

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

„Man lernt Emma in ‚drei Minuten lesen‘ kennen“

**Kritische Anfragen an Reflexionsprozesse
in und über Online-Lehr-Lernmaterialien im Projekt „inklud.nrw“**

Mona Stets^{1,*} & Teresa Vielstädte^{2,**}

¹ Universität Bielefeld

² Universität Siegen

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

** Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II Bildung-Architektur-Künste,
Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik,
Adolf-Reichwein-Straße 2, 50768 Siegen
mona.stets@uni-bielefeld.de; teresa.vielstaedte@uni-siegen.de

Zusammenfassung: Die Entwicklung von Online-Lehrmaterialien erfährt auch in der Diskussion um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte bezogen auf Inklusion und Digitalisierung als zentrale Querschnittsaufgaben aktuell Aufschwung. Das von der DH.NRW geförderte Projekt „inklud.nrw“ setzt sich zum Ziel, die Professionalisierungsbereiche digitalisierungsbezogener (KMK, 2016) und inklusionsorientierter Kompetenzen (LABG, 2022) in der Lehrer*innenbildung zu verknüpfen, und realisiert dies in einer fallbasierten, kohärenten, digitalen Lehr-Lernumgebung. Mit Abschluss des Projekts steht diese ab voraussichtlich Ende 2022 auf der Landesplattform ORCA den lehrer*innenbildenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens zur Verfügung. Der Beitrag skizziert die hochschuldidaktische Konzeption unter dem Fokus von zwei grundlegenden theoretischen Prämissen der entwickelten OER-Lehr-Lernmaterialien, um darauf aufbauend Herausforderungen in der Materialentwicklung und im Materialeinsatz abzuleiten. Anhand einer kritisch-reflexiven Diskussion ausgewählter Materialien zeigt der Beitrag die zentrale Bedeutung von Reflexionsprozessen hinsichtlich der Entwicklung und des Einsatzes von OER-Materialien auf. Der Beitrag plädiert abschließend für die Notwendigkeit von Reflexivität auf Ebene der Materialbearbeitung ebenso wie auf der des Entwickler*innenteams.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Reflexivität; Open Educational Resources; Inklusion; Kasuistik



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Inklusion und Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung vernetzen: Das Projekt „inklud.nrw“

Das Projekt „inklud.nrw“ setzt sich zum Ziel, die Professionalisierungsbereiche des Erwerbs digitalisierungsbezogener (KMK, 2016) und inklusionsorientierter Kompetenzen (LABG, 2022) in der Lehrer*innenbildung zu verknüpfen. Die Verknüpfung dieser zentralen Querschnittsaufgaben in der Ausbildung angehender Lehrkräfte erfolgt über den Ansatz der Fallarbeit (s. Kap. 2.1). Als didaktisches Konzept ist diese in der Lehrer*innenbildung mittlerweile fest etabliert (Hummrich et al., 2016), doch „[t]ransferfähige, evaluierte Konzepte zur digital unterstützten Fallarbeit unter der Perspektive Inklusion existieren bislang noch nicht“ (Büker et al., 2021, S. 228). An diese Leerstelle knüpft das durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen durch die Förderlinie „OERContent.nrw“¹ unterstützte Verbundprojekt „inklud.nrw“ an und entwickelt ausgehend von der Paderborner Online-Fallsammlung, dem „Vielfaltstableau“ (Büker et al., 2015), eine Lehr-/Lernumgebung. Das OER-fähige Lehr-Lernmaterial wird 2022 auf dem nordrheinwestfälischen Landesportal „Open Educational Resources Campus NRW“ (ORCA) veröffentlicht und zeichnet sich durch eine interdisziplinäre Verzahnung und Kohärenz von Inhalt (Inklusion und Medienbildung), Hochschulmediendidaktik (Lehren und Lernen via Onlinephasen und -methoden) und Technik (Entwicklung einer adäquaten, lauffähigen Infrastruktur) aus (vgl. Büker et al., 2021, S. 228). Ausgehend von Fallbeispielen aus dem „Vielfaltstableau“, welches Lebens- und Lerngeschichten unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher exemplarisch portraitiert, werden vielfältige Aufgaben und Formate zu zentralen pädagogisch-didaktischen Fokussen entwickelt. Dozierenden, die die Materialien in ihre Lehrveranstaltungen integrieren, adaptieren und weiterentwickeln können (ORCA.nrw, 2020), stehen u.a. die Fokusse *Bildungsmedien, Gestaltung von Unterrichtssequenzen, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* und *Beobachtung* zur Auswahl. Dies folgt dem Anspruch möglichst hoher Flexibilität und Granularität sowie der grundsätzlichen Eignung für alle heterogenitätsorientierten Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums mit den Studiengangsvarianten Grundschule, Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik sowie Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Diverse Aufgabenoptionen ermöglichen eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung, die verschiedene Perspektiven auf den pädagogisch-didaktischen Fokus eröffnet und damit verbundene übergeordnete Fragestellungen, z.B. zu Inklusion, aufwirft (vgl. Büker et al., 2022).

