

Höger, Brigitta; Axmann-Leibetseder, Ursula; Hackl, Elke; Buchner, Tobias
**"Access denied"? Konstruktionen von Un-/Fähigkeit im Unterrichtsfach
Digitale Grundbildung**

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 149-158



Quellenangabe/ Reference:

Höger, Brigitta; Axmann-Leibetseder, Ursula; Hackl, Elke; Buchner, Tobias: "Access denied"?
Konstruktionen von Un-/Fähigkeit im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung - In: Bešić, Edvina [Hrsg.];
Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 149-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327054 - DOI:
10.25656/01:32705; 10.35468/6149-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327054>
<https://doi.org/10.25656/01:32705>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Brigitta Höger, Ursula Axmann-Leibetseder, Elke Hackl und Tobias Buchner

„Access denied“?

Konstruktionen von Un-/Fähigkeit im Unterrichtsfach Digitale Grundbildung

Abstract ▪ Mit der Einführung des Unterrichtsfachs Digitale Grundbildung (DGB) stellt sich vor dem Hintergrund aktueller Inklusionsbestrebungen die Frage, wie allen Schüler*innen die Partizipation am DGB-Unterricht ermöglicht werden kann. Der Beitrag untersucht ausgehend von subjektivierungstheoretischen Ansätzen und dem Konzept des Ableismus, welche Fähigkeiten im DGB-Unterricht als relevant respektive irrelevant verhandelt werden und wie Schüler*innen diese demonstrieren müssen, um als „fähige“ versus „unfähige“ Subjekte anerkannt zu werden. Die Ergebnisse zeigen, welche als selbstverständlich betrachteten Fähigkeiten zu Voraussetzungen für Teilhabe werden. Zudem scheinen reine Anwendungsfähigkeiten eine vordergründige Rolle zu spielen. Basierend auf diesen Ergebnissen werden Anforderungen an Lehrkräfte sowie didaktische Implikationen inklusiven Unterrichts diskutiert.

Schlagworte ▪ Digitalisierung; Inklusion; Digitale Grundbildung; Ableismus

1 Einleitung:

Digitalisierung, Digitale Grundbildung und Inklusion

Im Wintersemester 2022/23 wurde das Fach Digitale Grundbildung (DGB) als Pflichtfach in der Sekundarstufe I eingeführt, um Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen sowie informatische Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Laut österreichischem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2022a) soll das Fach „Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert ermöglichen“. Die Notwendigkeit des Faches ergab sich aus der beträchtlichen inhaltlichen Lücke zwischen dem Grundsatzterlass für Medienbildung (BMBWF, 2022b) mit dem Ziel der trans- und interdisziplinären Förderung von Medienkompetenzen einerseits und den Zielsetzungen des Unterrichtsfachs Informatik andererseits. Diese Lücke sollte unter Einbezug von Kunst- und Sprachpädagogik mit Rekurs auf Medienästhetik, -gestaltung und -reflexion geschlossen werden. So verfolgt der neue DGB-Lehrplan (BMBWF, 2022a) nun

mehrere zentrale Fragen: Wie funktionieren digitale Technologien? Welche gesellschaftlichen Wechselwirkungen ergeben sich durch ihren Einsatz? Welche Interaktions- und Handlungsoptionen ergeben sich für Schüler*innen? Diese Fragen werden durch die Förderung verschiedener Kompetenzbereiche adressiert, darunter Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln.

