

## Verständigung ermöglichen – Eigenständigkeit anregen. Zur Bildungsrelevanz von Online-Lehre in inklusiven Settings

Anke Redecker

### Zusammenfassung

Angesichts vielfältiger Kritik am Distanzlernen während der Corona Pandemie, durch das sich viele SchülerInnen allein gelassen fühlten, wird im Beitrag für eine diskursive Bildung plädiert, durch die Lernende mit diversen Voraussetzungen und Bedürfnissen nicht nur von Lehrenden, sondern auch mit- und voneinander lernen können, was einen entscheidenden Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit bietet. In der Kritik steht hingegen ein einsames Ableisten von Drill-and-Practice Programmen, das sich auf fremdinitiierte Zumutungen der Selbststeuerung, extrinsische Motivation und vorgezeichnete Lernwege konzentriert und damit wenig Raum für eigensinnige und kreative Erprobungen lässt. Im Ausgang von ihren – auch besonderen – Bedürfnisse, Voraussetzungen und Perspektiven bilden sich Menschen, indem sie angeregt, irritiert und ermutigt werden, sich zu ihren Lerngegenständen und -prozessen ins Verhältnis zu setzen. In digitalen Kontexten bieten hier Videokonferenzen einen tragfähigen Ansatz, sowohl präsenz analog als auch durch technische Bereicherungen inklusive Bildungsprozesse kokreativ zu gestalten, wobei regelmäßige Videokonferenzen nicht nur Struktur und rituellen Halt bieten, sondern auch vielfältige Möglichkeiten der Interaktion. Zugleich sind Lernende durch die Bildungsaufgabe herausgefordert, mit digitalen Chancen und Risiken zwischen Ermächtigung und Bemächtigtwerden, eigenständiger Kommunikationsgestaltung und datafizzierter Kontrolle, bereichernden Überraschungen und bedrängenden Unwägbarkeiten zurecht zu kommen.

### Schlagworte

Online-Lehre, Verständigung, Reflexion, Bildung, Videokonferenz, Corona

### Title

Enabling understanding – encouraging autonomy. On educational relevance of online teaching in inclusive settings

### Abstract

Considering the manifold critique of distance learning during the Corona pandemic, where many students felt left alone, the text advocates a discursive education, that enables learners with diverse preconditions and needs to learn not only from teachers, but also with and from each other, which offers a significant contribution to educational justice. Criticized is on the contrary a lonely fulfilling of drill and practice programs which concentrates on externally initiated impositions of self-guidance, extrinsic motivation and predefined learning paths and therefore leaves only little room for self-willed and creative trials. Proceeding from their – even special – needs, preconditions and perspectives, human beings educate themselves being inspired and encouraged to put themselves into relationship to their learning topics and processes. Here video conferences offer a sustainable approach to shape inclusive education processes cocreatively in presence analogy and with technical facilities. They enable not only structure and ritual support, but also manifold possibilities of interaction. At the same time learners are challenged by the education task to cope with digital chances and risks between authorization

and being dominated, autonomous communicating and dataficated control, enriching surprises and troubling uncertainties.

### Keywords

online teaching, understanding, reflection, education, video conference, corona

### Inhaltsverzeichnis

1. Digitale Inklusion als pädagogische Aufgabe. Zur Einführung
2. Pandemische Problemlagen – Vom Distanzlernen zur Bildungsbenachteiligung
3. Exklusive Selbststeuerung – Pauken. Prüfen. Punkte sammeln
4. Didaktisch gegensteuern – Diskursives Lernen in digitalen Räumen
5. Bildungsraum Videokonferenz – Chancen und Ambivalenzen
6. Präsenzanalogue Perspektiven – Resümee und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

### 1. Digitale Inklusion als pädagogische Aufgabe. Zur Einführung

Die Corona Pandemie hat der dringlichen Frage nach einer angemessenen digitalen Bildung in inklusiven Kontexten (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019) Brisanz verliehen. Lernende und Lehrende fanden sich plötzlich außerhalb eingespielter Klassenraumszenarien wieder (Huber, 2021) und mussten Unterricht nicht nur weitgehend neu denken (Goetz, 2020), sondern auch situationsabhängig und kontingenztolerant gestalten, mit neuen Herausforderungen (Huber & Helm, 2020), verunsichernden Vagheiten und auszuhaltenden Unabwägbarkeiten umgehen und dabei zugleich eine diversitätsorientiert lernförderliche Atmosphäre nicht aus dem Blick verlieren. MitschülerInnen und Lehrende waren kaum physisch erreichbar (Anger & Plünnecke, 2020) und erschienen ausschnitthaft in Bildkacheln, zeitversetzten Kundgebungen per Lautsprecher und Chat oder ließen sich lediglich per Mail vernehmen. Als pädagogisches Unterfangen wurde digitale Inklusion zu einer Herkulesaufgabe, ging es doch nicht nur um technische Ausstattungen und Handhabbarkeiten, sondern auch um konkrete Wege eines *gemeinsamen* Lernens angesichts der neuartigen Barrieren eines *Social Distancing*, das zum Innovieren und Improvisieren zwang und einlud, anregte und ermunterte. [1]

Was kann Digitalität leisten, um Lernenden mit und ohne Behinderung die Möglichkeit zu geben, sich möglichst eigenständig und zugleich kooperativ mit ihren Lerngegenständen und -prozessen auseinanderzusetzen und damit nicht nur zu lernen, sondern sich zu bilden? Dieser Frage soll im Folgenden nachgespürt werden, indem zunächst der Verlauf der folgenden Argumentation grob skizziert wird (1.) im Bemühen um Bildungsgerechtigkeit lassen sich in einem ersten Argumentationsschritt pandemische Krisendiagnosen heranziehen (2.), um im Ausgang von didaktischen Defiziten während des Lockdown-Lernens nach Gegenentwürfen zu fragen. [2]

Hierzu werden selbstgesteuerte Lernpraktiken, wie sie prominent beim Ausüben von Drill-and-Practice-Programmen zu finden sind, kritisch unter die Lupe genommen, um gegen vorstrukturierte Lernvorgaben zu argumentieren, die SchülerInnen mit und ohne Behinderung als vordergründig autonome, aber letztlich qua instruierende LernarrangeurInnen und Algorithmen kontrollierte und normierte Internalisierungs-, Belohnungs- und Formierungsobjekte erscheinen

lassen. Hierdurch wird ein weitgehend eigenständiges Lernen verhindert, was dem Empowerment Lernender widerspricht (3.). Im Gegensatz zum einsamen Pauken und Punktesammeln per Drill-and-Practice-Training kann für eine – im nicht nur technischen, sondern auch sozialen Sinne – interaktive Bildung plädiert werden, die auf wechselseitige Anregung, Irritation und Ermutigung setzt und damit kokreativ konstruierte und problematisierte Zugänge zu qualitativ neuen Sinnkontexten in inklusiven Settings ermöglicht (4.). [3]

