



Peter Schildhauer |
Jules Bündgens-Kosten (Hrsg.)

Diklusion im Fremdsprachen- unterricht

Perspektiven auf Teilhabe
und digitale Medien



BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7924-1 Print
ISBN 978-3-7799-7925-8 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8074-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Content notes: Hinweise zu potenziell belastenden Themen [7](#)

- 1 Teilhabe in, an und durch digitale Medien: Eckpfeiler einer
diklusiven Fremdsprachendidaktik
Jules Bündgens-Kosten, Peter Schildhauer [9](#)

Teil I:

Teilhabe in (digitalen) Medien

- 2 *Reflection and action:* Antirassistische Diskurse im digitalen Raum
verstehen und gestalten
Silke Braselmann [26](#)
- 3 Teilhabe durch Sichtbarmachung: KI-Algorithmen als Thema des
Fremdsprachenunterrichts
Carolyn Blume [41](#)
- 4 Hörstift, *Bee-Bots* und *stop motion* Videos: Diklusiver Medieneinsatz
im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe
Grit Alter, Elisabeth Lanser [58](#)
- 5 Digitale *own voices* Texte im Fremdsprachenunterricht:
Lernen über Diversität mit fremdsprachlichen digitalen Texten
Jules Bündgens-Kosten [73](#)

Teil II:

Teilhabe an digitalen Medien

- 6 „Aber ich weiß doch nicht mal, wie man sowas auf Deutsch
schreibt ...“: KI-Textgeneratoren als diklusives Hilfsmittel bei der
Erschließung schriftlicher Praktiken
Janina Reinhardt [90](#)
- 7 *Diclusive mediation:* Plurilinguale und -kulturelle Sprachmittlung
im inklusiven Fremdsprachenunterricht digital ermöglichen
Lotta König [114](#)

- 8 *Empowering aspiring readers: Digitale Lesestrategien gezielt fördern*
Peter Schildhauer [135](#)
- 9 *Are you dyslexic? Challenges and realities of dyslexics in the pre-digital era. Lived experience in Uganda and Germany*
Dennis Gengomoi Akena [153](#)
- 10 *Lernen mit und über Fake News: Zur Entwicklung einer critical intercultural news literacy im Sprachunterricht*
Franziska Gerwers, Lisa Marie Brinkmann, Silvia Melo-Pfeifer [160](#)

Teil III:

Teilhabe durch digitale Medien

- 11 *„Today I feel ...“: Emotionen und well-being im inklusiven Englischunterricht durch komplexe Kompetenzaufgaben und digitale Medien*
Celestine Caruso, Judith Hofmann, Kim Schick [178](#)
- 12 *Universal Design for Learning: Ein inklusives Rahmenkonzept zur Differenzierung (auch) im digitalen fremdsprachlichen Unterricht*
Lucas Lepelt, Karin Vogt [197](#)
- 13 *Assistive Technologien und KI als Alltagstechnologie im inklusiven Englischunterricht*
Lea Schulz, Solveig Chilla, Karin Vogt [211](#)
- 14 *Communicative justice in action: Reimagining inclusive foreign language education through augmentative and alternative communication (AAC)*
Usree Bhattacharya, Wisnu A. Pradana [224](#)
- 15 *Barrierefreier Unterricht ist für alle da*
Margrit Plattner [242](#)
- 16 *Digitally scaffolded creative writing: Empowering participation in the English classroom*
Patricia Skorge [250](#)

Übersicht der Autor*innen [266](#)

Content notes: Hinweise zu potenziell belastenden Themen

Content notes benennen Themen, die z. B. in Texten vorkommen und die manche Menschen stark belastend finden. *Content notes* erlauben Lesenden, zu entscheiden, ob sie einen Text rezipieren wollen – und wenn ja, in welchem Kontext (z. B. in Ruhe zuhause statt beim Pendeln im Zug).

Die folgenden Themen werden in den angegebenen Beiträgen angesprochen. Wenn ein Thema nur ganz kurz am Rande und eher akademisch-abstrakt thematisiert wird, steht der Beitrag in *kursiv*. Ist die Beschreibung intensiv oder nachdrücklich (z. B. Teil einer autobiografischen Schilderung) in **Fettdruck**.

Beschreibung von körperlicher und psychischer Gewalt gegen Kinder: **Kapitel 9**

Thematisierung von Rassismus: Kapitel 2, Kapitel 3, Kapitel 5, Kapitel 10

Thematisierung von Polizeigewalt: Kapitel 2

Thematisierung von Sexismus (inkl. Transmisogynie): Kapitel 3, Kapitel 5

Thematisierung von Körpergewicht/Gewichtsabnahme/Körperformen und ihrer Bewertung durch die Gesellschaft: Kapitel 1, Kapitel 3

Thematisierung von Queerfeindlichkeit: Kapitel 3, Kapitel 5

Thematisierung von Ableismus: Kapitel 3

Für welche Themen ein *content note* gegeben wird – und ab welcher Schwelle der Intensität der Behandlung eines Themas – ist immer eine komplexe Frage. Diese Liste dient nur der Vorabinformation und sollte im Zweifelsfall (z. B. bei der Auswahl von Texten für die Lehre) noch einmal selbst validiert werden.

1 Teilhabe in, an und durch digitale Medien: Eckpfeiler einer diklusiven Fremdsprachendidaktik

Jules Bündgens-Kosten, Peter Schildhauer

1.1 Diklusion: Eine Vision

Morgens halb zehn an einer Schule irgendwo in Deutschland: In der Klasse 9b beginnt der Unterricht in einer der Schulfremdsprachen für 25 mehr oder weniger wache Teenager*innen. Nachdem die Gruppe in der letzten Stunde erste Überlegungen zu ihrem Nutzungsverhalten von Social-Media-Plattformen angestellt hat, steuert die Lehrkraft heute ein brisantes Thema an: Es soll um die Gefahren sogenannter „digitaler Diskurssphären“ gehen, die besonders am Beispiel von Schönheitsidealen auf *Instagram* erkundet werden sollen. Nachdem die Lernenden in Gruppen auf ihren iPads eine Mindmap mit ihren ersten Ideen zum Thema erstellt und dieses über den für alle zugänglichen Beamer zur kurzen Diskussion geteilt haben, sollen nun konkretere Informationen zum Thema aus einem Text zusammengestellt werden. Die Lehrkraft verteilt den Text digital: So können mehrere Lernende, denen es noch schwerfällt, längere Texte in der Fremdsprache zu lesen, problemlos auf die Unterstützung eines *text-to-speech* Programmes zurückgreifen. Der Text liegt zudem in verschiedenen Niveaustufen vor, welche die Lehrkraft mithilfe einer KI erstellt und anschließend geprüft hat und nun den Lernenden zur Auswahl gibt. Die Aufgaben zum Text können nach einer Phase des individuellen Lesens und Notierens in Gruppen bearbeitet werden. Dabei ist es selbstverständlich, dass in der Gruppenphase sowohl Englisch als auch die verschiedenen in der Lerngruppe repräsentierten Erstsprachen zum Einsatz kommen, um die teils komplexen Ideen zu verhandeln. Hier und da werden punktuell KI-Programme genutzt, um die Formulierung zielsprachlicher Ergebnisse zu unterstützen. In dieser Phase sollen die Lernenden u. a. auch ihre eigene (mögliche) Beeinflussbarkeit von bestimmten Schönheitsidealen (bspw. Darstellungen besonders schlanker oder muskulöser Menschen ohne sichtbare Behinderungen) reflektieren und die Resultate über eine *Mentimeter*-Abfrage für die gesamte Lerngruppe sichtbar machen. Den so gewonnenen Einblick in die Bandbreite von Positionierungen zum Thema, die in der Lerngruppe vorliegen, nutzt die Lehrkraft geschickt als Einstieg in ein Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden

gemeinsam zu einem digitalen Wissensspeicher beitragen und reflektieren, was all dies mit ihrer eigenen Teilhabe an digitalen Diskursen zu tun haben könnte. Mit der Aussicht darauf, sich in den kommenden Stunden mit der Bodypositivity-Bewegung zu beschäftigen und dazu eine eigene Social-Media-Kampagne (mit unterschiedlichen Produkten wie Bildern, Videos, Kurz-Texten) zu erstellen, verlassen die Schüler*innen den Klassenraum. Beim Zusammenpacken fällt der Blick der Lehrkraft auf das Cover des Lehrwerks. Stirnrunzelnd überlegt sie*er, dass ein solchermaßen an Online-Diskursen geschärfter, kritischer Blick wohl auch auf die Darstellungen von Menschen im Lehrwerk und – das Stirnrunzeln vertieft sich – in den selbst erstellten Materialien gerichtet werden sollte. Bereits mit einigen Ideen für die zukünftigen Unterrichtsstunden spielend, verlässt die Lehrkraft den Raum in Richtung Pausenaufsicht.

1.2 Diklusion: Teilhabe in, an und durch digitale Medien

Dieser kurze Einblick in eine Englisch-, Spanisch-, Französisch- oder auch Russischstunde illustriert bereits einige Aspekte dessen, was wir in diesem vorliegenden Sammelband unter Teilhabe in, an und durch digitale Medien verstehen. Wir nutzen hier bewusst *Diklusion*, das von Schulz (2018) geprägte Kofferwort aus *Digitalisierung* und *Inklusion*, um die enge Verbindung der beiden Konzepte und ihre starken Synergiemöglichkeiten zu betonen.

Dass digitale Medien einen Beitrag leisten können, um Lernenden Aufgaben auf dem passenden Schwierigkeitsgrad anzubieten (z. B. durch offene Aufgabentypen, durch *scaffolding* oder durch digital-differenziertes Material) ist etwas, von dem heute schon die Mehrheit der Lehrkräfte überzeugt ist (Drossel et al. 2024, S. 167). Dieser Sammelband liefert hierzu sowohl theoretische Hintergründe als auch praktische Ideen – und argumentiert, dass Diklusion mehr kann, als nur bei der Anpassung des Schwierigkeitsgrads zu helfen.

Die Vielfältigkeit von Diklusion wird für uns durch die Unterscheidung von Teilhabe in, an und durch (digitale) Medien greifbar, wie sie die Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (2018) aufgeschlüsselt hat. „Teilhabe IN Medien“ ist dabei eng mit dem Konzept von Repräsentation verbunden: „Medienpädagogik beschäftigt sich mit stereotypen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen und setzt diesen durch eigene Medienproduktionen ein vielfältiges und selbstbestimmtes Bild entgegen“ (S. 2). Die Vision, die wir oben entwickelt haben, realisiert diesen Aspekt als zentrales Thema der Unterrichtsstunde – als Aufhänger für kommunikative Aktivitäten, aber auch als Mittel zur Förderung von *critical literacy*. Hier geht es im Kern um Fragen der Repräsentation, nämlich welche Körper auf Plattformen wie *Instagram* vor allem repräsentiert sind, wie sich dies zur außermedialen Realität verhält und welche Effekte dies auf die Nutzer*innen

haben könnte. So zeigen bereits zahlreiche Studien (z. B. Glaser et al. 2024), dass die Bilder nahezu ‚perfekter‘ Körper, die auf Social-Media-Plattformen vor allem verbreitet werden, von Nutzer*innen als anzustrebendes Schönheitsideal gelesen werden. Die Erfahrung, in diesem Ideal nicht repräsentiert zu sein, führt dann ggf. zu negativen Einstellungen gegenüber dem eigenen Körper. Es kommt nicht von ungefähr, dass die Bodypositivity-Bewegung sich dafür einsetzt, eine Bandbreite unterschiedlicher Körperbilder auf Social-Media-Plattformen zu verbreiten und somit Identifikationsmöglichkeiten für alle zu bieten. In unserem Beispiel schafft die Lehrkraft ein erstes Bewusstsein dafür, inwiefern die Repräsentation von Körperlichkeit in den sozialen Medien überhaupt ein wichtiges Thema ist. Ausgehend davon kann in den kommenden Stunden daran gearbeitet werden, die Bild- und Textanteile von *Instagram*-Posts z. B. von Hashtags wie #fitness, #gym und #slender zu dekonstruieren, diese mit Posts der Hashtags #bodypositivity, #firedemoncorps, #bodyneutrality, #micuerpo, #disabledandcute und #disabilityawareness sowie entsprechenden Hintergrundinformationen zu kontrastieren, um eine Vielfalt von Körpervorstellungen im Klassenraum zu repräsentieren und auf dieser Grundlage selbst eine Social-Media-Kampagne zu entwerfen, die für mehr Bodypositivity wirbt – oder die auf andere Art und Weise die Vielfalt an Körpern sichtbar werden lässt.

„Teilhabe AN Medien“ bezieht sich auf barrierearmes Design (die Autor*innen sprechen hier von „Barrierefreien Medien“), das mediale Teilhabe ermöglicht. In der Unterrichtsstunde unserer Vision werden z. B. Teilhabebarrieren für Lernende, die größere Schwierigkeiten mit dem Lesen zielsprachlicher Texte haben, vermieden, indem der Einsatz von *text-to-speech* Programmen von der Lehrkraft unterstützt wird. Und auch Sprachbarrieren, die ggf. in den Aufgabenstellungen, Texten und Gruppenarbeitsprozessen aufkommen, werden in unserem Beispiel durch die Nutzung digitaler Technologien zumindest reduziert.

„Teilhabe DURCH Medien“ schließlich bezieht sich darauf, wie durch Medien – und durch unterstützende Technologien – Teilhabe an Diskursen, der Arbeitswelt, Lernprozessen, etc. möglich wird. In unserem Beispiel nutzt die Lehrkraft bspw. KI, um den für die Stunde zentralen Text in verschiedenen Niveaustufen anbieten zu können. Es könnten sich aber auch noch weitere Beispiele für diese Kategorie in unserer ‚Vision‘ finden, nämlich u. a. wenn die Lernenden mit einer Sehbehinderung über ihre digitalen Endgeräte als assistive Alltags-technologie Texte bequem in der richtigen Schriftgröße und mit passendem Farbkontrast lesen können oder wenn eine Vielfalt verschiedener Endprodukte dafür sorgt, dass die Lernenden sich für eine für sie passende Form des Ausdrucks entscheiden können.

Unsere Vision inklusiven Fremdsprachenunterrichts ist also durchzogen von drei Dimensionen der Teilhabe, die in, an und durch (digitale) Medien stattfindet bzw. ermöglicht wird. Damit sind zwar schon einige Eckpfeiler des Fundaments des vorliegenden Sammelbandes errichtet, es werden aber noch einige weitere Tiefenbohrungen benötigt, um den Band auf ein solides Fundament zu stellen.

1.3 Begriffsbestimmungen

1.3.1 Digitalisierung

Digitalisierung und Inklusion sind zwei aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, die auch vor Schulen und damit auch vor dem Fremdsprachenunterricht nicht haltmachen. Digitalisierung verstehen wir dabei analog zur KMK als „Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen z. B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 8). Damit ist ein Prozess tiefgreifender Mediatisierung (Hepp 2021) beschrieben, der dazu führt, dass sämtliche Lebensbereiche von digitalen Medien durchdrungen und transformiert werden. Dabei entsteht eine Kultur der Digitalität (Stalder 2016), die (auch) die Parameter für Lehr- und Lernprozesse mitbestimmt. Folgerichtig soll nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (2017) nicht nur die Gestaltung des Unterrichts durch den didaktischen Einsatz digitaler Medien bereichert werden (Lernen *mit* digitalen Medien), sondern Schüler*innen sollen auch – im Rahmen der Sach- und Handlungszugänge der einzelnen Fächer – mit Kompetenzen *für* die digitale Welt ausgestattet werden (Lernen *über* digitale Medien).

Diese Kompetenzen für die digitale Welt gehen dabei deutlich über die reine Bedienfähigkeit von digitalen Anwendungen hinaus. So unterscheidet bspw. das von der Europäischen Union herausgegebene *Digital competence framework for citizens* in seiner aktuellen Version (2.2, Vuorikari/Klutzer/Punie 2022) die fünf Kompetenzbereiche „Information and data literacy“, „Communication and collaboration“, „Digital content creation“, „Safety“ und „Problem solving“, die sich in ähnlicher Form auch im KMK-Papier *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2017) und in entsprechenden Rahmenkonzeptionen der Bundesländer wie dem Medienkompetenzrahmen Nordrhein-Westfalens (Medienberatung NRW 2020) finden. Bezeichnend ist dabei, dass diese Aufstellungen nicht nur Aspekte beinhalten, die in den Fremdsprachen wohl unter einer digitalen Diskursfähigkeit und damit der Fähigkeit „zur rezeptiven, produktiven und interaktiven Teilhabe an multimodalen Kommunikations- und Interaktionsformen“ (KMK 2023, S. 25) gefasst werden könnten. Vielmehr enthalten diese Papiere auch eine

dezidiert medien-kritische Komponente, die bspw. das Erkennen von Missinformation ebenso einschließt wie eine Bewusstheit hinsichtlich der Existenz und Auswirkung von Algorithmen und entsprechender Bias auf die Konstruktion von Wirklichkeit(en) in digitalen Diskursräumen (bspw. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022, S. 11; vgl. auch Schildhauer/Kemper 2024 sowie die Beiträge von Blume, Braselmann und Gerwers/Brinkmann/Melo-Pfeifer in diesem Band). Es geht dabei mit anderen Worten um verschiedene Facetten einer mündigen Teilhabe an digitalen Diskursen – und somit um Fragen der Teilhabe, wie sie im Inklusionsdiskurs verhandelt werden, dem wir uns nun zuwenden werden.

1.3.2 Inklusion

Der Begriff *Inklusion* ist angesichts der breit gefächerten Diskussionen in verschiedenen Disziplinen ein schwer zu fassendes Konzept (Lindmeier/Lütje-Klose 2022), das verschiedene Lesarten hervorgebracht hat (Grosche 2015; Piezunka et al. 2017). In der Fremdsprachendidaktik hat sich offenbar als kleinster gemeinsamer Nenner ein Verständnis entwickelt, nach dem Inklusion bedeutet, dass Lernende mit unterschiedlichen Lernausgangslagen in einer Lerngruppe jeweils adäquate Lernziele erreichen können (vgl. den Überblick bei Gerlach/Schmidt 2021 sowie Schildhauer/Zehne 2022). Diese Lernausgangslagen können als Dimensionen der Vielfalt verschiedentlich aufgefasst werden. Wir folgen in diesem Sammelband einem weiten Inklusionsbegriff, der neben diagnostizierbaren Sonderförderbedarfen weitere Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt. Somit können verschiedene traditionell in der Spracherwerbsforschung untersuchte Variablen wie Motivation (Dörnyei 2020), Sprachlernbegabung (u. a. Erlam 2005), Mehrsprachigkeit (u. a. Elsner 2015) usw. ebenso in den Blick geraten wie die Diversität von Lerngruppen hinsichtlich Neurodiversität (Bündgens-Kosten/Blume 2022), Gender (König 2018), sozio-ökonomischem Hintergrund (Cummins 2015), Sexualität (Merse 2020), mentaler Gesundheit (Ludwig et al. 2024) und anderen. Aus diesem weiten Begriff von Vielfalt ergeben sich auch aktuelle Tendenzen der Fremdsprachendidaktik, Inklusion nicht lediglich als unterrichtsmethodisches ‚Problem‘ (Festlegen und Erreichen von Lernzielen in Bezug zur Lernausgangslage) zu konzeptualisieren, sondern als holistisches Projekt sozialer Gerechtigkeit (u. a. nach Fraser 2009; Blume/ Gerlach 2025; König/Louloudi 2024; Louloudi/Schildhauer 2025; Schildhauer 2023): Dieses beinhaltet nicht nur, dass potenziell marginalisierte Gruppen im Unterrichtsdiskurs repräsentiert werden und im Sinne Frasers *voice* erhalten, sondern auch, dass Angehörige privilegierter Gruppen ihr Potenzial sowie ihre Rolle im Empowerment marginalisierter Gruppen erkennen und wahrnehmen. Für diese Anliegen ist der kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht prädestiniert; einige geeignete bzw. anschlussfähige Konzepte liegen bereits vor. Inklusion wird damit neben einem methodischen Aspekt auch Teil des Bildungsauftrags fremdsprachlicher Fächer.

1.3.3 Diklusion

Dass Inklusion und Digitalisierung wichtige Themen sind, ist damit gezeigt. Aber warum nun ein Buch zu Diklusion? Warum diese beiden Themengebiete zusammenbringen?

Ein Grund ist ein ganz praktischer: Viele Vorschläge zur Inklusion sind ohne digitale Medien kaum oder nur sehr aufwändig umsetzbar. Jede Woche Lesetexte auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus händisch zu erstellen (unter der Annahme, dass diese nicht ohnehin schon vom Schulbuch so bereitgestellt werden), erhöht den Arbeitsaufwand einer Lehrkraft ungemein. Jeden Text auch als Audio selbst aufzusprechen ebenfalls. Mit digitalen Tools wird der Aufwand für die Lehrkraft reduziert – und die Lernenden *empowered*, inhärent flexible Materialien auch selbst an ihre Bedürfnisse anzupassen. (Für ganz praktische Ideen, durch Kooperation mit anderen Lehrenden den Arbeitsaufwand gering zu halten, siehe auch Plattner in diesem Band).

Ein weiterer Grund sind die möglichen Synergieeffekte. Schulz/Krstoski (2022) etwa sprechen in Bezug auf Schulentwicklung, die beide Aspekte einbezieht, von „Synergieeffekte[n], die alleine gedacht keinerlei Wirkung hätten“ (Schulz/Krstoski 2022, 31). Tatsächlich weisen Cope/Kalantzis bereits 2007 darauf hin, dass digitalen Medien aufgrund der Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten auf verschiedenen Plattformen und in diversen Textsorten ein besonderes Potenzial inhärent ist, die Diversität der Lernenden zu berücksichtigen. Für die Englischdidaktik macht Schmidt (2019) in seinem Essay „Digitally empowered teaching and learning“ auf die Möglichkeiten digital-adaptiven Lernens aufmerksam. Umgekehrt gewinnt aber auch ein Unterricht, der sich bereits digitaler Medien bedient und digitale Inhalte in den Blick nimmt, von einer inklusiven Perspektive: So zeigt unser Eingangsbeispiel u. a., inwiefern Fragen der Repräsentation vulnerabler oder auch marginalisierter Gruppen gerade in Online-Diskursen besonders virulent werden. Und wenn es um die Ausprägung einer digitalen Diskursfähigkeit geht, dann sind damit – wie oben bereits argumentiert – zentrale Fragen der Teilhabe aufgerufen: Wie können Lernende ermächtigt werden, mündig an digitalen Diskursen teilzuhaben? Welche Unterstützung braucht dafür ggf. der*die Einzelne? Wie kann die Lehrkraft Lernende dabei unterstützen, Texte zu gestalten, die ihre Zielgruppe tatsächlich erreichen – auch wenn Angehörige der Zielgruppe z. B. eine Sinnesbehinderung haben? Welche Diskursräume folgen bereits inklusiven Gedanken und können somit als *safe(r) space* empfohlen werden, während andere (z. B. mainstream Social-Media-Plattformen wie X) möglicherweise mit *content notes* (Lohe, 2024; für *Content Notes* zu diesem Band, siehe S. 7) zu versehen sind? Welche Nischen haben marginalisierte Communities bereits für sich entdeckt, um bspw. Themen wie mentale Gesundheit zu verhandeln und einander zu *empowern* (bspw. der Hashtag #depression auf X, vgl. Kabatnik

2025)? Mit anderen Worten: Aus inklusionsbezogener Perspektive können digitale Themen und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts zu Anliegen der Förderung von Teilhabe, Repräsentation und somit sozialer Gerechtigkeit werden.

In diesem Sammelband sind wir bemüht, genau solche Synergieeffekte – aber auch das Gegenteil: Brüche, bei denen das Risiko besteht, dass Digitalisierung und Inklusion gegeneinander ausgespielt werden – fachspezifisch auf das Lehren und Lernen von (Fremd-)Sprachen zu beziehen. Damit wird an sich bereits eine konzeptionelle Lücke in der fachdidaktischen Forschung bedient, die dazu verleitet, die Bereiche Inklusion und Digitalisierung getrennt zu betrachten. Das Ziel dieses Sammelbandes ist dementsprechend, durch konzeptionelle Arbeiten sowie konkrete Unterrichtsideen, (zukünftigen) Lehrkräften Ressourcen an die Hand zu geben, die die praktische Verbindung von digitalen Medien und Inklusion unterstützen können. Dabei wird das Verhältnis zwischen diesen Faktoren nicht unidirektional gesehen. Genauso wie digitale Medien den inklusiven Unterricht unterstützen sollen, können Methoden und Konzepte aus dem Bereich der Inklusion das Lehren und Lernen mit digitalen Medien unterstützen und zugänglicher gestalten (z. B. Bhattacharya/Pradna in diesem Band; König in diesem Band; Reinhardt in diesem Band).

1.3.4 Und warum nun Diklusion im Fremdsprachenunterricht?

Wie bereits unsere Eingangsvision gezeigt hat, ergeben sich zahlreiche natürliche Bezüge zwischen einem modernen Fremdsprachenunterricht und Diklusion. Das beginnt bereits auf methodischer Ebene: So argumentieren Eßer/Gerlach/Roters schon 2018, dass sich Qualitätskriterien guten Fremdsprachenunterrichts (wie bspw. Lerner*innen- und Handlungsorientierung sowie kulturelles Lernen) sehr gut mit den Konzepten inklusiven Unterrichts wie bspw. der Förderung von Interaktion, Partizipation und Kooperation in Einklang bringen lassen. Mit anderen Worten: Guter Fremdsprachenunterricht ermöglicht die Teilhabe und fördert die fremdsprachliche Diskursfähigkeit aller Lernenden in Relation zu ihren individuellen Lernpotenzialen. Unter den Vorzeichen einer tiefgreifenden Mediatisierung (s. o.) erfolgt dies insbesondere auch mit Blick auf die Potenziale der Digitalisierung, die in der Verringerung sprachlicher, aber auch anderer Barrieren der Teilhabe liegen.

Beispielsweise wird in plurilingualen Settings wie z. B. zeitgenössischen Klassenzimmern das Nutzen ganzheitlich verstandener Sprachrepertoires aller Lernender zu einer Frage der sozialen Gerechtigkeit (Hopfendorf 2025). Das Mitteln zwischen verschiedenen Sprachen und somit das Brückenbauen zwischen den Repertoires der Lernenden und der Zielsprache – gerade auch mit digitalen Mitteln – avanciert zu einem diklusiven Unterrichtsprinzip (siehe König in diesem Band), wie wir es auch in unserer Eingangsvision versucht haben zu verdeutlichen. Zugleich erinnern uns gerade auch die Prinzipien des *Universal Design for*

Learning daran, wie vielfältig – nicht nur, aber auch – die digitalen Möglichkeiten sind, verschiedene Lernvoraussetzungen in der fluiden Gestaltung von Input oder auch von Lernprodukten zu berücksichtigen (vgl. die Beiträge von Akena, Alter/Lanser, Lepelt/Vogt, Schildhauer sowie Schulz et al. in diesem Band).

Wie in unserer Eingangsvision angedeutet, betrifft diese Fragen der Teilhabe aber nicht nur die unterrichtsmethodische Ebene, sondern insbesondere auch die Zieldimension des Fremdsprachenunterrichts: Im Sinne des übergreifenden Ziels der Diskursfähigkeit (u. a. Hallet 2017; KMK 2023) ist es nicht nur bedeutsam, sich souverän auch in digitalen Diskurswelten bewegen zu können und sich zu Fake News (vgl. Gerwers et al. in diesem Band), Verschwörungstheorien, verzerrten Schönheitsidealen, Rassismen (vgl. die Beiträge von Braselmann und von Blume in diesem Band) usw. kritisch zu positionieren (Schildhauer/Gerlach/Weiser-Zurmühlen 2023). Es ist überdies auch zentral, in diesen Kontexten inklusiv kommunizieren zu können, sich also bspw. Fragen der Repräsentation und Marginalisierung bewusst oder auch in der Lage zu sein, Medienprodukte barrierearm zu erstellen (vgl. bspw. Reinhardt in diesem Band).

Damit sind dann Kernbereiche des Fremdsprachenunterrichts aufgerufen, die nicht nur rezeptive und produktive Fertigkeiten, sondern insbesondere auch Sprachbewusstheit und sprachliche Mittel umfassen: So fällt es bspw. in den Zuständigkeitsbereich des Fremdsprachenunterrichts, inklusiven Sprachgebrauch zu erkunden (z. B. „singular they“, Blume 2021) und sich damit auseinanderzusetzen, wie mit und über verschiedene – insbesondere auch marginalisierte – Gruppen gesprochen werden kann, die vor allem auch die Möglichkeiten digitaler Vergemeinschaftung nutzen (bspw. Kabatnik 2025). Somit ist also die Arbeit an der Sprache – das Kernthema des Fremdsprachenunterrichts – ein zentraler dklusiver Gegenstand.

Unter den Bedingungen der tiefgreifenden Mediatisierung gilt verstärkt Pennycooks Axiom:

the classroom is part of the world, both affected by what happens outside its walls and affecting what happens there. (Pennycook 2021, S. 140–141)

Oder anders formuliert: digitale Teilhabe ist nicht etwas, das ‚woanders‘, außerhalb des Unterrichts geschieht. Der fremdsprachliche Klassenraum ist mittendrin in den vielfältigen Netzwerken digitaler Diskurse, an denen die Lernenden bereits direkt oder mittelbar partizipieren – oder von denen sie aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit auch ausgeschlossen werden. Nichts natürlicher also, als diese Diskurse aufzugreifen und gemeinsam – gewissermaßen *at the push of a button* – reflektiert und ermächtigt teilzuhaben, u. a. auch, indem *own voices* aufgespürt und entlang der Forderung *nothing about us without us* einbezogen

werden (vgl. Bündgens-Kosten in diesem Band). Ein modern verstandener Fremdsprachenunterricht kann hier der mehrsprachigen Landschaft digitaler Diskurse die Türen weit öffnen.

Dabei muss sich der Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt neu erfinden: Kanonische Konzepte der Fremdsprachendidaktik wie Diskursfähigkeit, Handlungsorientierung und Lerner*innenorientierung sind auch Fundamente des diklusiven Fremdsprachenunterrichts. Diklusion bedeutet dann, diese Konzepte neu unter den Aspekten der Teilhabe in, an und durch digitale(n) Medien zu perspektivieren, und ggf. auch weiterzudenken (Bhattacharya/Pradna in diesem Band). Einige Anregungen dazu liefern die Beiträge in diesem Sammelband, die wir im Folgenden kurz vorstellen.

1.4 Die Beiträge in diesem Buch

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte, die den Facetten digitaler Teilhabe entsprechen, die wir bereits in unserer Eingangsvision identifiziert haben.

So wendet sich **Teil A** der Teilhabe *in* digitalen Medien und somit Fragen der Repräsentation, der Dekonstruktion von Marginalisierung sowie des *taking action* für inklusivere Diskurswelten zu. Der Schwerpunkt liegt damit konkret auf der Inhaltsdimension des Fremdsprachenunterrichts – und somit auf einer Bildung (auch für) soziale Gerechtigkeit, wie wir sie oben skizziert haben.

Der Beitrag von **Silke Braselmann** (Kapitel 2) beschäftigt sich mit *critical media literacy*. Am Beispiel antirassistischer Diskurse erarbeitet sie Unterrichtsideen zur Reflexion von und Teilhabe an antirassistischen Diskursen, auch am Beispiel von Black Lives Matter. Ihre Überlegungen zu *positionality* und zum Umgang mit den heterogenen Erfahrungen der Schüler*innen lassen sich sicherlich auch auf andere Themenbereiche gut übertragen.

Drei Beiträge widmen sich dem Thema KI im Kontext von Diklusion. Der erste davon stammt von **Carolyn Blume** (Kapitel 3), die die verschiedenen Ebenen, auf denen KI existierendes Bias vermehrt, verstärkt und weiterträgt, diskutiert und Vorschläge für Aufgaben macht, die Funktionsweisen und Effekte von KI (oft spielerisch) erfahrbar machen und die, im Unterrichtsgespräch reflektiert, zu einer kritischen und informierten Nutzung von KI beitragen können.

Grit Alter und **Elisabeth Lanser** (Kapitel 4) schauen auf den Englischunterricht der Grundschule und diskutieren, wie mit Hörstiften, einfachen Robotern zum Programmierenlernen sowie mit *PowerPoint* diklusiv gearbeitet werden kann. Dabei argumentieren die Autorinnen allerdings differenziert, dass es nicht digitale Tools sind, die als inklusiv oder exklusiv zu gelten haben, sondern dass es die Aufgabenstellungen sind, die auf diese Weise perspektiviert werden sollten und deren diklusives Potenzial durch digitale Tools noch verstärkt werden kann.

Jules Bündgens-Kosten (Kapitel 5) wendet sich sogenannten *own voices* Texten zu, also Texten, die marginalisierte Gruppen repräsentieren und diesen im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinne eine Stimme verleihen. Der Beitrag erarbeitet dabei anhand verschiedener Beispiele nicht nur Argumente für den Einsatz von *own voices* Texten im Fremdsprachenunterricht, sondern diskutiert auch konkrete Herangehensweisen, die diesbezüglich gewählt werden können.

Teil B beschäftigt sich mit der Teilhabe *an* digitalen Medien: In dieser Sektion stehen die Möglichkeiten im Mittelpunkt, wie mögliche mediale Barrieren der Teilhabe verringert werden können – und wie Lernende sogar selbst einbezogen werden können, um dieses Ziel produktiv in der Gestaltung medialer Produkte zu verfolgen.

Janina Reinhardts Beitrag (Kapitel 6) wirft ein weiteres Schlaglicht auf das Thema „Künstliche Intelligenz“ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. In diesem Beitrag entwickelt die Autorin eine Unterrichtsidee, bei der Tools wie *ChatGPT* und *Perplexity* genutzt werden, um barrierearme Filmfassungen zu erarbeiten, sprich: Untertitel in der Zielsprache zu erstellen, die den betreffenden Film auch für hörbeeinträchtigte Personen rezipierbar machen.

Lotta König (Kapitel 7) fokussiert auf den Kompetenzbereich der Sprachmittlung/Mediation und argumentiert, dass Mediation – zumal unterstützt bzw. verstärkt von digitalen Medien – als ein Grundprinzip inklusiven Unterrichts angesehen werden kann. Zu diesem Zweck entwickelt die Autorin zunächst ein Konzept von Mediation und Sprachmittlung auf Basis der bildungspolitischen Diskurse der zurückliegenden ca. 20 Jahre, verknüpft diese mit Digitalität und Inklusion und nutzt diese Grundlage, um konkrete Vorschläge zur Aufgabenentwicklung und Unterrichtsgestaltung zu unterbreiten.

Peter Schildhauer (Kapitel 8) argumentiert, dass digitale Medien ein immenses Potenzial zur Leseförderung im Fremdsprachenunterricht bergen. Während allerdings der Fokus der Fremdsprachendidaktik allgemein und der bisherigen Publikationen zum digitalen Lesen im Besonderen vor allem auf hierarchiehöheren Lesestrategien und -prozessen liegt, macht der Autor konkrete Vorschläge dazu, wie hierarchieniedrige Leseprozesse (z. B. Worterkennen, Dekodieren von Sätzen usw.) mithilfe digitaler Tools gefördert und auch langfristig unterstützt werden können.

In seinem *own voices* Beitrag gibt **Dennis Gengomoi Akena** (Kapitel 9) Einblicke in seine eigene Bildungsbiografie, die durch eine lange nicht erkannte Lese-Rechtschreib-Schwäche immens beeinflusst wurde. Der Autor, der aktuell eine geisteswissenschaftliche Doktorarbeit beendet, zeigt insbesondere, wie ihm digitale Tools ermöglichen, Barrieren abzubauen und an schriftsprachlichen Diskursen teilzuhaben.

Das Autorinnentrio aus **Franziska Gerwers, Lisa Brinkmann** und **Sílvia Melo-Pfeifer** (Kapitel 10) komplementiert die Perspektive auf hierarchieniedrige Leseprozesse, die von Dennis Gengomoi Akena und Peter Schildhauer fokussiert werden, um die komplexen Strategien, die der Umgang mit Fake News erfordert – insbesondere in digitalen Kontexten. Die Autorinnen entwickeln das Konzept einer *critical intercultural news literacy*, zeigen anhand eines Workshopkonzepts, wie diese gefördert werden kann und nutzen die Evaluation des Workshops, um weitere konkrete Vorschläge für die Thematisierung von Fake News im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

Teil C wechselt den Fokus zur Teilhabe *durch* digitale Medien und damit zu einem Anliegen, das insbesondere die Lehrkräfte in den Blick nimmt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Lehrkräfte digitale Medien einsetzen können, um mögliche Teilhabehindernisse im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu verringern.

Celestine Caruso, Judith Hofmann und **Kim Schick** (Kapitel 11) nutzen eine komplexe Kompetenzaufgabe rund um die Erlebnisse und Emotionen von Flipsy dem Fisch, um Fragen des *digital storytellings* und der Förderung von *well-being* schon in der Grundschule zu bearbeiten.

Lucas Lepelt und **Karin Vogt** (Kapitel 12) zeigen auf, wie *Universal Design for Learning* (UDL) dazu beitragen kann, eine Lernumgebung zu schaffen, die Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen beim Lernprozess unterstützt. Sie fokussieren dabei vor allem auf Ideen, die auch mit wenig technischer Infrastruktur umsetzbar sind.

Das dritte Kapitel mit KI Fokus stammt von **Lea Schulz, Solveig Chilla** und **Karin Vogt** (Kapitel 13). Sie betrachten KI – neben anderen Alltagstechnologien – in Bezug auf sein Potenzial, als assistive Technologie zu fungieren. Ihre Beispiele beziehen sich unter anderem auf Spracherkennung und *text-to-speech* Technologien, sowie auf KI als Tool zur Vereinfachung und Erklärung von Texten.

Usree Bhattacharya und **Wisnu Pradana** (Kapitel 14) richten die Aufmerksamkeit auf *augmentative and alternative communication* – also Kommunikationsformen jenseits des Sprechens und Schreibens, die von manchen Menschen mit Behinderung genutzt werden. Die Autor*innen gehen von vier Grundprinzipien der AAC Nutzung aus – *multimodality, communicative validation, networked supports, technological mediation* – und diskutieren, wie diese Grundprinzipien auf den Fremdsprachenunterricht angewandt werden können, um wahrhaft inklusive Lern- und Kommunikationsräume zu schaffen.

Margrit Plattner stellt in Kapitel 15 fest: „Barrierefreier Unterricht ist für alle da“! Aus der Perspektive der Lehrperson mit *lived experience* beschreibt sie, was man ganz praktisch im Unterricht tun kann, um Schüler*innen mit Sinnesbehinderungen sowie neurodivergente Schüler*innen zu unterstützen. Sie zeigt auf, welche Maßnahmen – von der Anfertigung von Transkripten über

das Angebot von *stimming toys* – Lehrkräfte ergreifen können, die Vorteile für viele Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bringen. Sie betont dabei, wie wichtig es ist, mit Kolleg*innen zusammenzuarbeiten und zu evaluieren, ob die getroffenen Maßnahmen tatsächlich ihr Ziel erreichen.

Pat Skorge schließlich plädiert in ihrem Beitrag (Kapitel 16) für die Rolle, die *creative writing* in diklusiven Settings spielen kann. Die Autorin zeigt dabei anhand konkreter Unterrichtsbeispiele, dass die Arbeit mit Textgeneratoren Lernende zur kreativen Textproduktion ermächtigen kann, indem die Generatoren einerseits eine ‚Starthilfe‘ bieten, andererseits aber noch genügend Freiraum gewähren, die so entstandenen Rohtexte weiterzubearbeiten.

1.5 Schlussbemerkungen

Wir haben dieses einführende Kapitel mit einer Vision für diklusiven Fremdsprachenunterricht begonnen. Tatsächlich haben wir damit aber keine unerreichbare Utopie entworfen; vielmehr könnte eine solche Unterrichtsstunde gerade jetzt, während Sie diesen Band in den Händen halten, in einem Klassenraum stattfinden. Denn mitunter bedarf es gar nicht so viel, um diklusiven Fremdsprachenunterricht Realität werden zu lassen, sobald der Fremdsprachenunterricht unter der Frage perspektiviert wird, wie Teilhabe in, an und durch digitale(n) Medien ermöglicht wird. Wir hoffen, dass die Beiträge in diesem Buch dazu inspirierende Anregungen geben können.

Mit diesem Sammelband öffnen wir ein noch junges Forschungsfeld für die Fremdsprachendidaktik. Damit verbunden ist selbstredend auch die Hoffnung, dass es künftig nicht bei Anregungen für die Praxis bleiben wird. Im Gegenteil sehen wir hier einen großen Bedarf an entwicklungsorientierter und vor allem auch empirischer Forschung: Wie kann – ausgehend von den Eckpfeilern, die der vorliegende Sammelband errichtet – das Konzept der Diklusion fremdsprachendidaktisch weiter gefüllt werden? Wie könnte ein integratives Modell aussehen, das Diklusion mit weiteren fremdsprachendidaktischen Konzepten wie Lerner*innen- und Aufgabenorientierung, Diskursfähigkeit und *critical literacy* verknüpft? Wie können existierende diklusive Methoden und Ansätze partizipativ – z. B. unter Einbezug von Forschenden, Lehrkräften, Schüler*innen und Menschen mit *lived experience* – evaluiert und weiterentwickelt werden? Welche empirische Forschung ist geeignet, Diklusion in der Praxis zu beforschen und empirische Evidenz zum weiteren Ausbau des Konzepts zu nutzen? Am Ende der spannenden Arbeit, die uns zu diesem Sammelband geführt hat, wird deutlich: Dies kann erst der Anfang des Erkundens einer diklusiven Fremdsprachendidaktik sein.

Bei allen Autor*innen, die dieses Buch mit ihren Ideen bereichert und überhaupt erst ermöglicht haben, möchten wir uns herzlich für die erste gemeinsame Erkundung dieses neuen Feldes der Fremdsprachendidaktik bedanken. Unser Dank gebührt außerdem Gurco Sevim Cakmak, die uns unermüdlich bei den Formalia des Bandes unterstützt hat. *Last but not least* möchten wir uns auch bei Dr. Cornelia Klein bedanken, die uns seitens des Beltz Verlags während der Manuskripterstellung begleitet hat und stets hilfreiche Antworten auf unsere Fragen hatte.

Jules Bündgens-Kosten & Peter Schildhauer
Frankfurt am Main und Bielefeld, im März 2025

1.6 Literatur

- Blume, Carolyn (2021): Preparing pre-service teachers for the singular *they*: Inclusive EFL teacher education. In: Banegas, Darío Luis/Beacon, Griselda/Berbain, Mercedes Pérez (Hrsg.): *International perspectives on diversity in ELT*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 191–208.
- Blume, Carolyn/Gerlach, David (2025): Searching for social justice in English language learning and teaching in Germany. In: Biel, Albert/Esleben, Fabian Maria (Hrsg.): *Taking action in language education: Bringing social justice into the classroom*. Bristol: Multilingual Matters, S. 19–25.
- Breiter, Andreas/Aufenanger, Stefan/Averbeck, Ines/Welling, Stefan/Wedjelek, Marc (2013): *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen: Bd. 73. Vista. <https://www.medienanstalt-nrw.de/zum-nachlesen/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/medienintegration-in-grundschulen.html> (Abfrage: 25.03.2025).
- Bündgens-Kosten, Jules/Blume, Carolyn (2022): Neurodiversität– (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27, H. 2, S. 225–247. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3501/galley/3396/download/> (Abfrage: 25.03.2025).
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2007): New media, new learning. In: *The International Journal of Learning* 14, H. 1, S. 75–80.
- Cummins, James (2015): Inclusion and language learning: Pedagogical principles for integrating students from marginalized groups in the mainstream classroom. In: Bongartz, Christiane/Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 95–116.
- Dörnyei, Zoltán (2020): *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York, NY: Routledge.
- Drossel, Kerstin/Gerick, Julia/Niemann, Jan/Eickelmann, Birgit/Domke, Marius (2024): Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Fröhlich, Nadine/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2023 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 149–187.
- Elsner, Daniela (2015): Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: Bongartz, Christiane M./Rohde, Anas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 71–94.

Teil I:

Teilhabe *in* (digitalen) Medien

2 *Reflection and action*: Antirassistische Diskurse im digitalen Raum verstehen und gestalten

Silke Braselmann

2.1 Warum antirassistische Diskurse im diskursiven Englischunterricht?

Antirassistische Diskurse haben in den letzten Jahren einen Höhepunkt erlebt – nicht zuletzt im Zusammenhang mit den Black Lives Matter-Protesten hat das Thema „Rassismus“ Menschen global mobilisiert und im digitalen sowie analogen Raum sprichwörtlich ‚bewegt‘ (Milman et al. 2021). Besonders Jugendliche und junge Erwachsene haben sich im Nachgang über soziale Medien – allen voran zunächst *Twitter/X*, inzwischen *Instagram* und *TikTok* – mit dem Thema Antirassismus befasst, solidarisiert und damit interagiert.¹

Jugendliche nutzen den digitalen Raum für eine Vielzahl von Zwecken: Neben Unterhaltung und Vernetzung wird hier auch aktive und kritische Teilhabe an politischen, sozialen und kulturellen Diskursen gepflegt (Kellner/Share 2019; McDaniel 2024) – und dies in vielen Fällen auf Englisch. Gerade antirassistische digitale Diskurse können dabei eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, denn sie schließen an aktuelle Debatten zu Vielfalt, Identität und Teilhabe an und werden mit viel Einsatz online und offline verhandelt. Dabei bleiben antirassistische Diskurse nicht unangefochten, denn besonders im Zusammenhang mit den immer häufiger von rechten Erzählungen geprägten Debatten um Identität und „Identitätspolitik“ werden sie auch mit wachsendem Skrupel beobachtet (Foroutan 2022, S. 51).

Damit diese Diskussionen auf eine konstruktive und positive Weise auch in den heterogenen und diversitätssensiblen Klassenraum (zurück-)geholt werden können, können antirassistische Diskurse im formellen Bildungskontext auf einer Grundlage von *critical media literacy* (Kellner/Share 2019) für diese Teilhabe

1 Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Beitrags im Januar 2025 bleibt es kritisch abzuwarten, wie sich die Nutzung der sozialen Medien – ganz besonders im Hinblick auf politische Inhalte – durch die politische Positionierung und die politischen Handlungen der Inhaber der Plattformen verändern wird.

vorbereiten. Auch wenn dies erst auf den zweiten Blick deutlich werden mag, ist dies ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Diklusion: Im Verstehen und Gestalten, also im analytischen Blick *auf* und aktiven Mitwirken *in* für die Lernenden lebensweltlich relevanten digitalen Diskursen kann Teilhabe für alle in diesen begleitet und gefördert werden.

Dieser Beitrag setzt dabei unterschiedliche Subjektpositionen von Lernenden als zentralen Ausgangspunkt. Durch Beachtung der Auswirkung von Rassismuserfahrung und gesellschaftlicher sowie bildungspolitischer Benachteiligung migrantisierter Schüler*innen (Karabulut 2020) soll hier Bewusstsein für die Konstruktion von Normalität und dem daraus folgenden ausgrenzenden Verhalten geschaffen werden. Die nach wie vor von Ungleichheit geprägte Bildungslandschaft nimmt der Beitrag als Ausgangspunkt für ein Verständnis von Teilhabe und Inklusion in unserer postmigrantischen (Foroutan 2022), superdiversen (Vertovec 2007) und postdigitalen (Knox 2019) Gesellschaft. Dabei wird gefragt, wie antirassistische Diskurse als ein Ansatzpunkt für eine gerechtere Teilhabe im Rahmen des Englischunterrichts genutzt werden können, wenngleich sich der Ansatz auch in andere fremdsprachliche Unterrichtssettings übertragen lässt. Zunächst werden dazu einige grundlegende Fragen zu einem kritischen Ansatz für Teilhabe in digitalen Diskursen umrissen und der konzeptionelle Rahmen der *critical media literacy* erklärt.² Darauf aufbauend wird zunächst, basierend auf Prinzipien des rassismuskritischen Englischunterrichts (Brasermann/Mihan 2025), ein genereller Zugang für Lehrer*innen zur diversitätssensiblen und selbst-reflexiven Herangehensweise an antirassistische Diskurse erläutert. Dies wird zuletzt in konkrete Reflexionsfragen und exemplarische Unterrichtsaktivitäten überführt, die Teilhabe für alle Lernenden sowie die Förderung von rassismuskritischer Kompetenz und *critical media literacy* zum Ziel haben und durch konkrete Tabellen und Fragekataloge im Anhang dieses Buches ergänzt werden.

2.2 Inklusion in einer Postmigrantischen Gesellschaft

An kaum einem anderen Ort der Gesellschaft entscheidet sich so vieles über Gleichheit, Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion wie in ihren Bildungsinstitutionen. Sie produzieren, perpetuieren und sanktionieren Wissensbestände in ganz besonderem Maße (Foucault 2005) und eröffnen gleichzeitig auch Räume für die Reflexion und das Neu-Denken dieser Wissensbestände und ihrer

2 Auf eine vertiefte Einführung in antirassistische Diskurse oder die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen antirassistischer Arbeit wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Zur Relevanz von *critical race theory* und *critical whiteness pedagogy* sowie den Prinzipien rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts siehe Brasermann/Mihan (2025). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der diskursiven Dynamik von #BlackLivesMatter und der Relevanz für den Englischunterricht siehe Brasermann (2024).

Machtverhältnisse³. Daraus resultiert eine große Verantwortung für eine differenz- und diversitätssensible sowie eine konsequent diskriminierungskritische Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen (Konz/Schröter 2022, S. 12), wie inklusive Bildung sie anstrebt.

Inklusion wird in Deutschland zwar noch meist im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen oder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besprochen (Paraschou/Soremski 2022, S. 270; Eßer/Gerlach/Roters 2018, S. 11). International – und zuletzt auch zunehmend im Kontext deutscher Allgemein- didaktik, Bildungswissenschaft und Fremdsprachenforschung – wird inklusiver Bildung jedoch ein weiter Diversitäts- und Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, welcher Exklusionsprozesse als Resultat negativer Einstellungen und mangelnden Umgangs mit „diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability“ (UNESCO 2009, S. 4) versteht. Dieses weite Inklusionsverständnis hat zum Ziel, Benachteiligungen abzubauen und qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu sichern (Eßer/Gerlach/Roters 2018, S. 11; Reich 2012, S. 52) und nimmt Teilhabe oftmals „aus einer explizit ressourcenorientierten Perspektive“ in den Blick (Bündgens-Kosten/Blume 2022, S. 233). Dieses weite Inklusionsverständnis begründet sich nicht zuletzt in den Auswirkungen globaler Veränderungsprozesse: Innerhalb der letzten Jahrzehnte ist – zurückzuführen auf den demografischen Wandel, Migration, Globalisierung, erhöhte Mobilität und nicht zuletzt auch Digitalisierung und größere Vernetzung – eine immer weitere Diversifizierung sowohl der Gesellschaft als solche als auch innerhalb einzelner gesellschaftlicher Gruppierungen zu verzeichnen. Unsere Gesellschaft kann also durchaus als eine superdiverse (Vertovec 2007) und postmigrantische (Foroutan 2022) bezeichnet werden. Sie ist infolgedessen durch eine Reihe komplexer Aushandlungsprozesse, Herausforderungen und Fragestellung zu Identitäten, zum „Dabeisein und Dazugehören“ (Uslucan/Brinkmann 2022), und – im schulischen Kontext – nicht zuletzt auch zu Möglichkeiten und Herausforderungen des gemeinsamen Lernens geprägt.

Inklusion bedeutet somit auch, unterschiedliche Herkunfts- und Familiengeschichten sowie verschiedene Rassismuserfahrungen der Lernenden mitzudenken und diese als relevant für verschiedene Partizipationsmöglichkeiten zu begreifen. Konkret kann das unter anderem heißen: Wessen Perspektiven werden repräsentiert, aus wessen Perspektive wird ein Gegenstand betrachtet, wer kann und möchte über welche Themen sprechen und wem wird zugehört (Bündgens-Kosten/Blume 2022, S. 238).

Für Lehrende wird dabei immer wichtiger, ihre heterogenen Lernendengruppen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Realitäten intersektional zu betrachten. Intersektionalität bedeutet dabei, dass verschiedene sozio-kulturelle

3 Zu den so konstituierten Wahrheitsregimen im Sinne Foucaults und ihrer Relevanz für eine machtkritische Pädagogik siehe Cameron/Kourabas 2013.

und sozio-ökonomische Kategorien nicht mehr isoliert voneinander verstanden werden, sondern der „Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken bzw. Wechselwirkungen von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen gerichtet wird“ (Walgenbach 2011, S. 113). Dieses Verständnis ist vor allem dann wichtig, wenn soziale Ungleichheiten und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien im Unterricht diskriminierungskritisch beachtet werden wollen.

2.3 Diklusion und Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen in postdigitalen Zeiten

Zusätzlich zu dieser immer komplexeren Realität der postmigrantischen Gesellschaft kommt noch eine mögliche Verkomplizierung der Verhältnisse hinzu: Denn gerade Fragen von Dabeisein und Dazugehören, von Partizipation und Teilhabe, haben sich im postdigitalen Zeitalter (Knox 2019; Braselmann/Eibenstein/Volkman 2024) signifikant verändert – insbesondere für Kinder und Jugendliche. Postdigitalität bezeichnet das aktuelle Entwicklungsstadium einer Realität, in der das Digitale jeden Aspekt des Lebens durchdringt. In diesen neuen Handlungs- und Lebensräumen, in denen z. B. Kommunikation oftmals zeitgleich analog und digital stattfindet, erschließen Jugendliche sich entsprechend neue Partizipationsmöglichkeiten. Sie wenden sich in diesen Räumen nicht zuletzt auch sozialen Themen zu, interagieren mit verschiedenen Communities online, setzen sich für verschiedene politische, gesellschaftliche und sozio-kulturelle Inhalte ein, sie konstruieren, modellieren und prägen ihre Identitäten online und offline (McDaniel 2024; Garcia/Mirra 2021). Dies kann und sollte selbstverständlich stets kritisch beachtet werden; nicht zuletzt die Auswirkungen von Desinformationskampagnen, Echokammern und Filterblasen (Schildhauer/Gerlach/Weiser-Zurmühlen 2023) in den sozialen Medien stellen eine große gesellschaftliche Herausforderung dar. Insbesondere *TikTok* als eine der meist genutzten Plattformen unter Jugendlichen (Statista 2022; Pew Research 2024) stellt sich in diesem Zusammenhang als besonders problematische Plattform heraus, wie z. B. ein Report zu Antisemitismus und *Hatespeech* auf *TikTok* jüngst gezeigt hat. Auf dieser Plattform verbreiten sich Falschinformationen zu aktuellen politischen Themen sowie „hochgradig emotionalisierender Content weitgehend ungefiltert [...], werden dort verhandelt und sofort zum Gesprächsgegenstand“ (Schnabel/Berendsen 2024, S. 5). Einmal konsumiert werden diese politischen Interessen dann vom Vorschlagsmechanismus erkannt und verstärkt – so entstehen sogenannte „Radikalisierungstunnel“, die immer schwerer zu verlassen sind (ibid.). Der Vorschlagsmechanismus moderner Sozialer Netzwerke erkennt politische Interessen seiner Nutzer*innen, verstärkt sie und versorgt sie mit immer radikaleren Inhalten.

Bei aller gebotenen Vorsicht gibt es jedoch auch positive Interaktionsmöglichkeiten in digitalen Medien, nicht zuletzt die Möglichkeit vielfältiger Teilhabe in politischen Diskursen und die neuen Möglichkeiten für politisches und soziales Engagement online – hier wird z. B. deutlich, dass gerade Jugendliche sich online intensiv mit Fragen sozialer Gerechtigkeit auseinandersetzen (McDaniel 2024). Als ein zentrales Beispiel für dieses Online-Engagement werden wiederholt die Black Lives Matter-Proteste genannt, welche seit ihrem Höhenpunkt im Sommer 2020 auch im deutschen Bildungskontext – besonders im Englischunterricht – eine immer größere Rolle spielen (Römhild/Matz 2021; Braselmann 2024a). Digitale antirassistische Diskurse können dabei kulturelles Lernen – im Sinne einer Initiierung und Begleitung sprachlich-kultureller Aushandlungsprozesse (König/Schädlich/Surkamp 2022, S. 4) – fördern. Sie ermöglichen es auf eine zeitgemäße Art, sich mit der für den digitalen Raum spezifischen Sprachnutzung vertraut zu machen, die u. a. von Verknappung gekennzeichnet ist (z. B. bei *Twitter/X*, in knappen *TikTok*-Videos oder in *Instagram sharepics*) und führen gleichzeitig in komplexe Themen ein. Aktive und reflektierte Teilhabe in diesen digitalen Diskursen kann somit auch die (digitale) Sprachbewusstheit (*language awareness*) der Lernenden stärken und so „Raum für Reflexionen über den Einfluss des Mediums und Zielpublikums auf die Textgestaltung und -rezeption“ (Reinhardt 2023, S. 271) eröffnen.

Des Weiteren eignen sich antirassistische digitale Diskurse auch für den Unterricht, da sich an ihnen die vielfältigen Funktionen von sozialen und digitalen Medien für politische und gesellschaftliche Teilhabe zeigen und erleben lassen. Die Black Lives Matter-Bewegung begann mit einem Hashtag (Garza 2020, S. 120), wurde dann aber ein globales analoges und digitales Protestphänomen. Daran kann verdeutlicht werden, wie soziale Medien für Interessenkommunikation, das Schaffen von Koalitionen innerhalb und außerhalb des digitalen Raums, für Organisation und für das Werben für wichtige Unterstützung durch „advantaged groups“ (Wilkens et al. 2019, S. 789) genutzt werden können. Dabei wurde in sozialen Medien immer auch diskutiert, wer sich in welchem Umfang mit der Protestbewegung assoziiert hat und wer auf welche Weise interagieren konnte (Garza 2020, S. 234). Aus diesen Diskussionen entstanden dann wiederum neue Hashtags, wie z. B. #DiversifyYourFeed – ein Versuch, mithilfe der Logiken sozialer Medien eine diversere Möglichkeit des Informationsbezugs zu schaffen (Hockin-Boyers/Clifford-Astbury 2021, S. 506). Hier schließen sich unmittelbar Fragen nach Teilhabe an antirassistischen Diskursen an, denn die Frage, wer zu Wort kommt und wem zugehört wird, ist hier sehr niederschwellig greifbar. Im Sinne der Diklusion kann dies genutzt werden, um verschiedene Partizipationsmöglichkeiten und -prozesse im Unterricht und über diesen hinaus zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren und um gruppenspezifische oder individuelle Themen, Probleme und Bedürfnisse in das heterogene Klassenzimmer zu holen und dort zu besprechen (Schulz/Krstoski 2022, S. 37).

2.4 Positionalität, *critical media literacy* und Rassismuskritik

Es steht außer Frage, dass digitale Medien die Partizipationsmöglichkeiten aller Nutzenden an globalen Diskursen radikal verändert haben – Jugendliche heutzutage nutzen das Internet als Prosument*innen (Schmeink 2013), sie gestalten aktiv den digitalen Raum durch Interaktionen, Posts, Likes, *clicks*, *shares*, *saves*, *comments*, während sie ihn völlig selbstverständlich im Alltag nutzen. Im Zusammenhang mit antirassistischen digitalen Diskursen bedeutet dies z. B. auch verschiedene Interaktionsmöglichkeiten mit politischen Hashtags wie #BlackLivesMatter oder #SayTheirNames. Unter diesen Hashtags und über ihren Algorithmus bekommen Jugendliche, die sich für die Thematik interessieren, dann konstant neue Informationen zum Thema gezeigt und können durch erneute Interaktion mit diesen immer tiefer in den Diskurs eintauchen. Ohne die oben genannten negativen Seiten sozialer Medien zu negieren, kann sich auch ein möglicher positiver Effekt der Nutzung sozialer Medien ergeben, wenn diese Teilhabemöglichkeiten hervorgehoben werden. Neben der Beobachtung, dass Nutzer*innen durchaus aktiv mit ihren Algorithmen interagieren und diese z. T. bewusst und aktiv beeinflussen und somit Inhalte kuratieren (Schildhauer/Kemper 2024), lässt sich auch in diesen niederschweligen Teilhabemöglichkeiten durchaus eine größere Möglichkeit politisch-sozialer Interaktion als positive Seite digitaler Räume verzeichnen. Wenn anerkannt wird, dass Jugendliche sich online als Expert*innen aktiv in soziale und politische Diskurse einbringen (McDaniel 2024, S. 2), kann dies auch dazu führen, dass die Lernenden als die Expert*innen für die für sie relevanten Diskurse verstanden werden – ein Grundgedanke kritischer Pädagogik (Freire 1990 [1971]). Bildung bedeutet in der kritischen Pädagogik nach Freire dabei sowohl „Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt“ (ebd., S. 38) – ein Prozess, an dem sich sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen auf sich stets aktualisierende Weise beteiligen.

In Bezug auf die Nutzung digitaler und sozialer Medien kann eine kritische Auseinandersetzung mit der Interaktion dort jedoch nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss aktiv eingeübt werden (Lütge/Merse 2021, S. 16). *Critical media literacy*, wie von Kellner und Share (2019, S. 6) konzipiert, ist ein möglicher Ansatz, die richtigen Fragen an digitale Medien und Diskurse zu stellen, sich Manipulation zu widersetzen und Fähigkeiten zu entwickeln, um kompetente Teilhabende am sozial-politischen Leben zu werden.

Dabei ist auch ein Fokus auf soziale Ungleichheiten von großer Relevanz. Die dabei zugrundeliegende machtkritische Haltung zeigt sich insbesondere darin „pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen über ‚Andere‘ kritisch-reflexiv zu begegnen und damit Einfluss auf die Konstitution von Wahrheitsregimen und geltendem Wissen auszuüben“ (Cameron/Kourabas 2013, S. 261). Im Zusammenhang mit der Teilhabe an antirassistischen Diskursen schlägt diese Perspektive ebenfalls eine Brücke zu einem dezidiert rassismuskritischen Ansatz, welcher