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Inklusionsbestrebungen stellt sich nun die Frage, wie für alle Schüler*innen die Teilhabe am DGB-Unterricht ermöglicht werden kann. Während Digitalisierung verkürzt als Inklusionsmotor dargestellt werden könnte (Frings, 2021), eröffnet eine differenzierte Betrachtung mehrere Perspektiven, die sowohl Teilhabechancen als auch -herausforderungen offenlegen: Während Teilhabe *in* Medien sich auf die Repräsentation sozialer Gruppen und Sichtbarmachung von Vielfalt unter Vermeidung stereotyper oder stigmatisierender Darstellungen bezieht, betrifft Teilhabe *an* Medien Fragen von deren Barrierefreiheit und Benutzer*innenfreundlichkeit. Nicht zuletzt wird es *durch* Medien möglich, zu arbeiten, zu lernen, zu kommunizieren und sich an öffentlichen Diskursen zu beteiligen, was eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellt (Zorn et al., 2019). Im Sinne einer digitalen Partizipationskultur (Jenkins, 2009) sollte es (zukünftig) medienkompetenten Bürger*innen ermöglicht werden, in möglichst hohem Maße selbstwirksam, deliberativ und diskursfähig zu sein und zu werden, um in soziokulturellen, gesellschaftspolitischen und sozioökologischen Kontexten als Mitgestalter*innen einer Gemeinschaft zu agieren. Dabei sollten sie sich ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst sein, diese reflektieren und aktiv Interaktionen, Verbindungen sowie die daraus resultierenden Konfliktpotenziale bewältigen (Hintermann & Pichler, 2023).

2 Inklusiver Unterricht im Fach DGB: Empirische Befunde

Aktuelle Befunde zu Fragen von Inklusion und DGB aus dem deutschsprachigen Raum gelten bislang als tendenziell rar und liefern nur sporadisch spezifische Einblicke. Neben der Entwicklung konzeptioneller Überlegungen, wie dem Konzept der Diklusion (z. B. Schulz, 2018; Böttinger & Schulz, 2023), wurde bisher die Perspektive von Lehrkräften auf Digitalisierung und Inklusion erforscht (z. B. Dallmann, 2019). Dazu liefern Kayali et al. (2022) eine eingehende Analyse des österreichischen DGB-Lehrplans. Empirische Studien, die sich mit dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen im Fach DGB aus inklusionsspezifischer Perspektive beschäftigen, scheinen – zumindest im deutschsprachigen Raum – derzeit noch nicht zu existieren.

Das hier dargestellte Forschungsprojekt, aus dem wir in weiterer Folge Auszüge vorstellen, möchte sich diesem Anliegen widmen und untersucht vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Ansätze und des Konzepts des Ableismus Bedingungen der Teilhabe im Fach Digitale Grundbildung (DGB). Subjektivierung

bezeichnet dabei die gleichzeitige machtvolle Hervorbringung und Unterwerfung von Subjekten, durch die diese Handlungsfähigkeit erlangen und durch die sie an ihre Identität gebunden sind (Butler, 1997; Foucault, 2005). Diese Subjektwerdung mündet in Formen von Subjektivität, die mit spezifischen Formen des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens, Erlebens und Handelns einhergehen (Behrens, 2021), beispielsweise in der Art und Weise, sich selbst als Schüler*in zu begreifen und gleichermaßen von anderen als Schüler*in anerkannt zu werden, oder digitale Identitäten auszubilden (Spengler, 2022).

Des Weiteren beschreibt Ableismus einen Produktionsmodus sozialer Ungleichheit, bei dem Individuen und Gruppen durch An- und Aberkennung von Fähigkeiten de-/privilegiert werden und ihr sozialer Ein- bzw. Ausschluss gerechtfertigt wird. Diese Praktiken basieren auf Vorstellungen von Normalität und Devianz, die auf kontextspezifischen Annahmen „essenzieller“ Fähigkeiten beruhen (Wolbring, 2008; Buchner, 2022). Je nachdem, welche bestimmten (z. B. digitalen) Fähigkeiten als relevant bzw. irrelevant verhandelt werden und inwiefern Schüler*innen diese in-/adäquat demonstrieren, können sie als „fähig“ oder „unfähig“ positioniert und mit spezifischen Labels markiert werden (z. B. „schlau/langsam“, „fleißig/faul“, „hochbegabt/Sonderpädagogischer Förderbedarf“). Basierend darauf werden ihnen pädagogische Maßnahmen zuteil, die ihre Teilhabe am Unterricht ermöglichen oder verhindern können.