Dies lässt sich exemplarisch im Blick auf das Lernen in Videokonferenzen ausführen, die jenseits von pseudo-kybernetischen Regulierungen im In- und Output-Modus eine digitale Bildung ermöglichen, die auf eine wechselseitige Anregung zum Staunen, Erkunden und gemeinsamen Weiterfragen setzt (5.). Damit bietet die Videokonferenz nicht nur ein quasianaloges Szenario des diskursiven Austauschs, sondern zugleich technische Möglichkeiten multisensueller und -medialer Zugänge, die Teilhabe ermöglichen und zugleich einschränken können. Eine entscheidende Bildungsaufgabe in inklusiven Settings besteht dann darin, Ambivalenzen technischer Chancen und Herausforderungen aushalten und gestalten zu können. [4]

Der abschließende Ausblick (6.) nimmt auf der Grundlage des skizzierten diskursiv-dialogischen Lernens in digitalen Szenarien derzeit vorherrschende praxeologische Überlegungen zur Postdigitalität kritisch weiterdenkend in den Blick, um neben Lern- und Lehrpraktiken gezielt die für diese Praktiken relevanten Subjekte mit ihren – teils speziellen – Bedürfnissen zu fokussieren und den Raum des Digitalen als einen immer nur bedingt beherrschbaren Gestaltungsraum des Aufeinander-Eingehens und Sich-aneinander-Weiterbildens zu akzentuieren. [5]

## **2. Pandemische Problemlagen – Vom Distanzlernen zur Bildungsbenachteiligung**

Corona-Szenarien konfrontierten nicht nur viele ohnehin benachteiligte SchülerInnen in belastender Weise mit familiären Sorgen der Homeoffice und Distanzlernen geschuldeten häuslichen Enge in Isolation sowie des wirtschaftlichen Auskommens und gesundheitlichen Wohlergehens (Klitzing, 2020). Sie stellten auch Lehrende und Eltern vor die Misere erschöpfter, entmutigter und demotivierter SchülerInnen, die – oft ohnehin mit Lernschwierigkeiten kämpfend – ihre Lernzeiten mit voraussichtlich langfristigen Lernrückständen und weiteren bildungsbiografisch gravierenden Folgen zurückführen (Hurrelmann & Dohmen, 2020; Wößmann, 2021). Lernende, die in solchen Szenarien durch spärliches oder inkompatibles soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital benachteiligt sind (Bourdieu, 1983) und dazu noch eine Behinderung haben, drohen hier – fern von Bildungsgerechtigkeit – besonders schnell auf der Strecke zu bleiben (Chetty, Friedman, Hendren, Stepner & OpportunityInsights Team, 2020). [6]

Eine weitere Überforderung vieler Eltern, die an ihren Kindern nicht spurlos vorübergegangen ist, zeigte sich in ihrem wohlverständlichen Unvermögen, ihre Kinder beim Distanzlernen professionell zu unterstützen (Huber et al., 2020), bemerkte doch bereits Comenius (Comenius, 1905) zu Beginn der Neuzeit, dass es ausgebildeter PädagogInnen bedürfe, um das zu leisten, was den meisten Eltern aufgrund des Mangels an Zeit, der Lehrstoffbeherrschung und des didaktischen Geschicks nicht zuzumuten sei. Dies wiederum bedeutet keine Herabwürdigung der Erziehungsberechtigten, die in der Regel keine SonderpädagogInnen und LernbegleiterInnen sind, sondern eine Fokussierung auf PädagogInnenprofil und -persönlichkeit. Diese aber wurden während der Pandemie weitgehend vermisst (Eckardt, 2020; Janker, Kaiser, Profous, Scherer & Schulte, 2020). Lernende fühlten sich allein gelassen und schlecht betreut (Steiner, Köpping, Leitner & Pessl, 2020). Es fehlten regelmäßige Kontakte, Anleitungen, Rückmeldungen, Ermunterungen und Hilfestellungen. [7]

Im Rekurs auf die Disability Studies (Dederich, 2007; Waldschmidt, 2007; Wocken, 2013) kann darauf hingewiesen werden, dass Behinderung nicht einfach als eine statische, ontologisch determinierbare Gegebenheit zu verstehen ist, die es lediglich vorzufinden und festzustellen gilt. Menschen *sind* nicht nur behindert, da sie zum Beispiel von Lebensbeginn an eine Trisomie 21

haben oder durch einen Unfall querschnittsgelähmt sind; sie *werden* auch in verschiedenen sozialen Konstellationen behindert (Reich, 2014) durch die Art und Weise, wie sie behandelt und angesprochen, exponiert und vernachlässigt, ignoriert oder diskriminiert werden. Dies macht Behinderung zum Thema einer Anerkennungstheorie (Dederich, 2011; Honneth, 1995, 2020; Stinkes, 2014; Stojanov, 2019), die sich gezielt pädagogisch betrachten lässt, indem zum Beispiel gefragt wird, wie Menschen mit Behinderung in ihren Lernprozessen gesehen, adressiert und begleitet werden, inwiefern ihre Bedürfnisse, Selbst- und Fremdwahrnehmungen beachtet und berücksichtigt werden. Wie kann eine sinnvolle und verantwortliche Anerkennung von Lernenden mit Behinderung aussehen? Und was kann sie zur Anregung von Bildungsprozessen beitragen? [8]

Um solche Fragen in Bezug auf das Distanzlernen im Kontext von Inklusion aufzugreifen und diese im Ausgang von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN- BRK) als gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu konturieren, lassen sich die geschilderten pandemischen Problemlagen als Anlass für ein Nachdenken über pädagogische Anerkennungsverhältnisse heranziehen. Eine hier ansetzbare menschenrechtliche Orientierung von Inklusion (Katzenbach, 2015) kann einem gesellschaftlich relevanten Leistungsmaßstab klar entgegengesetzt werden, der Menschen als wirtschaftlich einträgliche Output-ErbringerInnen in den Blick nimmt. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie Lehrende auch auf Distanz für ihre Lernenden *da sein* können, damit diese nicht noch weiter benachteiligt werden – durch eine unzureichende Begleitung, die bereits die Weichen für einen Lebenslauf des sozialen und ökonomischen, persönlichen und beruflichen Scheiterns stellt. „Medien, ob digital oder analog, sind Hilfsmittel des Unterrichts. Entscheidend für ihren Erfolg ist und bleibt die Professionalität von Lehrpersonen. [...] *Pädagogik vor Technik* ist und bleibt der Grundsatz“ (Zierer, 2020, S 381; vgl. Kamin & Bartolles, 2022). Nicht allein Lehrpersonen wurden jedoch während des Distanzlernens von SchülerInnen vermisst, sondern auch die Peers, steht doch gerade beim inklusiven Lernen, das auch durch Mitlernende geleistete wechselseitige Anregen und Unterstützen im Fokus. Dass jedoch das Distanzlernen aufgrund der angeführten Kritikpunkte zu Beginn der Pandemie in Misskredit geraten ist, muss nicht pauschal dessen Ablehnung nach sich ziehen. Zu fragen ist nicht nur, was gefehlt hat, sondern auch was falsch lief. Wo haben sich Lehrende nicht einfach nur zurückgezogen, sondern auf didaktische Methoden gesetzt, die zu problematisieren sind? [9]