Insgesamt zielt die hochschuldidaktische Konzeption des Projekts auf die Anbahnung eines reflexiven Habitus als Schlüsselkompetenz ab und orientiert sich hierbei zentral an dem Ansatz der „*reflexiven Inklusion*“ (vgl. Budde & Hummrich, 2013, 2015a; vgl. auch Büker et al., 2022).

Indem wir als Mitarbeitende der inhaltlichen Gestaltung, Materialentwicklung und Erprobung Auszüge des Materials in seinen theoretischen wie methodisch-didaktischen Grundannahmen skizzieren (Kap. 2) und vor dem Hintergrund der Erfahrungen der ersten Erprobung analysieren (Kap. 3), möchten wir exemplarisch auf Herausforderungen und offene Fragen hinweisen, Desiderata für die Modifikation des Materials aufzeigen sowie Anregungen zur Implementation und zu dem diesbezüglich kritisch-reflexiven Einsatz des OER-Materials liefern. Dieser Beitrag basiert auf Beobachtungen, Auswertungen und Reflexionen der Erprobung durch die beiden Autorinnen und stellt eine Ergänzung der Evaluation des Projekts dar (vgl. Kamin et al., 2022, im Erscheinen). Damit leisten wir einen Beitrag zur Diskussion und Qualitätssicherung der Lehr-Lernumgebung und möchten gemäß der Beitragsrubrik *zum Nachdenken* anregen und einladen. Im Sinne

¹ Open Educational Resources (OER).

des *Nachdenkens* über die eigene Lehrpraxis und die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien (Huber, 2014) entfaltet sich mit dem Reflektieren über hochschuldidaktisch aufbereitete Reflexionsanlässe auch auf Ebene des Materialentwickler*innenteams die Figur des reflexiven Habitus.

2 Zentrale Prämissen und Herausforderungen der hochschuldidaktischen Konzeption

Im Folgenden werden zwei zentrale Prämissen der hochschuldidaktischen Konzeption der Lehr-Lernumgebung des Projekts „inklud.nrw“ eingeführt: Fallkonstruktion und Fallverstehen (Kap. 2.1) sowie Grundlegung eines weiten, intersektionalen Inklusionsverständnisses (Kap. 2.2). Neben Medienbildung bzw. dem Lernen mit und über Medien unter der Perspektive von Inklusion sowie dem OER-Gedanken, der dem Material weiterhin eingeschrieben ist, stellen diese zentrale Pfeiler der hochschuldidaktischen Konzeption dar (vgl. Büker et al., 2022, S. 339), die im vorliegenden Beitrag im Fokus stehen. Auf erste Herausforderungen wird verwiesen, die in Kapitel 3 ausdifferenziert werden.