Vor diesem theoretischen Hintergrund lässt sich für den Kontext des DGB-Unterrichts folgende Forschungsfrage formulieren:

*Welche Fähigkeiten werden im DGB-Unterricht als relevant respektive irrelevant verhandelt und wie müssen Schüler*innen diese demonstrieren, um als „fähige“ versus „unfähige“ Subjekte anerkannt zu werden?*

Die Untersuchung folgt einem ethnografischen Vorgehen (Breidenstein et al., 2015) und umfasst Datenmaterial aus teilnehmenden Beobachtungen, die von Herbst 2022 bis Frühling 2023 im DGB-Unterricht einer Neuen Mittelschule durchgeführt wurden. Beobachtet wurden 44 Schüler*innen und 4 Lehrkräfte aus zwei Schulklassen der 6. und 7. Schulstufe. Insgesamt wurden 22 Beobachtungsprotokolle sowie ergänzende Feldnotizen, Klassenskizzen und Unterrichtsmaterialien analysiert. Die Auswertung des Materials erfolgte mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), mit Ableismus als sensitizing concept (Bowen, 2006).

Die Analyse zeigt zum einen, dass Fähigkeitserwartungen der Handhabung digitaler Endgeräte eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnehmen, wenn von den Schüler*innen beispielsweise bereits im ersten Lernjahr wie selbstverständlich verlangt wird, dass ihre Schullaptops (mitunter auch unabhängig vom Vorhandensein ausreichender Steckdosen im Klassenzimmer und vom Fortschreiten des Schultages) stets aufgeladen sind und sie sämtliche Passwörter und Zugänge zu Lernplattformen eigenständig im Blick haben, um auf benötigte Lernmaterialien zugreifen zu können:

„Es kehrt kurz Ruhe ein, die SuS arbeiten, Carina¹ kommt nicht rein, sucht noch das Passwort, meldet sich aber nicht. Nach ein paar stillen Minuten ruft Frau B., dass sie nun schon 35 von 41 Lesebestätigungen hätte. Carina meldet sich nun doch, wird nicht bemerkt, geht nach vorne zu Frau B. und fragt mit leiser Stimme etwas. Frau B. meint, sie könne da nichts tun, Carina müsse zu Herrn X gehen. Sie schicke ihr das Arbeitsblatt aber nochmal per Mail (also nicht über die Plattform).“ (Protokoll 14:18)

Die Unterrichtssequenz eines Stundenbeginns veranschaulicht, wie die Fähigkeit des digitalen Selbstmanagements als selbstverständlich verhandelt wird, indem die Lehrkraft erwartet, dass alle Schüler*innen automatisch auf die Lernmaterialien zugreifen können und Hilfestellungen bei Zugangsschwierigkeiten die im Unterrichtsfluss umständliche Involvierung Dritter (in diesem Fall des Administrators) erfordern. Gewisse digitale Fähigkeiten, wie die Beherrschung grundlegender Erfordernisse digitaler Endgeräte oder das sichere Verwalten von Passwörtern, scheinen bei allen Schüler*innen folglich bereits als gegeben angenommen zu werden und avancieren so zur Voraussetzung für die Teilhabe am DGB-Unterricht, obwohl sie im Curriculum als zu erwerbende Kompetenzen angeführt werden (BMBWF, 2022a).

Weiter verdeutlicht die Analyse ein offenes Ungleichgewicht hinsichtlich der Priorisierung bestimmter Kompetenzbereiche. So wird insbesondere einfachen Anwendungskompetenzen, wie z. B. dem (schnellen) Abtippen von Texten, dem Beherrschen von Tastatur-Shortcuts, dem Googeln von Begriffen oder dem Reproduzieren von Begriffsdefinitionen, hohe Bedeutung beigemessen. Dies wird an der folgenden Unterrichtssequenz zum Thema Internetrecherche augenscheinlich, in der die Lehrkraft Frau B. ein Arbeitsblatt mit Rechercheaufgaben ausgedruckt aushändigt, anstatt es digital zur Verfügung zu stellen:

*„Das [Arbeits-]Blatt ist von einer Internetseite (sie [die Lehrkraft] erfinde ja die Welt nicht neu). Wie ich sehe, wäre das Blatt eigentlich so gedacht, dass man die Links zu den Seiten hineinkopiert, bzw. auch die Antworten. Die Schüler*innen müssen aber mit der ausgedruckten Version arbeiten. [...] Frau B. geht nun wieder zu Yeliz, die sich nicht viel bewegt hat und meistens auf ihr Blatt geschaut hat. ‚Sind wir beim Pensionistenschreibkurs, wir zwei?‘ fragt sie laut, ‚müss’ ma was suchen‘. [...] Es erfolgt wieder die Übernahme des Laptops, Frau B. gibt etwas ein und meint zu Yeliz: ‚Schreib hin 16 Jahre, wo wir zwei das gefunden haben, ich schreib, du sagst an.‘ Yeliz beginnt nun sehr mühsam die Adresszeile der Webseite zu entziffern.“ (Protokoll 4:10)*

Neben der bestenfalls fragwürdigen Sinnhaftigkeit der umzusetzenden Lernaufgabe exemplifiziert die Passage, wie durch die Auswahl von Lernaufgaben sowie deren didaktische Inszenierung ein spezifischer Erwartungshorizont zu erwerbender Fähigkeiten aufgespannt wird, der die Schüler*innen auf vorformatierte Anwen-

1 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt, um die Anonymität der Schüler*innen und Lehrkräfte zu gewährleisten.

dung digitaler Kompetenzen beschränkt. Innerhalb dieses Erwartungshorizonts wird die Schüler*in Yeliz als unfähig positioniert, da sie die Erwartung der Lehrkraft, eine Internetadresse schnell (genug) ablesen und abtippen zu können, nicht erfüllt und von der Lehrkraft dafür beschämt wird.

Auf diese Weise scheint sich im konkreten Unterrichtsgeschehen im Fach DGB zu reproduzieren, was Kayali et al. (2022) bereits in ihrer Lehrplananalyse kritisch konstatieren: Als fähige Schüler*innen-Subjekte scheinen jene Lernenden positioniert zu werden, die bereits über gewisse implizite digitale Fähigkeiten verfügen, die zur Teilhabevoraussetzung avancieren. Gleichzeitig werden durch den abgesteckten Erwartungshorizont fähige Schüler*innen-Subjekte als solche konstruiert, die in der Lage sind, das Ausführen einfacher Anwendungen mechanistisch zur Aufführung zu bringen, während eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung – beispielsweise mit der Recherche und Qualität von Informationen im Internet – depriorisiert wird, was nicht zuletzt die Herausbildung mündiger Subjekte in einer digitalen Kultur unwahrscheinlicher macht.

Nachfolgend möchten wir daher zunächst in Abschnitt 3 eine Perspektive zur inhaltlichen Verortung des Faches DGB vorschlagen, die über die reine Vermittlung von Anwendungskompetenzen hinausgeht, zur Bildung medienkompetenter Schüler*innen beitragen kann und mit Kerngedanken inklusiven Unterrichts im Einklang ist. Anschließend möchten wir in Abschnitt 4 Anregungen skizzieren, wie ein dergestalt konzeptionierter DGB-Unterricht konkret nach Prinzipien der Inklusiven Didaktik umgesetzt werden kann.

3 Anforderungen und Herausforderungen Inklusiven Unterrichts im Fach DGB

Um das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung (DGB) inklusiv zu gestalten, sind Lehrkräfte mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert. Einerseits sind sie gefordert, eine differenzierte und individualisierte Förderung der Schüler*innen zu gewährleisten, die den Prinzipien der inklusiven Pädagogik entspricht. Dies bedeutet, eine „differenzierte, aber nicht Differenzen produzierende Befähigung“ zu verfolgen, um soziale Ein- und Ausschlüsse, die auf Fähigkeiten basieren, zu minimieren (Buchner, 2022). Andererseits müssen Lehrkräfte selbst jene (digitalen) Fähigkeiten entwickeln, die sie bei ihren Schüler*innen fördern möchten.

Dazu wurde im Zeitraum 2022 bis 2024 an allen PHen in Österreich ein Hochschullehrgang für DGB eingerichtet, der alle relevanten Kompetenzbereiche der Digitalität zu einem umfassenden Curriculum zusammenführt, das die Bedeutung von Kompetenzen gegenüber reinen Inhaltsbeschreibungen betont. Es bedarf also nicht lediglich fachlicher Expertise der Lehrkräfte, sondern auch der Bereitschaft anzuerkennen, dass Kompetenzkombinationen nicht durch Performanz erzeugt,

sondern lediglich ermöglicht werden können. Damit einher geht die Offenheit dafür, innovative und transdisziplinäre Lernräume zu schaffen, die die individuellen Voraussetzungen und Belange der Schüler*innen berücksichtigen, um ihnen so die Möglichkeit zu geben, ihre digitale Identität zu formen und zu erweitern.

Pädagog*innen müssen zudem erkennen, dass die Welt nachfolgender Generationen in hohem Maße durch transmediale Systeme der digitalen Partizipationskultur geprägt ist (Jenkins et al., 2009). Es ist von entscheidender Bedeutung, die mediale Erfahrungswelt der Schüler*innen, die oft durch materielle Strukturen (Smartphones, Tablets, Computer) und durch interaktive Erfahrungen (Musik hören, Bilder zeichnen, Videos ansehen, Texte lesen und schreiben) geprägt ist, anzuerkennen und unvoreingenommen in den Unterricht zu integrieren. Diese Technologien bieten beträchtliche Spielräume, um schulische Inhalte in eine zukunftsgerichtete Vision zu überführen und nicht zuletzt unterschiedliche Zugänge und Lernwege auf einen gemeinsamen Lerngegenstand im Sinne einer inklusiven Didaktik zu ermöglichen (Feuser, 1982).

Die Rückbesinnung auf die Bedeutung des Handelns und der Selbstwirksamkeit als zentrale didaktische Prinzipien ist dabei unerlässlich. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, die Konsequenzen ihres Handelns in digitalen Kontexten zu verstehen und eine eigene, funktionslogisch verankerte Zukunftsvision zu entwickeln. Hier liegt mitunter das größte Potenzial für inklusiven Unterricht: Jede*r Schüler*in bringt individuelle Fähigkeiten mit, die im gesellschaftlichen Kontext von Bedeutung sein können. Dabei ist es entscheidend, dass Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte in Kooperation Möglichkeitsräume für die Persönlichkeitsentwicklung entdecken und sich erschließen (Feuser, 2021). Durch einen gemeinsamen Diskurs können die notwendigen Ressourcen identifiziert werden, um Lücken zu schließen. Fehlende Fähigkeiten können durch interessensgeleitete und selbstgesteuerte Lernprozesse in Gruppen erarbeitet und durch alternative Ansätze ergänzt werden. Unterstützend können kollaborative Plattformen oder KI-gestützte Anwendungen zum Einsatz kommen, die auf Prinzipien der Kooperation und Schwarmintelligenz beruhen und das gemeinsame Lernen und Problemlösen fördern können, z. B. Wikipedia oder ChatGPT.

Für die praktische Umsetzung ist es entscheidend, dass Alternativen gemeinschaftlich erarbeitet werden können, da der Erfolg einer Gruppe von einem gemeinsamen Verständnis der Aufgabenstellung abhängt. Wer beispielsweise Schwierigkeiten beim (schnellen) Tippen hat, kann auf sprachgesteuerte Anwendungen zurückgreifen, um seine Gedanken in Echtzeit in Text zu verwandeln. Sprachbarrieren zwischen Erst- und Unterrichtssprache lassen sich durch KI-gestützte Übersetzungstools wie DeepL überwinden, während Audio-Tools wie elevenlabs.io Texte in gesprochene Sprache umwandeln. Unbekannte Informationen können durch gezielte Anfragen an Gruppenmitglieder oder durch KI-basierte Recherchetools wie perplexity.ai ermittelt und durch das Nachrecherchieren von

Quellenangaben verifiziert werden. Für die Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts bieten sich browserbasierte Anwendungen wie edupad.ch an, die eine unkomplizierte Bearbeitung und den Austausch von Texten ermöglichen. Zur sicheren Verwaltung persönlicher Daten und Passwörter (vgl. Abschnitt 2) kann auf Passwort-Manager zurückgegriffen werden.

Im Hinblick auf die Zukunft ist es unerlässlich, darüber nachzudenken, wie wir digitale Souveränität zurückgewinnen und gleichzeitig Kinder und Jugendliche vor Abhängigkeiten von Technologiekonzernen schützen können, wie es das Wiener Manifest für den digitalen Humanismus fordert (Barberi et al., 2021). Kulturtechniken in digitalen Mediensphären, insbesondere in einer freien Gesellschaft, sollten vor dem Hintergrund zunehmender kommerzieller Interessen kritisch diskutiert werden. Dabei geht es um zentrale Fragen des Urheberrechts und des Datenschutzes (Lessig, 2004). Daher ist es ratsam, die genannten Anwendungen bevorzugt in ihrer browserbasierten Form und ohne verpflichtende Account-Einstellungen zu nutzen.

4 Conclusio: Didaktische Implikationen

Mit der Implementierung des Unterrichtsfachs Digitale Grundbildung wurde die Grundlage geschaffen, das Bildungsanliegen zu erfüllen, Schüler*innen auf das Leben in einer digitalen Welt vorzubereiten. Im Fokus stehen dabei weniger reine Anwendungskompetenzen, wie sie im Informatikunterricht oder ECDL-Kurs vermittelt werden, sondern vielmehr die Auseinandersetzung mit digitaler Kultur und die Entwicklung einer eigenen digitalen Identität.

Zur Umsetzung dieses Bildungsauftrags bedarf es Pädagog*innen, die nicht nur fundiertes Fachwissen in Bezug auf Digitalisierung und digitale Tools besitzen, sondern auch bereit sind, sich gemeinsam mit ihren Schüler*innen unvoreingenommen auf die digitale Welt einzulassen. Dies setzt voraus, dass im inklusiven DGB-Unterricht unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt, verschiedene Lernwege angeboten (z.B. Wocken, 2015; Sasse & Schulzeck, 2021) und gewollt vielfältige Lernergebnisse zugelassen werden. Kooperation und Kommunikation sind hierbei zentrale Unterrichtsprinzipien (z.B. Reich, 2014), die im Sinne der Schwarmintelligenz die kollektive Lösungsfindung durch Teamarbeit ermöglichen.

Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1982) erlaubt es Schüler*innen, entsprechend ihrer aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen aktiv am Unterricht teilzuhaben. Die Voraussetzung und Priorisierung von Anwendungskompetenzen widerspricht den Grundsätzen inklusiver Didaktik, da diese nur von „fähigen“ Schüler*innen erreicht werden können. Ziel des inklusiven Unterrichts sollte es stattdessen sein, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen zu fördern, die eine möglichst uneingeschränkte Teilhabe

ermöglichen. Denn dort, wo reine Anwendungskompetenzen priorisiert werden, besteht die Gefahr der Verunfähigkeit der Schüler*innen durch Depriorisierung von mündiger Handlungsfähigkeit.

Während der Informatikunterricht hauptsächlich die Teilhabe an Medien fokussiert, sollte der DGB-Unterricht darauf abzielen, Teilhabe in und durch Medien zu fördern, um Schüler*innen in der Entfaltung einer digitalen Identität innerhalb der digitalen Kultur zu unterstützen. Pädagog*innen müssen sich ihrer Aufgabe bewusst sein, medienmündige Bürger*innen heranzubilden, und die Möglichkeiten, die die digitale Welt bietet, adäquat und vorurteilsfrei einsetzen, um allen Schüler*innen die Chance zu geben, sich als „(be-)fähig(t)e Subjekte“ zu erkennen und zu entwickeln.

Literatur

- Barberi, A., Missomelius, P., Nida-Rümelin, J., Schmölz, A. & Werthner, H. (2021). Editorial 2/2021: Digitaler Humanismus. *Medienimpulse*, 59(2), 20 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-27>
- BM/BWF (2022a). 267. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/267/20220706>
- BM/BWF (2022b). RS 12/2022. Grundsatzerslass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schulen. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1308>
- Behrens, M. (2021). *Komplexen Subjektivierungen auf der Spur. Ein methodologischer Ansatz zur Analyse von Machtverhältnissen*. Transcript.
- Böttinger, T. & Schulz, L. (2023). Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung für einen digital-inklusiven Unterricht. In T. Irion, T. Böttinger & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG* (S. 49–76). Waxmann.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. utb.
- Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 203–227). Springer.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Routledge.
- Dallmann, C. (2019). Medienpädagogische Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern – Problemzentriertes Interview im Rahmen eines Grounded-Theory Ansatzes. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekte – Theorie – Methode* (S. 943–972). kopaed.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 2(82), 86–105.
- Feuser, G. (2021). Entwicklungslogische Didaktik. Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 207–2014). Waxmann.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 4: 1980–1988* (S. 269–294). Suhrkamp.

- Frings, S. (2021). Exklusionsrisiko: Digitalität – aus Sicht eines Wohlfahrtsunternehmens. *Erwachsenenbildung und Behinderung* 32(1), 33–44.
- Goldreich, O., Brendan J. & Madhu S. (2011). *A Theory of Goal-oriented Communication*. https://www.researchgate.net/publication/221343763_A_Theory_of_Goal-Oriented_Communication
- Hintermann, C. & Pichler, H. (2023). „Meine Identität ist viele“: Identitätskonstruktion(en), Selbstverortungen und Fremdzuschreibungen von Jugendlichen in digitalen Kulturen. In F. Pettig & I. Gryl (Hrsg.), *Geografische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre* (S. 311–326). Springer.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture – Media Education for the 21st Century*. MIT Press
- Kayali, F., Günther, E., Göbl, B., Comber, O., Freiler, A., Handle-Pfeiffer, D., Lange, D., Mayer, H., Motschnig, R., Preisinger, A., Rott, F., Schlick, M. & Taufner, J. (2022). Ergänzung zur Stellungnahme des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien zum Lehrplan Digitale Grundbildung. *Medienimpulse*, 10 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-03-22-05>
- Lessig, L. (2004). *Free Culture – The Nature and Future of Creativity*. Penguin Books.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Klett/Kallmeyer.
- Spengler, A. (2022). Medienbildungstheorie und Subjektivierungsanalytiken. *Medienimpulse* 60(4).
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Feldhaus.
- Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, 51, 252–258.
- Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz Juventa.

Autor*innen

Höger, Brigitta, HS-Prof. Mag.

ORCID 0000-0002-1238-318X

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Digitalität und Körperlichkeit

brigitta.hoeger@ph-ooe.at

Axmann-Leibetseder, Ursula, HS-Prof. Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Digitalisierung

ursula.axmann@ph-ooe.at

Hackl, Elke, HS-Prof. Mag.art

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Digitale Grundbildung SEK A

elke.hackl@ph-ooe.at

Buchner, Tobias, IL, HS-Prof. Mag. Dr.

ORCID 0000-0003-1512-6039

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Bildung,

Ableismus und Digitalisierung Policy Analyse, Curriculum Studies

tobias.buchner@ph-ooe.at