### 3. Exklusive Selbststeuerung – Pauken. Prüfen. Punkte sammeln

Fern von der Klassenraumroutine und vielfach gar nicht oder wenig vertraut mit Möglichkeiten digitalen Lernens und Lehrens in einem digital wenig versierten schulischen Umfeld (Eickelmann, Drossel & Heldt, 2020), erprobten sich manche Lehrende zunächst am vorherrschenden Austeilen, Einsammeln und Korrigieren gedruckter Arbeitsblätter, bevor sie das selbstgesteuerte Lernen auf Digitalität umstellten. Doch selbstgesteuertes Lernen, bei dem SchülerInnen ihren Lernprozess planen, strukturieren, kontrollieren und auswerten, kann – gerade bei vielen Lernenden mit speziellem Unterstützungsbedarf – nur gelingen, wenn Selbststeuerung nicht primär als erdrückende und überfordernde Zumutung erlebt wird. Selbstgesteuerte Lernprozesse, bei denen Lernende ihr Lernen selbst planen, strukturieren und auswerten, müssen erläutert, verstanden und erprobt werden – unter Berücksichtigung der speziellen Herangehensweise jeder und jedes Lernenden, um bewältigt und vielleicht sogar geschätzt werden zu können (Burow, 2021). Dabei bleibt es fraglich, ob es ohne versierte Begleitung gelingen kann, „sich eigene Ziele zu setzen, Lernzeiten realistisch zu kalkulieren und auch einzuhalten, den eigenen Lernprozess zu überwachen und ggf. Unterstützung einzufordern oder eigene Stärken und Schwächen sowie den Lernerfolg angemessen einzuschätzen“ (Aufenanger, 2020, S. 36), mit dem Risiko, dass „Frustrations- und Überforderungsgefühle entstehen, Lernmotivation und Lernergebnisse können sich verschlechtern“ (Aufenanger, 2020, S. 36). [10]

Der Abschied vom gedruckten Arbeitsblatt bietet die Möglichkeit, sich auf digitale Drill-and-Practice Strategien zu fokussieren. Werden diese jedoch eingesetzt, um Lernende per Programm prädeternierte Lernziele einholen zu lassen, bleibt dies vom Entdecken und Beschreiten eines je eigenen und eigenständigen Bildungswegs weit entfernt (Clemens &

Thibaut, 2020; Hoffmann, 2020; Jornitz & Leser, 2018). Lernende, die grundsätzlich in ihrer Eigenwilligkeit und ihren speziellen Voraussetzungen ernst zu nehmen sind, werden mit vorstrukturierten Lernerwartungen konfrontiert, die wenig Raum für Originalität und Kreativität lassen, während gerade diese Selbstwertgefühl, Resilienz und Empowerment fördern können. Fraglich werden „einfache Lösungen, die insbesondere die alltägliche pädagogische Kommunikation, die professionelle Lernunterstützung von Lehrkräften und die für das Lernen notwendigen Gruppenprozesse so ohne Weiteres ersetzbar erscheinen lassen“ (Vorstand der Sektion Schulpädagogik in der DGfE, 2020, S. 2). Dabei bedienen sich Drill-and-Practice-Strategien „einer *erwartenden Haltung* – in Abgrenzung zum Warten im Sinne einer Offenheit für das Unerwartete“ (Damberger & Iske, 2017, S. 29). Sie bedienen und beugen sich „einem permanenten Zerstören des Neuen schon im Augenblick des Aufscheinens“ (Damberger & Iske, 2017, S. 29). Statt neue, findig erkundete Lernwege anzuregen, belohnen Drill-and-Practice-Programme die als richtig vorbestimmten und durch entsprechende Lernwegkanalisierungen angebahnten Leistungserbringungen mit einem wachsenden Punktekonto, das Spieloptionen bereithält. Je mehr Punkte planungskonform gesammelt werden, umso häufiger und intensiver darf gespielt werden, bevor sich die Lernleistenden ihrer nächsten Lektion widmen. [11]

Es zählt nicht die am Lerngegenstand interessierte und diesen mit findiger Neugier in den Blick nehmende intrinsische Motivation, sondern der extrinsische Spiel-Anreiz. Dabei fungieren die Spielphasen als Zwischenerholung, bevor das Leistungsprogramm der Lernaufgaben in einem Trimmturnus fortgesetzt wird, der Lernschwache, die nicht ausreichend auf selbstgesteuertes Lernen vorbereitet wurden, arm an Punkten und Selbstvertrauen zurücklässt, zumal mit solchen Punkteprogrammen ein Ranking zwischen einzelnen SchülerInnen intendiert und damit zu einem entwürdigenden Konkurrenzkampf angestachelt werden kann. Das exklusive, weil besonders geschickt ausgeklügelte selbstgesteuerte Lernen wird zu einem exkludierenden Wettbewerb im Blick auf ein Ellenbogen erprobendes *survival oft he fittest*. „Der oft beschworene *swift from teaching to learning* stabilisiert Herrschaftsverhältnisse, in denen jene, für die Fremdbestimmung die Normalität des Alltags prägt, von vorneherein benachteiligt sind“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 207) und im Ranking um Leistungsvorteile zurückfallen. Hierbei setzen schließlich „Kontrollformen [...] auf ‚Subjektivierungspraktiken‘, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln“ (Pongratz, 2013, S. 81). [12]

Wer hier nicht mithalten kann und sich nicht als SelbstläuferIn bewährt, verliert schnell das Interesse der TrainingsarrangeurInnen und -begleiterInnen, müssten diese sich doch mühsam engagieren, um pädagogisch wertvolle Arbeit zu leisten. Gefälliger erleben sie meist die stromlinienförmig profitabel lernenden LeistungsgewinnerInnen, die sie, dem Matthäus-Effekt entsprechend, begeistert weiterfördern, während die Minderleistenden zum Opfer einer self fulfilling prophecy werden, die ihren weiteren beschwerlichen Lebensweg vorzeichnen kann. Wer Lehrenden durch unerfüllte Leistungserwartungen wenig Freude macht, büßt leicht deren ermutigende Unterstützung ein, erfährt dann weniger hilfreiche Lernchancen und ist damit prädestiniert für eine sozial und ökonomisch prekäre Biographie (Foitzik, Holland-Cunz & Riecke, 2019; Mecheril, 2018; Stojanov, 2019). [13]