2.1 Fallkonstruktion und Fallverstehen im Sinne der Kasuistik

Für die Auseinandersetzung mit Inklusion, Heterogenität und Differenz in der Ausbildung angehender Lehrkräfte liegt mittlerweile ein breites, hochschuldidaktisches Methodenrepertoire vor. Ein Ansatz für deren systematische Verankerung im Lehramtsstudium ist die Fallarbeit bzw. Kasuistik. Diese definiert sich als „eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse [...] fokussiert ist“ (Steiner, 2014, S. 8). Der Ansatz der Fallarbeit rekurriert auf den Gedanken der Theorie-Praxis-Relationierung und begreift sich als Instrument der Praxisreflexion (Hummrich et al., 2016). Im Zentrum steht die handlungsentlastende, exemplarische und gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial aus der pädagogischen Praxis mit dem Ziel, einen reflexiven und forschenden Habitus anzubahnen, der sich in einer an Entdecken und Verstehen orientierten Haltung konkretisieren lässt (vgl. Schmidt & Wittek, 2020, S. 31). Neben der Anbahnung einer professionellen Haltung wird mit dem forschenden Habitus insbesondere angestrebt, die pädagogische Arbeit stärker an den Methoden des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts zu orientieren. Dazu soll ein systematisches In-Frage-Stellen eigener Gewissheiten und Theorieangebote geübt werden, und es sollen Situationen aus der pädagogischen Praxis so aufbereitet werden, dass sie wissenschaftlicher Analyse zugänglich sind (vgl. Kullmann, 2011, S. 149).

Das Projekt „inklud.nrw“ verschreibt sich der Fallarbeit und legt ein komplexes Fallverständnis zu Grunde, in welchem sowohl die Ansätze der rekonstruktiven (Hummrich et al., 2016; Hummrich, 2020) als auch der problem- und entscheidungsorientierten Fallarbeit (Steiner, 2014, S. 16) enthalten sind (vgl. Büker et al., 2022, S. 339, 343–344, 345–347). Die variantenreichen Aufgaben und Materialien des Projekts ermöglichen damit die Rekonstruktion und kritische Reflexion bildungswissenschaftlicher Praxen ebenso wie die fallbezogene Entwicklung und Erprobung von Gestaltungs- und Handlungsoptionen im Kontext eines heterogenitätsorientierten Unterrichts (Steiner, 2014, S. 16; vgl. Büker et al., 2021, S. 229), wobei der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der *rekonstruktiven Perspektive* liegt. Im Zentrum des Formats der rekonstruktiven Kasuistik steht nicht die Suche nach Erklärungen für praktische Probleme oder das Finden von Antworten auf praktische Fragen; „[v]ielmehr geht es prioritär darum, eine Zuwendungshaltung zu kultivieren, die daran interessiert ist, die Praxis auf ihre Verfasstheit hin zu befragen“ (Kunze, 2020, S. 34).

Das bedeutet: Eine Gegebenheit oder Situation wird durch eine Person zum Fall gemacht, weil sie ihm subjektiv „Auffälliges“, „Bedeutsames“ zuschreibt (vgl. Hummrich,

2016, S. 14; Steiner, 2014, S. 9). Anhand der Rekonstruktion von Fällen wird die Logik der Konstitution des beschriebenen Geschehens als pädagogische Praxis freigelegt, wie sie täglich von den beteiligten Akteur*innen vollzogen wird (vgl. Schmidt & Wittek, 2020). Die Rekonstruktion der Fälle, das Fallverstehen, ist deshalb bedeutsam, weil es Erklärungsvarianten auf Basis subjektiver Theorien und Normalitätsannahmen aufdeckt und damit auch die normativen, verstrickten Muster und Logiken von Bildung, Didaktik und Erziehung herausgearbeitet werden können (vgl. Steiner, 2014, S. 14). Durch das Fallverstehen im Sinne der rekonstruktiven Kasuistik kann ein auf Entdeckung und Erschließung gerichteter Blick eingeübt werden, der Fragen aufwirft, anstatt Antworten zu finden. Es geht darum, ein offenes, Antinomien aufdeckendes, (system-)kritisches Denken in Möglichkeiten zu üben (vgl. Beck et al., 2000; Kunze, 2020, S. 34f.). Dies erscheint in Prozessen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte insofern relevant, als dass darüber eine Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns angebahnt werden kann (vgl. Kunze, 2020, S. 33). Eine herausgehobene Stellung kommt jener professionellen Orientierung und der Reflexivität des eigenen Handelns im Kontext von Inklusion und dem Ansatz einer so genannten „*reflexiven Inklusion*“ zu (Budde & Hummrich, 2013; 2015a, S. 172).

Die Besonderheit der Fallarbeit, wie sie im Lehr-Lernmaterial des Projektes „inklud.nrw“ angelegt ist, besteht in der doppelten Zuschreibung von „Bedeutsamem“ (vgl. Steiner, 2014, S. 8). Der Großteil² des Materials speist sich aus Fallportraits, die wir als Materialentwickler*innen vorab der bestehenden Paderborner Online-Fallsammlung – dem „Vielfaltstableau“ (Büker et al., 2015, S. 2) – entnommen haben. Zum einen wurden diese bereits durch das Autorenteam „Vielfaltstableau“ (Büker et al., 2015, S. 2) zum Fall gemacht. Zum anderen treffen wir im aktuellen Projekt eine Auswahl an zu bearbeitenden Fällen aus der Fallsammlung und schreiben diesen somit ein weiteres Mal etwas „Auffälliges“, „Bedeutsames“ zu (vgl. Steiner, 2014, S. 8). Das bedeutet, wir als Materialentwickler*innen machen stellvertretend für die Nutzer*innen etwas zum Fall (vgl. Büker et al., 2022, S. 345–346; Kamin et al., 2022, im Erscheinen).

Leitend sind daher die Fragen: Was machen wir eigentlich zum Fall? Wem oder was schreiben wir „Bedeutsames“, „Auffälliges“ zu? Welche subjektiven Theorien und Normalitätsannahmen verbergen sich möglicherweise hinter diesen Entscheidungen? Welche Konsequenzen hat unsere Fallauswahl, und wie können wir damit in der weiteren Materialentwicklung umgehen? Auf die damit angestoßenen Reflexionsprozesse werden wir exemplarisch im weiteren Verlauf eingehen.

2.2 Grundlegung eines weiten, intersektionalen Inklusionsverständnisses

Die Konzeptionierung des OER-Lehr-Lernmaterials im Rahmen des Projekts „inklud.nrw“ erfolgt unter der Prämisse größtmöglicher Teilhabe aller Schüler*innen an Schule und Unterricht, die durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen die Teilhabe an der (digitalen) Gesellschaft auch langfristig sichern möchte (Büker et al., 2021, 2022; Kamin et al., 2022, im Erscheinen). Es orientiert sich damit an einem weiten Inklusionsverständnis (vgl. Budde & Hummrich, 2015b, S. 35; Korff & Neumann, 2021, S. 2; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff.). Während ein enges Inklusionsverständnis im Kontext von Schule und Unterricht in erster Linie die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf fokussiert (vgl. Budde & Blasse, 2017, S. 2), adressiert das weite Verständnis unter der Perspektive einer *Schule*

² Wenngleich wir Nutzer*innen des Materials durchgehend die Möglichkeit bieten, Fälle aus der eigenen Praxis einzubringen, besteht ein Großteil des Lehr-Lernmaterials, wie es aktuell existiert, aus vorab ausgewählten und aufbereiteten Fällen. Auch hier sei darauf hingewiesen, dass die OER-Lehr-Lernumgebung einem dauerhaften, öffentlichen Bearbeitungs- und Weiterentwicklungsmodus unterliegt.

*für alle*³ und der Ermöglichung von Teilhabe (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 17) alle Kinder einer heterogenen Schüler*innenschaft (Prenzel, 2015; 2018, S. 43ff.; vgl. auch Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Im Rückgriff auf intersektionale Ansätze (Budde, 2021; Budde & Hummrich, 2017) sowie theoretische Ansätze zur Pädagogik der Vielfalt (Hinz, 2004; Prenzel, 2006, 2018) wird erstbenanntes Verständnis daher nicht selten als verkürzt problematisiert (Hinz, 2010; Sander, 2006).

Explizit ist das hier zugrundeliegende Verständnis nicht auf die Kategorie *Behinderung* begrenzt und im Hinblick auf Schule und Unterricht auf Kinder mit und ohne zugeschriebene sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe beschränkt. Vielmehr finden verschiedene, teils ineinandergreifende Dimensionen von Heterogenität Berücksichtigung. Gemäß des jeweiligen theoretischen Zugriffs auf Heterogenität (für einschlägige Übersichten s. u.a. Budde, 2012; Sturm, 2016; Trautmann & Wischer, 2011) geraten Differenz- und Heterogenitätsdimensionen wie Fähigkeiten, Geschlechterrollen, Herkunft, Erstsprachen, „races“, „classes“ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und weitere Aspekte in den Blick (vgl. Hinz, 2015, S. 69). Mit dem Ansatz der Intersektionalität rücken diese Kategorien in ihrem Gesamtzusammenhang (vgl. Hinz, 2015, S. 69) und ihrer potenziellen Verwobenheit (Köpfer et al., 2021) in den Fokus. Auf frühe Ansätze der Geschlechterforschung, der Critical Race Theory und des Black Feminism (vgl. Knapp, 2008, S. 34; Walgenbach, 2007, S. 27) zurückgehend, zielt Intersektionalität als Paradigma nach Walgenbach (2021, S. 50) auf die Analyse sozialer Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, in die diese Kategorien eingelassen sind. Begrifflichkeiten wie „Schnittpunkte, Durchkreuzungen, Verschränkungen, Überschneidungen oder Achsen“ (Walgenbach, 2021, S. 51) zeigen auf, dass diese in ihren Wechselbeziehungen bzw. -wirkungen in die Analyse eingehen. Bezogen auf Schule und Unterricht stellen Budde und Blasse (2017) auf Basis der aktuellen Forschungslage weiterhin heraus,

„dass Differenzkategorien in der Schule nicht nur wirksam werden, sondern ebenfalls in den sozialen Praktiken, den Leistungsordnungen, den Orientierungen der Lehrkräfte sowie den institutionellen Rahmungen reproduziert und dadurch eher stabilisiert werden“ (Budde & Blasse, 2017, S. 4; vgl. auch Walgenbach & Pfahl, 2017, S. 141).

Im Hinblick auf schulische Inklusion und als Zielperspektive des vorliegenden Materials ist damit nicht nur die Sensibilisierung für die Vielfalt innerhalb einer Kategorie wie der des sonderpädagogischen Förderbedarfs intendiert, sondern die grundlegende theoretische Prämisse verknüpft, eine Differenzkategorie erst unter Einbezug weiterer exklusionsrelevanter Kategorien (vgl. Budde & Hummrich, 2015a, S. 171) adäquat erfassen zu können (vgl. Walgenbach & Pfahl, 2017, S. 141f.). Zugleich liegt dem Projekt „inklud.nrw“ das Verständnis zu Grunde, Differenz als kulturell gerahmte, von der Beobachtungsposition und Bewertung abhängige Unterscheidungspraxis zu fassen (Seitz, 2010). Differenz ist als soziale Konstruktion zu verstehen, nicht als ontologisch bestimmtes Merkmal einer Person. Prozesse des „Othering“, der Etikettierung, Zuschreibung und Reifizierung, also der Wiederhervorbringung, der Verstetigung und Festschreibung von Differenzen, sind hierbei zentral (Gabriel et al., 2021). Dieses Verständnis schließt eine kritische Reflexion der als konstruiert verstandenen Kategorien ein und impliziert die Auseinandersetzung mit Prozessen, Wirkzusammenhängen und Konsequenzen von Differenzenkonstruktionen.

³ Zum Verständnis der Grundschule als *Schule für alle* sowie zur Notwendigkeit der Entwicklung eines eigenständigen Inklusionsverständnisses und der (Neu-)Bestimmung der Grundschule als *Schule für alle* siehe bspw. Götz et al. (2019), S. 85f.

Zwischenfazit

Die Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für Inklusion im weiten, intersektionalen Begriffsverständnis sowie für die aufgezeigten Konstruktionsprozesse sozialer Differenzkategorien bildet eine Zielperspektive der entwickelten Lehr-Lernmaterialien des Projekts „inklud.nrw“. Hochschuldidaktisch orientiert sich dessen fallbasierte Konzeption an der Perspektive „reflexiver Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013, 2015a) und der zentralen Stellung der professionellen Orientierungen angehender Lehrer*innen.

In den vorangegangenen Abschnitten konnten mit einem reflexiven Blick auf unseren eigenen Arbeitsprozess insbesondere drei Herausforderungen in der Entwicklung der OER-Materialien markiert werden:

- (1) WEN oder WAS machen wir WIE und WARUM in dem Material zum Fall?
- (2) WEN oder WAS stellen wir in dem Material IN WELCHER WEISE dar? