 2019: 188)

Lehramtsstudierende sollten also Wissen über die Genese und Bedeutung des digitalen Habitus in heterogenen Lerngruppen erwerben und hierauf beruhende Habitussensibilität ausbilden. Hieraus können dann konkrete Ansprüche an die eigene Planung und Umsetzung von inklusiven Unterrichtsarrangements erarbeitet werden, die gleichzeitig reflexiv das „Aufeinandertreffen der [digitalen] Habitus“ (Emmerich/Schmidt 2014: 309) akademisch ausgebildeter Lehrkräfte und heterogener Lerngruppen berücksichtigen. Kommer schreibt hierzu:

Erst wenn den Handelnden in einem reflexiven Prozess bewusst wird, wie sehr die Werturteile, mit denen sie kulturelle Praxen, akkumuliertes (Bildungs-)Kapital, Geschmack und weiteres beobachten und gratifizieren (oder eben auch nicht), von ihrem eigenen Habitus geprägt sind, können habitusbedingte Selektions- und Allokationsprozesse vermindert werden. (2013: 18)

Der digitale Habitus steht damit in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung als Ankerpunkt zur fachbezogen umsetzbaren Beschäftigung mit dem Konzept des Habitus, das in der Perspektive einer konkreten Diversitätskategorie, nämlich der digitalen Teilhabe, reflektiert werden kann.

4.3 Zieldimension von Ausbildung

Die oben dargestellten Potenziale der Beschäftigung mit dem digitalen Habitus in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung werfen die Frage auf, wie denn eigentlich ein professioneller und auf die Umsetzung von Inklusion angepasster digitaler Habitus von Lehrkräften beschrieben werden könnte. In dieser Frage liegt die dritte Perspektive begründet, in der der digitale Habitus für die Ausbildung von für Inklusion in einem digitalen Zeitalter befähigten Lehrkräften genutzt werden kann. Er kann eine Zieldimension der Lehramtsausbildung darstellen, die sowohl professionelle Einstellungs- und Wissensmuster sowie Handlungsabsichten der Studierenden festlegt als auch eine Grundausrichtung der Ausbildung auf die reflexiv orientierte Transformation des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden impliziert.

Als Zieldimension beschreibt der inklusionsorientierte digitale Habitus von Lehrkräften eine Offenheit für sich wandelnde Medien-nutzungspraxen und die aktive Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsweisen als Ermöglicher von digitaler Teilhabe für alle Schüler*innen. Die Lehrkräfte verstehen diesen Anspruch nach Digitalisierung als „Mediatisierungsschub“ (Krotz 2023: 154) mit nicht ignorierbaren Veränderungen für die Schule sowie Inklusion und vollumfängliche (mediale) Teilhabe als menschenrechtliche Grundlage. Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte für neue Barrieren und Ungleichheiten, die durch die Prozesse der Digitalisierung entstehen, sensibel sein. Hieraus ergibt sich sowohl der Anspruch der Ausbildung digitaler Kompetenzen zur Teilhabe in digi-

tal geprägten Gesellschaften an alle Schüler*innen als auch die Notwendigkeit des Erwerbs von Wissensbeständen zu digitaler Barrierefreiheit.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass angehende Lehrkräfte lernen müssen, auch digitalen Unterricht durch die ‚Inklusionsbrille‘ zu reflektieren, so wie Baumert et al. es durch die „*Digitalisierungsbrille*“ (Baumert et al. 2023: 35, H. i. O.) getan haben. Ausgehend von einer durch „ein erhebliches Maß an Selbstreflexion“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 178) geprägten Auseinandersetzung mit dem eigenen digitalen Habitus sollten die Lehrkräfte außerdem den Anspruch entwickeln habitussensibel zu agieren. Durch die Ausbildung werden sie befähigt, in der Schule die „strukturierte Struktur“ der Medienpraxis von Schüler*innen ebenso zu analysieren wie auch die „strukturierende [...] Struktur“ ihres digitalen Habitus (Bourdieu 2021[1978]: 279). Die digitalisierungsbezogene und inklusionsorientierte Ausbildung löst sich so von der Vermittlung von Tools für digitale Arbeit und nimmt strukturelle Veränderungen des Unterrichts und der Ansprüche an Lehrkräfte in den Blick. Gleichzeitig legt eine solche Grundausrichtung besonderen Wert auf eine Berücksichtigung digitaler Spezifika in der Ausbildung für Inklusion.

5. Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen sollen aufzeigen, inwiefern das Konzept des digitalen Habitus gerade für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung von Bedeutung ist und welche Chancen eine

aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit diesem Konzept für die Ermöglichung von Teilhabe aller Schüler*innen in der digitalen Welt bietet.

Für die Hochschule gilt es allerdings auch zunächst bei sich selbst anzusetzen und die eigene Diversitäts- und Habitussensibilität weiter auszubauen. Leitend kann dafür zum Beispiel das „Kompetenzmodell[] für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre“ nach Heidkamp-Kergel und Kergel (2022) sein, das die „[m]achtanalytische Dimension von Habitus- und Diversitätssensibilität“ (ebd.: 27) betont. Inklusion im Bildungssystem kann nur erreicht werden, wenn auch die Hochschule sich dieser Herausforderung stellt und eigene Strukturen aufbricht. Die Lehramtsausbildung braucht dabei die Schaffung von „inklusionsorientierten Erfahrungsräumen“ für die Studierenden (vgl. Delere et al. 2022), die im pädagogischen Doppeldecker „diklusiv“ (Schulz et al. 2021: 10) Erfahrungen ermöglichen. Zugleich müssen die universitären Lehrenden und Verantwortlichen der praktischen Lehrer*innenbildung verstehen,

wie die Einstellungen von Studierenden gegenüber digitaler Lehre und digitalem Lernen in einer Zeit der paradigmatischen Krise und von schnell wechselnden Normen vor dem Hintergrund eines stabilen und konservativen Habitus geformt wurden. (Blume 2021: 125)

Als Desiderate der Forschung zum digitalen Habitus im Kontext der schulischen Inklusion ergeben sich zum Beispiel die Untersuchung des Einflusses von inklusions- und schulformspezifischen

Einstellungen auf den digitalen Habitus von Lehrkräften, so wie sie zum Beispiel Kupitz vornimmt (vgl. 2023). Ebenso weiterhin zu untersuchen ist die Frage, mit welchen reflexiven Lehr-Lern-Arrangements in der Lehramtsausbildung die Ausbildung von Habitus-sensibilität gegenüber dem eigenen Habitus als auch gegenüber dem Habitus der Schüler*innen unterstützt werden kann, beispielsweise im Rahmen von (videobasierter) Fallarbeit mit zugehörigen Reflexionsaufträgen. An der TU Dortmund wird hierzu im Vorbereitungs- und Begleitseminar des Praxissemesters im Bereich Literaturdidaktik die im Kontext des BMBF-Projekts DEGREE4.0 (Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert) entwickelte Videoplattform *degree* eingesetzt und beforscht (vgl. Delere et al. 2022).

Zudem sollten die hier vorgestellten Thesen weiter spezifiziert und überprüft werden und zum Beispiel fachspezifische Perspektiven stärker einbezogen werden. Unter anderem sei hier auf die Bedeutung medialer Praxen in den sprachlichen Fächern (vgl. Marci-Boehncke 2018: 60; Knopp 2020) verwiesen. Infolgedessen wären fachspezifische Ausprägungen der oben allgemein vorgestellten Thesen zu erarbeiten und zu untersuchen, die an die jeweiligen fachdidaktischen Diskurse zu Inklusion (vgl. z. B. Dixel 2022; Riegert/Musenbergh 2015; Dziak-Mahler 2018; Kiso/Fränkell 2021 u. v. m.) und Digitalisierung (vgl. z. B. Wampfler 2017; Frederking/Romeike 2022; Pinkernell et al. 2022; De Florio-Hansen 2018; Kortenkamp et al. 2018 u. v. m.) anknüpfen können.

Während der vorliegende Artikel sich auf die Bedeutung des digitalen Habitus im Kontext der schulischen Inklusion bezieht, sollte außerdem auch diskutiert werden, inwiefern der digitale Habitus von professionell handelnden Personen in anderen Bereichen sich auf die Ermöglichung einer inklusiven Gesellschaft auswirkt und inwiefern hieraus normative Ansprüche an deren Ausbildung entstehen. Das Konzept des digitalen Habitus könnte so zu einer Anpassung der Ausbildung unterschiedlicher Professionen an die moderne Welt auf dem Weg zur Erreichung von Inklusion führen.

Anmerkung

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2217 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Literatur

Baumert, Britta et al. (2023): Lost in Transformation? Chancen und Herausforderungen für inklusiven Unterricht im Angesicht der digitalen Transformation, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 33–48.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2023): Die UN-Behindertenrechtskonvention

– Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Beck, Klaus/Büser, Till/Schubert, Christine (2014): Medialer Habitus, mediales Kapital, mediales Feld – oder: vom Nutzen Bourdieus für die Mediennutzungsforschung, in: Wiedemann, Thomas/Meyen, Michael (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft: Internationale Perspektiven, Köln: Herbert von Halem, 234–262.

Belland, Brian R. (2009): Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration, in: Computers & Education 52, 353–364.

Betz, Joachim/Schluchter, Jan-René (Hg.) (2023): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Biermann, Ralf (2021): Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 69–87.

Bolten-Bühler, Ricarda (2021): Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung, 1. Auflage, Bielefeld: wbv Publikation.

Blume, Carolyn (2021): Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 111–134.

Bosse, Ingo (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können, online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bosse, Ingo/Haffner, Marius/Keller, Thomas (2023): Partizipatives Design von Virtual Reality (VR) im Bereich geistige Entwicklung, in: Höfer, Hanna/Delere, Malte/Vogel-Lefèbre, Tatjana (Hg.): Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien, München: kopaed, 373–384.

Bourdieu, Pierre (2021[1978]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 28. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

Brüggemann, Marion et al. (Hg.) (2019): Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt, München: kopaed.

Bühler, Christian (2016): Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion, in: Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (Hg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik, Oberhausen: Athena, 155–169.

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): UN-Behindertenrechtskonvention, online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Delere, Malte/Rath, Matthias (2018): Teachers' Beliefs In Media And Whether They Can Be Modified: A Comparative Study, Exami-

ning First Years And Advanced Students From Different Forms Of Education, in: ICERI2018 Proceedings, 2010–2016.

Delere, Malte et al. (2022): Gestaltung einer barrierefreien video-basierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch, in: Harsch, Nina et al. (Hg.): Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021, 1. Auflage, Münster: WTM, 379–382.

De Florio-Hansen, Inez (2018): Teaching and learning English in the digital age, Münster/New York: Waxmann.

Dexel, Timo (Hg.) (2022): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe: ein Lehrbuch, Münster/New York: Waxmann.

Dijk, Jan van (2020): The digital divide, Cambridge, UK/Medford, MA: Polity.

Drolshagen, Birgit/Rothenberg, Birgit (2011): UniversAbility – Hochschulen für Alle. Konsequenzen für eine inklusive Lehramtsausbildung, in: Lütje-Klose, Birgit et al. (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–181.

Dziak-Mahler, Myrle et al. (Hg.) (2018): Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen, Münster/New York: Waxmann.

Eidgenössisches Departement des Innern EDI (o. J.): Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Emmerich, Johannes/Schmidt, Martin (2014): Die Beratung von Studierenden im Projekt „MyStudy“: Habitussensibilität als profes-

sionelles Kernwissen, in: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS, 303–317.

Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.) (2023): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fankhauser, Regula/Kaspar, Angela (2019): Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, 175–190.

Fisseler, Björn (2020): Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie, in: Sonderpädagogische Förderung heute 65, 9–20.

Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hg.) (2022): Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken, Münster/New York: Waxmann.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten, in: MEDIEN-IMPULSE 51(4), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi611> (letzter Zugriff: 01.1.2023).

Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen, in: Empirische Sonderpädagogik 8, 54–66.

Gebhardt, Markus et al. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS), in: Empirische Pädagogik 29, 211–229.

Haage, Anne (2021): Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen: Barrieren und Förderfaktoren für die gleich-

berechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation, Baden-Baden: Nomos.

Hamisch, Katharina/Kruschel, Robert (2022): Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule, in: Schimek, Bernhard et al. (Hg.): Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 108–115.

Hartung, Julia/Zschoch, Elsa/Wahl, Michael (2021): Inklusion und Digitalisierung in der Schule: Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, 55–76, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1100> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Heidkamp-Kergel, Birte/Kergel, David (2022): Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien. Theoretische Fundierung eines Kompetenzmodells für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre, in: MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 48, 13–29, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1568> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus, in: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 105–140.

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

Höfer, Hanna/Delere, Malte (2022): Media Generations And “Digital Natives”: Pre-Service Teachers Reflections Regarding Pupils’ Media Lifeworld, in: INTED2022 Proceedings, 6298–6306.

Holztrattner, Melanie/Kreilinger, Maria (2020): Lehrer_innen(aus)bildung inklusiv?! Diversitätssensible und offene Gestaltung hochschulischer Lehre – ein Realisierungsversuch, in: Schneider-Reisinger, Robert/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 67–76.

Kiso, Carolin/Fränkell, Silvia (Hg.) (2021): Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken: Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Knopp, Matthias (2020): Das Sprachliche in den Medien, in: MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1–13.

Kommer, Sven (2021): Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 37–67.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habustheorie Varianten des Medieumgangs analysieren, in: Medienimpulse 51(4), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi602> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.

Kortenkamp, Ulrich/Ladel, Silke/Etzold, Heiko (2018): Mathematik mit digitalen Medien – Konkret. Ein Handbuch für Lehrpersonen der Primarstufe, Münster: WTM-STEIN.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2015): Habitus, Bielefeld: transcript.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, 1. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, Friedrich (2023): Mediatisierung als Forschungskonzept zum Verständnis der digitalen Transformation. Pragmatische, theorieoffene und integrative Forschungsperspektiven, in: Höfer, Hanna/Delere, Malte/Vogel-Lefèbre, Tatjana (Hg.): Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien, München: kopaed, 153–166.

Kupitz, Christin (2023): „Wovor ich ein bisschen Angst habe, ist, dass man zu einer Überdigitalisierung kommt“ – Der mediale Habitus von Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung, in: Bernasconi, Tobias/Keeley, Caren (Hg.): Abstractband zum 3. Kongress der Teilhabeforschung 2023, Universität zu Köln, 65.

Lang, Lena (2022): Medialer Habitus und biographische Legende: Schriftstellerische Inszenierungspraktiken im Zeitalter der Digitalisierung, Berlin/Heidelberg: Springer.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 177–207.

Lütje-Klose, Birgit (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17–32.

Marci-Boehncke, Gudrun (2018): Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung, in: Hug, Theo (Hg.): Medienpädagogik – Her-

ausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter, Innsbruck University Press, 49–64.

Marci-Boehncke, Gudrun (2019): Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung, in: Stapf, Ingrid/Prinzing, Marlis/Köberer, Nina (Hg.): Aufwachsen mit Medien, Baden-Baden: Nomos, 315–334.

Marr, Mirko/Zillien, Nicole (2019): Digitale Spaltung, in: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hg.): Handbuch Online-Kommunikation, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 238–306.

Merz-Atalik, Kerstin (2017): Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte, in: Greiten, Silvia et al. (Hg.): Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, Münster/New York: Waxmann, 48–63.

Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, in: Teachers College Record 108, 1017–1054.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, Wien: Universität Wien.

Petersen, Thieß/Bluth, Christian (2022): Megatrend-Report #02: Die Corona-Transformation, Bertelsmann Stiftung, online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MT_MegatrendReport2_Web_2020_DT.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Pinkernell, Guido et al. (Hg.) (2022): Digitales Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule: aktuelle Forschungsbefunde im Überblick, Berlin: Springer Spektrum.

Riegert, Judith/Musenbergh, Oliver (Hg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart: Kohlhammer.

Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik 63, 393–415.

Schulz, Lea (2021): Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-ausbildung in Schleswig-Holstein, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, 32–54, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1148> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Schulz, Lea et al. (Hg.) (2022): Diklusive Lernwelten: zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen, 1. Auflage, Dornstadt: Visual Ink Publishing.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, 1. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

W3C (2023): Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2, online unter: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht: neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen/Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.