Doch selbst Lernende, die die Drill-and-Practice-Strategie bestimmungsgemäß genießen können, lassen sich perfide instrumentalisieren. Vordergründig wird ihnen Autonomie suggeriert, scheinen sie doch bis hin zur eigenständigen Prüfung ihres Lernerfolgs das Zepter in der Hand zu behalten, während dieser letztlich nicht nur durch im Hintergrund fungierende Lehrende, sondern auch durch den erwünschten Lernweg vorgebende und kontrollierende Algorithmen gesteuert und normiert wird (Damberger & Iske, 2017; Reichert, 2014; Selke, 2014), ohne dass Lernende – und selbst Lehrende – diese Kontrollpraktiken selbst wieder detailliert aufdecken und die eigene fremdinitiierte und -überwachte Selbstkontrolle als fingierte Ermächtigung und Autonomiezumutung entlarven können. Lernende werden hier nicht als Bildungssubjekte ernst genommen, sondern als Internalisierungsobjekte auf – etwa ökonomisch und gesellschaftlich erwünschte – Lernzwecke abgerichtet, während ihnen ein selbstbestimmtes Lernen vorgetäuscht wird. Auch Lehrende fungieren hier nicht nur als sich der

Strategie bemächtigende, sondern dieser auch selbst unterworfenen AgentInnen im Dienst algorithmisierter Abrichtung. [14]

#### 4. Didaktisch gegensteuern – Diskursives Lernen in digitalen Räumen

Während der Kampf um angepasste Lernvorteile auf Exklusion und Segregation setzt, indem Minderleistende aussortiert werden oder durch pseudoautonome Lernzumutungen dafür gesorgt wird, dass sie sich selbst demotiviert disqualifizieren und entmutigt ergeben, fordert Inklusion Kooperation in der Anerkennung jedes Menschen – mit oder ohne Behinderung – als Bildungssubjekt. Bildung soll hier nicht mit Lernen gleichgesetzt werden. Denn wer erfolgreich per Drill and Practice punktet, muss noch nicht gebildet sein. Während Lernen sich durch jegliche Form der kognitiven – auch unbewussten und unreflektierten – Internalisierung charakterisieren lässt, kann Bildung auf eine bestimmte Form des Lernens bezogen werden, durch die sich Menschen zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis setzen und dadurch Irritationen, Überraschungen und Umbrüche in ihrem transformatorischen Lernprozess erleben (Koller, 2012). Hier geht es nicht um ein einfaches Aneignen im kumulativen Dazulernen, sondern um ein Umlernen (Meyer-Drawe, 2008) in der Auseinandersetzung mit jeweils qualitativ Neuem. [15]

„Unser lebensweltliches Wissen gerät in Konflikt mit sich selbst, d.h. in Konflikt mit den bisherigen Gegebenheitsweisen des Gegenstandes und unserer habituellen Vertrautheit mit ihm. Bestätigende Erfahrungen hingegen führen lediglich zur Verfestigung des herangetragenen Vorverständnisses. Lernen als Prozeß der Erfahrung mündet immer in die Umgestaltung, in die Modifikation des Erfahrungshorizonts, in einen Wandel, nicht in eine Substitution einer Erfahrung durch eine andere.“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 90) [16]

Ein solches bildungsrelevantes Lernen ermöglicht ein prüfendes Problematisieren des Vorgegebenen und Etablierten, ein produktives Gegen-den-Strich-Denken und metareflexives Entgrenzen von Erlebnishorizonten, da es durch Irritation Überkommenes hinterfragt und problematisiert. Hier geht es nicht um die strategische Steuerung von Lernprozessen, sondern um das Zulassen von Widerfahrnissen und Verblüffungen, Zaudern, Zögern und Zufallsfunden. Bildungssubjekte verweisen damit auf eine anthropologische Verfasstheit, die gerade der Diskurs um Behinderung fokussieren kann. Als existenziell antastbare Zweifelnde sind sie vulnerabel und fragil, nicht wissend, sondern fragend und gerade darum kritisch-kreativ und widerständig (Mayrberger, 2020). Damit erscheinen Menschen mit Behinderung als RepräsentantInnen einer *conditio humana*, die sich von selbstherrlichen Subjektübersteigerungen verabschiedet hat und Vulnerabilität nicht als Makel, sondern existenzielle Auszeichnung des riskiert-resilienten, unterworfenen und ermächtigten, begrenzten und bildsamen Menschen anerkennt. [17]

Dies kann eine Lernhaltung prägen, die darauf ausgerichtet ist, sich mit Widrigkeiten auseinanderzusetzen sowie vorgegebene Machtverhältnisse und vermeintliche Normalitäten zu hinterfragen. Dabei können Lernende auch hier – ähnlich wie Drill-and-Practice-Leistende – überfordert werden, wenn sie anregender und unterstützender Lehrender entbehren müssen. Als antastbare sind sie verwiesen auf professionelle PädagogInnen, die sich und die mit ihnen Interagierenden nicht auf präparierte Antworten festlegen, sondern Lernende mit offenen Fragen zum eigenständigen Denken anregen: Was interessiert und verwundert Dich hier? Wie lässt sich das erklären und begründen? Und was fangen wir damit an? [18]

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen kann anstrengend und herausfordernd sein, verlangt sie doch nicht nur Reflexionsintensität, sondern auch die Bereitschaft, liebgewordene und Sicherheit gebende Erklärungsmuster zu problematisieren und gegebenenfalls zu verabschieden, sich auf reflexives Neuland zu wagen und Umorientierungen zuzulassen. Dies kann gelingen, wenn Lehrende *da sind* – nicht nur mit den richtigen Fragen, sondern auch mit dem Mut, Lernende heilsam zu verunsichern und durch Irritationen zu erschüttern, um sie anschließend auffangend durch Ermutigungen vor Orientierungslosigkeit zu bewahren. Versiert

haben sie abzuwägen, was sie wem zumuten können und müssen, damit adressatInnen- und situationssensibel sinnvoll gelernt werden kann. Dies erfordert didaktisches Geschick und Urteilsversiertheit in einer angemessenen Balance von empathischer Nähe und reflexiver Distanz – bei gleichzeitiger Kontingenztoleranz und dem Eingestehen eigener Grenzen. Hier kommt es nicht darauf an, im Rekurs auf ein pseudo-technisches Lernverständnis Lernende als Kompetenzbündel zu adressieren, sondern sie grundsätzlich als potenziell Umlernende ernst zu nehmen, ihren Lernhorizont zum Beispiel nicht aufgrund einer Lernbehinderung oder Verhaltensoriginalität fixierend einzuschränken. Auch Lehrende haben sich, möglichst unterstützt von einer kooperativen Schulkultur (Obermeier, Hill & Filk, 2022), in ihrer transformatorischen Bildung immer wieder als Umlernende zu bewähren, indem sie sensibel mit kategorisierenden Zuschreibungen umgehen, die nicht vermieden werden können, wo durch eine gute Diagnostik und Förderung sinnvoll auf das singuläre Lernsubjekt mit seinen je eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen eingegangen wird. Zugleich können Kategorisierungen Stigmatisierungen und Diskriminierungen bedeuten oder vorarbeiten, wenn Lernende durch fixe Klassifizierungen abgestempelt werden und Anerkennungsverhältnisse durch Praktiken des Dingfestmachens geprägt sind. Um dem entgegenzuwirken, bleibt ein intensiver Kontakt zu Lernenden in einer dialogisch-diskursiven Didaktik unentbehrlich, die auf Austausch und wechselseitige Anregung setzt (Goetz, 2021; Klieme, 2020; Redecker, 2022) – nicht nur zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern auch in Auseinandersetzung mit Mitlernenden. [19]

Hierfür sind in digitalen Szenarien Lernformen gefragt, die, weit über assistive Technologien (Bosse, 2019) hinausgehend, ein kollaboratives und kokreatives Miteinander in inklusiven Kontexten ermöglichen (Filk, 2019; Lütje-Klose, 2023) – etwa durch Diskussionen über Lehrvideos und Tutorials oder das (gemeinsame) Anfertigen von E-Portfolios, die als multimediale und multisensual anlegbare Lerntagebücher gemeinsam geplant und gestaltet, reflektiert und präsentiert werden (Häcker, 2005) und hierbei eine kommunikative Rahmung und Flankierung durch diverse Austauschformate wie Chats, Blogs und Wikis bieten, mit denen sich Lernende wechselseitig unterstützen und inspirieren, Fragestellungen gemeinsam problematisieren und diskutieren können. Technische Einrichtungen und Arrangements wie Screenreader (Llouquet, 2017) oder angepasste virtuelle Umgebungen dienen dabei der Erleichterung teilhabeorientierten inklusiven Lernens. Ebenso lässt sich der Überforderung durch eine Bewertung erfordernde digitale Informations- und Kommunikationsfülle (Schaumburg & Prasse, 2019; Ungerer, 2021) vorbeugen, indem Quellenzugriffe und Kommunikationsräume vorab festgelegt werden, um ein Überwältigtwerden durch unsortierte Web-Inhalte und ein Ausgeliefertsein an verletzende Kommunikationspraktiken wie hate speech oder cyber shaming (Uebel, 2021) zu umgehen. Auch hier haben Lehrende zu entscheiden, welches Maß an eventuell schmerzlichen und möglicherweise zugleich resilienzfördernden Erfahrungen sie jeweils zulassen. Kooperatives Lernen bedeutet dabei weitaus nicht, Kontroversen, Divergenzen und Streit unter den Peers zu vermeiden, können doch gerade Mitlernende für wertvolle Umlernprozesse sowie ein Einüben in einen achtungsvollen und achtsamen Umgang mit den Positionen und Perspektiven anderer und ein Hinterfragen des eigenen Standpunkts sorgen. Auf diese Weise wird digitales Lernen nicht nur im technischen, sondern auch sozialen Sinn interaktiv. Bildung kann dann als ein kokreativer Prozess kritisch-konstruktiven Aufeinander-Eingehens erlebt werden – anstrengend und anregend, krisenhaft und kooperativ. [20]

## **5. Bildungsraum Videokonferenz – Chancen und Ambivalenzen**

Diskursive Interaktion in der inklusiven Lerngruppe gelingt vor allem dort, wo sie multisensual vielfältige Eindrücke von den GesprächspartnerInnen in Echtzeit ermöglicht. Eine solche Herangehensweise bietet die Videokonferenz, indem Interagierende einander zeitgleich sehen und hören können, wobei ein behinderungsbedingt ausgefallener oder eingeschränkter Sinnesbereich durch einen anderen ersetzt oder in besonderer Weise angesprochen werden kann. Lernende können sich sprechend und gestikulierend, scheidend und malend mit einander auseinandersetzen und dabei auf Kamera, Mikrofon und Lautsprecher, Chat und Whiteboard zurückgreifen. [21]

Die Videokonferenz bietet damit nicht nur zahlreiche technische Darstellungs- und Kommunikationsmöglichkeiten, sondern zugleich ein Als-ob-Szenario, in dem sich die Interagierenden präsenz analog begegnen. Auf Fragen und Kommentare kann von allen Beteiligten vielfältig eingegangen werden, während ein Warten auf Mail- oder Forum-Antworten Geduld und eine langanhaltende Problemfokussierung erfordern. Lehrende können sich situationsrelevant flexibel die Frage stellen, was der oder die Lernende *jetzt* braucht, um gut lernen zu können. Unklarheiten und Unbehaglichkeiten lassen sich direkt ansprechen, um die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski, 1987, S. 300) entdecken und ansteuern zu können, ohne in rigide Lernprozesskanalisierungen zu verfallen. [22]

Jenseits eines einsamen selbstgesteuerten Lernens lassen sich Impulse direkt fruchtbar aufnehmen und Lernwege gemeinsam erschließen. Dies ist dann nicht eigentlich ein *Social Distancing*, sondern lediglich ein *Physical Distancing* (Dickel, 2020; Knaus & Schmidt, 2020), das in räumlicher Trennung zeitliche Begegnungen in lebendiger Kommunikation ermöglicht. Dabei profitiert die inklusive Großgruppe von der Vielfalt der Stimmen und Herangehensweisen, während in Breakout-Rooms Kleingruppen in freier Zusammensetzung durch von den Lernenden selbst gewählte Arrangements deren Motivation steigern können. In solchen Kleingruppen erleben sich Lernende als Mitglieder eines vertrauten oder überraschend neuen Kreises, der ein intensives und schnell auf einander eingespieltes Arbeiten ermöglicht, an das sich eventuell in der folgenden Sitzung produktiv anknüpfen lässt. Alternativ können die Kleingruppen nach Plan zusammengesetzt werden, zum Beispiel gezielt leistungshomogen. Lernende mit einer Lernbehinderung bewegen sich hier unter Umständen entspannter und weniger beschwert, während sie in leistungsheterogenen Kleingruppen – ebenso wie die sie unterstützenden Fortgeschrittenen – vom Prinzip ‚Lernen durch Lehren‘ profitieren können, fällt es doch oft leichter, sich von den eigenen Peers anregen zu lassen. Diese wiederum lernen als Lehrende weiter, indem sie aufgefordert sind, das vermeintlich bereits Verstandene zu explizieren und gemeinsam mit den von ihnen Lernenden zu problematisieren, was ihnen zu neuen Impulsen und Umlernprozessen verhelfen kann. Irritiert durch die Fragen und Herangehensweisen der Anderen, überprüfen sie das vermeintlich Gewusste und entgrenzen ihre mehr oder weniger festgefahrene Perspektive. Dabei kann die Videokonferenz durch Filme oder Umfragen als Diskussionsgegenstände angereichert werden. [23]

Auf diese Weise lassen sich über längere Zeiträume Arbeitsgruppen formieren, die Struktur und Kontinuität ermöglichen (Goetz, 2020). Lernende, die in einsamer Eigenregie ihre Lernzeiten zurückzufahren drohen, können durch regelmäßige Videokonferenztermine Halt erfahren; und alle können sich darauf freuen, einander bald zur vereinbarten Zeit wieder präsenz analog begegnen zu können. Doch ist die Videokonferenz nicht das ganz Andere digitaler Steuerung und Bemächtigung. Auch hier können Lernende unter möglicherweise bedrängender Beobachtung stehen, wenn Anwesenheits- und Aktivitätsdaten aufgezeichnet und ausgewertet werden. Zudem haben Lernende mit digitalen Unwägbarkeiten und Undurchsichtigkeiten zurecht zu kommen. Die Peers, mit denen sonst wild gestikulierend kommuniziert und hemmungslos herumgetobt wird, verbleiben in einem kopfzentrierten Kleinkachelformat als eingeschränkter Bildschirmindruck. Technische Verfügbarkeiten müssen erst eingerichtet und erprobt werden, um sie versiert zu nutzen, die momentan relevanten Bildvergrößerungen direkt einstellen und das Mikrofon bedarfsgerecht ein- und ausschalten zu können. Dabei kommt es unter Umständen zu weiteren Undurchsichtigkeiten, deren Handhabung zur hilfreich herausfordernden, aber auch überfordernden Lernaufgabe werden. Ein Bild kann verschwommen oder verzerrt erscheinen, die oder der Interagierende sich eventuell komplett aus der Sichtbarkeit verabschieden und eine dunkle Bildschirmkachel zurücklassen. Worte, die aufgrund einer Hörminderung ohnehin schwer verständlich bleiben, klingen technisch verzerrt oder durch Knackgeräusche verdeckt; zeitliche Inkongruenzen – etwa zwischen Erfahrenem, Verarbeitetem und digital Geäußertem oder zwischen Gesehenem und Gehörtem, Geschriebenem und Gesprochenem – erschweren Verständigung und Verständnis. [24]

Solche Schwierigkeiten gilt es auszuhalten und zu gestalten. Zugleich gemahnen sie daran, dass die gerade im Blick auf Behinderung akzentuierbare *conditio humana* des verletzlichen

Bildungswesens auch und gerade angesichts technischer Auseinandersetzungsprozesse relevant bleibt. „Mit der immer weiter voranschreitenden Verlängerung des Lebens erweist sich die relative Unabhängigkeit, die Menschen eine Zeitlang genießen, mehr und mehr als ein vorübergehender Zustand, als eine Lebensphase, in die wir allmählich hineinwachsen und die wir nur allzusehnell hinter uns lassen“ (Nussbaum, 2010, S. 146). Diese existenzielle und durch Behinderung verschärfbare Antastbarkeit zeigt digitale Subjekte als fragil und verfügt. [25]

In den Fokus rückt hier nicht der normalisierte, reibungslos reagierende homo faber, sondern ein Leibsobjekt, das sich – zum Beispiel angesichts des eigenen, digital verzerrten Bildes – immer auch entzogen bleibt und durch eine Technik, die selbst wieder für Unwägbarkeiten sorgen kann, zu unterstützen, aber weder zu optimieren noch zu ersetzen ist (Redecker, 2021). So bleibt es in seinen Ambivalenzen als determiniert und empowert, leidend und widerständig, anzuerkennen. Menschen mit und ohne Behinderung können lernen, im Lernraum der Videokonferenz mit diesen Ambivalenzen umzugehen. So lässt sich zum Beispiel die Möglichkeit nutzen, dass sich ein emotional herausgefordertes Kind spontan mit seiner Lernbegleitung in einen separaten Breakout-Room zurückzieht, wenn die Situation in der Gruppe zu anstrengend wird. Ebenso kann ein Kind mit Lernbehinderung diese Rückzugsmöglichkeit nutzen, um einen akut auftretenden Lernrückstand aufzuarbeiten und dann anschließend wieder vom gemeinsamen Lernen in der Großgruppe profitieren zu können. Rückzugsräume lassen sich auch für Kinder einrichten, die unter sozialem Druck leiden und das Involviertsein in die digitale Sichtbarkeit mitsteuern, eventuell auch eingrenzen oder aussetzen möchten. Dies wiederum kann zu einer widerständigen Handhabung des Digitalen führen, durch die gelernt werden kann, explorativ mit diesem zu spielen (Allert, Asmussen & Richter, 2018), etwa verschiedene Darstellungs- und Kommunikationsformen auszuprobieren und diese variabel einzusetzen. Digitalität wird dann zu einer zwar aufoktroierten und dominierenden, zugleich aber auch in Grenzen verfügbaren und gestaltbaren Möglichkeit, Fragestellungen diskursiv anzugehen und das Lernen mit und von anderen als Bildungschance zu erleben, die die eigene – mehr oder weniger festgefahrene – Perspektive entgrenzen, hinterfragen und bereichern kann. Die Impulse der Anderen fungieren hierbei als Anlass einer Reflexion, die sich eigenständig, aber nicht einsam aufnehmen lässt. [26]

Dass dies im Spannungsfeld von politischen und organisationsadministrativen Bedingungen sowie im Rahmen einer einschränkenden und zugleich frei lassenden Digitalität praktiziert wird, verweist auf ein postdigitales Szenario, das sich nun zur inklusiven Bildung ins Verhältnis setzen lässt. Postdigitalität bedeutet hier nicht die Verabschiedung von Digitalität durch *nach*digitale Szenarien. Vielmehr nimmt sie die digitalen Ambivalenzen von Ermächtigung und Bemächtigtwerden auf (Bettinger & Hugger, 2020), um Digitalität bildungsrelevant problematisieren und einsetzen zu können, geht es doch im Blick auf Postdigitalität um wechselseitige Durchdringungen von technischen und humanen Aspekten (Allert et al., 2018; Knaus & Bohnet, 2019; Macgilchrist, 2021). Menschen erleben sich nicht als autonome, sondern digital mitkonstituierte AgentInnen in Praktiken des Kontrollierens und Kontrolliertwerdens. In Bezug auf inklusive Bildung wird Postdigitalität zur Herausforderung, Vulnerabilität angesichts von Digitalität zu respektieren und in verantwortlichen Anerkennungsprozessen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu gestalten. [27]

## **6. Präsenzanalogue Perspektiven – Resümee und Ausblick**

Im Blick auf diskursive Interaktionen in digitalen Räumen, wie sie zuvor speziell im Blick auf die Videokonferenz aufgenommen wurden, bleiben bedrängende und bereichernde Ambivalenzen von Unterworfenheit und Widerständigkeit, Erleiden und Empowerment zu berücksichtigen. Diese stellen Bildungsherausforderungen dar, die im Blick auf das jeweils lernende Individuum im Kontext der Inklusion sensibel zu handhaben sind, um jenseits von behinderungsbezogener Dingfestmachung einerseits und Unterstützung vorenthaltendem Rückzug Lehrender andererseits einen verantwortlichen Umgang mit der Würde und Bildsamkeit Lernender anzustreben. Damit kann eine Basis für weitere Überlegungen zum Verhältnis von ambivalenter Postdigitalität und Inklusionspädagogik geschaffen werden. [28]

Hierzu lässt sich die bevorzugt praxeologische Herangehensweise an Szenarien der Postdigitalität problematisierend aufgreifen. Wird davon ausgegangen, dass das Subjekt im Prozess sozialer und kultureller Praktiken sich formt und geformt wird, so kann in Anlehnung an die Disability Studies hervorgehoben werden, dass Menschen nicht nur – zum Beispiel von Lebensbeginn aufgrund ihrer körperlichen Ausstattung – behindert sind, sondern – zum Beispiel aufgrund struktureller Gegebenheiten und sozial bedingter Teilhabebeeinträchtigungen – auch behindert werden. Damit kann Behinderung als eine in Praktiken zugesprochene und in Adressierungen anerkennungstheoretisch thematisierbare aufgefasst werden (Boger, 2020; Felder, 2016). Zugleich geht es jedoch gerade im Blick auf Empowerment und Teilhabe nicht lediglich um Praktiken, durch die Menschen und deren Behinderungen beeinflusst, wenn nicht gar konstituiert werden, sondern um diese Menschen selbst, die in Praktiken involviert sind, durch diese determiniert werden und sie (mit)gestalten. Wenn gefragt wird, wie Menschen mit Behinderung Praktiken – zum Beispiel Adressierungen im Rahmen einer Videokonferenz – erleben, dann stehen nicht nur diese Praktiken, sondern auch die von ihnen betroffenen Menschen im Fokus, können wir doch nur Praktiken thematisieren, wo von thematisierenden Menschen ausgegangen wird. Außerhalb dieser – immer auch perspektivischen – Thematisierungen existieren Praktiken für uns nicht. Hier kann die Videokonferenz einen Raum bieten, lernenden Menschen eine Stimme zu geben, die eigene Perspektive – auch in Bezug auf Digitalität und ihre Szenarien – in den Diskurs einzubringen und sich in inklusiver Auseinandersetzung mit Lehrenden und Mitlernenden wiederum zu ihr ins Verhältnis zu setzen, dabei aber zugleich auch auszuhalten und zu würdigen, dass – nicht nur in einer Behinderung zu Tage tretende und digital aufscheinende – Begrenztheit, Angewiesenheit und Vulnerabilität Herausforderung und Auszeichnung des Menschen bleiben. [29]

## Literatur

- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2018). Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 142–158. doi: [10.1007/s11618-017-0778-7](https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7)
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2020). *INSM-Bildungsmonitor 2020. Schulische Bildung in Zeiten der Corona-Krise*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Verfügbar unter: [https://www.insm.de/fileadmin/in-sm-dms/text/publikationen/bildungsmonitor\\_2020/INSM-Bildungsmonitor\\_2020.pdf](https://www.insm.de/fileadmin/in-sm-dms/text/publikationen/bildungsmonitor_2020/INSM-Bildungsmonitor_2020.pdf)
- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In D. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (S. 29–45). Wiesbaden: Springer.
- Bettinger, P. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Boger, M.-A. (2020). Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553>
- Bosse, I. (2019). Digitalisierung und Inklusion. *Schule inklusiv*, (4), 4–9.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Burow, O.-A. (2021). *Die Corona-Chance: Durch sieben Schritte zur „Resilienten Schule“*. Weinheim: Beltz.
- Chetty, R., Friedman, J., Hendren, N., Stepner, M. & OpportunityInsights Team. (2020). *The Economic Impacts of COVID-19: Evidence from a New Public Database Built Using Private Sector Data*. Verfügbar unter: [https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker\\_paper.pdf](https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf)

- Clemens, I. & Thibaut, J. (2020). Digitales Lernen in der (Corona-)Krise. Beobachtungen unterschiedlicher Erwartungen, Herausforderungen und Erfahrungen in schulischen und universitären Netzwerken. In C. Stegbauer & I. Clemens (Hrsg.), *Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus* (S. 127–135). Wiesbaden: Springer.
- Comenius, J. A. (1905). *Didactica magna oder Große Unterrichtslehre*. Paderborn: Schöningh.
- Damberger, T. & Iske, S. (2017). Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive. In R. Bierman & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 17–36). Wiesbaden: Springer.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2011). Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. Eine alteritätstheoretische Reflexion. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 107–127). Bielefeld: transcript.
- Dickel, S. (2020). Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 79–86). Bielefeld: transcript.
- Eckardt, F. (2020). Corona und die Seuche der Segregation der Städte. In M. Volkmer & K. Werner (Hrsg.), *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 111–118). Bielefeld: transcript.
- Eickelmann, B., Drossel, K. & Heldt, M. (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. *Schulmanagement*, 51(3), 28–31.
- Felder, F. (2016). Anerkennung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 96–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Filk, C. (2019). "Onlife"-Partizipation für alle. Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital – wie geht das?* (S. 61–81). Weinheim: Beltz.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. *Medienimpulse*, 58(2). doi: 10.21243/mi-02-20-19
- Goetz, M. (2021). Digitale Lehre im Corona-Jahr – Umsetzung, Herausforderungen und Potenziale digitaler Lehre in deutschen Klassenzimmern. *merz*, 65(1). Verfügbar unter: [www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/merz\\_21-1\\_Goetz.pdf](http://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/merz_21-1_Goetz.pdf)
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS - Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 189–201). Münster: Waxmann. doi: 10.31244/9783830992318.12
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *bwp*, (8). Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf)
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS - Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 95–101). Münster: Waxmann. doi: 10.31244/9783830992318.05
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. *Sisyphus*, 8(3), 100–105. doi: 10.25749/sis.20178

- Huber, S. G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? *schule verantworten*, 1(1), 66–74. doi: [10.53349/sv.2021.i1.a74](https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74)
- Huber, S. G., Gunther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830942160](https://doi.org/10.31244/9783830942160)
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crisis – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. doi: [10.1007/s11092-020-09322-y](https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y)
- Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer: Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit*, Deutsches Schulportal. Verfügbar unter: <https://deutscheschulportal.de/stimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/>
- Janker, V., Kaiser, D., Profous, A., Scherer, F. & Schulte, V. (2020). Altersgerechte Online-Lernangebote für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe während der Corona-Pandemie? Homeschooling4kids.at von Studierenden für Schülerinnen und Schüler. *Medienimpulse*, 58(2). doi: [10.21243/mi-02-20-18](https://doi.org/10.21243/mi-02-20-18)
- Jornitz, S. & Leser, C. (2018). Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht. *Pädagogische Korrespondenz*, (57), 55–73. doi: [10.25656/01:21100](https://doi.org/10.25656/01:21100)
- Kamin, A. M. & Bartolles, M. (2022). Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: theoretische und empirische Bedarfe an eine schulische Inklusive Medienbildung. In N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Tagungsband* (S. 25–39). Münster: WTM.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS - Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 117–135). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830992318.07](https://doi.org/10.31244/9783830992318.07)
- Klitzing, K. von (2020). Kindheit in Zeiten von Corona. In B. Kortmann & G. G. Schulze (Hrsg.), *Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft* (S. 21–30). Bielefeld: transcript.
- Knaus, T. & Bohnet, N. (2019). Lernen mit Kopf, Herz und Handy. *Medienimpulse*, 57(4). doi: [10.21243/mi-04-19-01](https://doi.org/10.21243/mi-04-19-01)
- Knaus, T. & Schmidt, J. (2020). Medienpädagogisches Making – ein Begründungsversuch. *Medienimpulse*, 58(4). doi: [10.21243/mi-04-20-04](https://doi.org/10.21243/mi-04-20-04)
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Llouquet, O. (2017). Blind and Online. In U. Frömming, S. Köhn, S. Fox & M. Terry (Hrsg.), *Digital Environments. Ethnographic Perspectives across Global Online and Offline Spaces* (S. 117–126). Bielefeld: transcript.
- Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Swank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-02](https://doi.org/10.35468/5990-02)
- Macgilchrist, F. (2021). Theories of Postdigital Heterogeneity: Implications for Research on Education and Datafication. *Postdigital Science and Education*, 3, 660–667. doi: [10.1007/s42438-021-00232-w](https://doi.org/10.1007/s42438-021-00232-w)

- Mayrberger, K. (2020). Praxistheoretisch informierte partizipative Mediendidaktik. In P. Bettinger & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik* (S. 61–85). Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-28171-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_4)
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. durchgesehene Auflage, S. 15–35). Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II* (S. 85–98). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Obermeier, C., Hill, D. & Filk, C. (2022). Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schulkultur. Die besondere Relevanz der Schulkultur für die Verzahnung von Inklusion und Digitalisierung. In N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Tagungsband* (S. 75–84). Münster: WTM.
- Pongratz, L. (2013). Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern. In H. Bublitz, I. Kaldrack, T. Röhle & M. Zeman (Hrsg.), *Automatismen – Selbst-Technologien* (S. 221–235). München: Fink. doi: [10.30965/9783846754252\\_011](https://doi.org/10.30965/9783846754252_011)
- Redecker, A. (2021). Inklusiv lernen – digital kommunizieren. Schwierigkeiten und Chancen des Interaktiven in der Schule für alle. *MedienPädagogik*, (41), 15–31. doi: [10.21240/mpaed/41/2021.02.02.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.02.X)
- Redecker, A. (2022). Dialogische Didaktik gegen den digitalen Drop-out. Pandemische Interaktionsszenarien und die Zukunft des schulischen Online-Lehrens. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22, 1–13. doi: [10.21240/lbzm/22/18](https://doi.org/10.21240/lbzm/22/18)
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reichert, R. (Hrsg.). (2014). *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript.
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selke, S. (2014). *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A. & Pessl, G. (2020). *COVID-19 LehrerInnenbefragung - Zwischenergebnisse. Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?* Verfügbar unter: <https://www.ihs.ac.at/index.php?id=1176>
- Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde. Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem* (S. 87–106). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Stojanov, K. (2019). Children's Ideals as a Philosophical Topic. *Educational Theory*, 69(3), 327–340. doi: [10.1111/edth.12371](https://doi.org/10.1111/edth.12371)
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uebel, M. (2021). Technologies of Shame: Agency, Identity and Visibility. In C.-H. Mayer, E. Vanderheiden & P. Wong (Hrsg.), *Shame 4.0. Investigating an Emotion in Digital Worlds and the Fourth Industrial Revolution* (S. 575–591). Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-030-59527-2\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59527-2_27)
- Ungerer, L. M. (2021). Cybershaming Never Rests: Suggestions for Dealing with Cybershaming in a Digital Culture. In C.-H. Mayer, E. Vanderheiden & P. Wong (Hrsg.), *Shame 4.0. Investigating an Emotion in Digital Worlds and the Fourth Industrial Revolution* (S. 555–573). Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-030-59527-2\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59527-2_26)
- Vorstand der Sektion Schulpädagogik in der DGfE. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion*

*Schulpädagogik in der DGfE*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/2020\\_Stellungnahme\\_Schulpaedagogik\\_Schule\\_Zuhause.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf)

Vygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. II Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Waldschmidt, A. (2007). Verkörperte Differenzen - Normierende Blicke. Foucault in den Disability Studies. In C. Kammler & R. Parr (Hrsg.), *Foucault in den Kulturwissenschaften* (S. 177–198). Heidelberg: Synchron.

Wocken, H. (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege*. Hamburg: Feldhaus.

Wößmann, L. (2021). Corona und die Folgen. Eine (nicht nur) bildungsökonomische Perspektive. *impakt magazin spezial*, 20–39. Verfügbar unter: [https://www.wuebbenstiftung.de/wp-content/uploads/2022/01/2021\\_0818\\_impaktmagazin\\_Bildungsgerechtigkeit\\_Pandemie\\_spezial.pdf](https://www.wuebbenstiftung.de/wp-content/uploads/2022/01/2021_0818_impaktmagazin_Bildungsgerechtigkeit_Pandemie_spezial.pdf)

Zierer, K. (2020). Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In R. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland* (S. 373–386). Wiesbaden: Springer.

#### **Kontakt**

Anke Redecker, Universität Bonn, Bonner Zentrum für Lehrerbildung, Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn

E-Mail: [anke.redecker@uni-bonn.de](mailto:anke.redecker@uni-bonn.de)

#### **Zitation**

Redecker, A. (2023). Verständigung ermöglichen – Eigenständigkeit anregen. Zur Bildungsrelevanz von Online-Lehre in inklusiven Settings. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: 10.21248/Qfl.107

**Eingereicht:** 7. Oktober 2022

**Veröffentlicht:** 9. Mai 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.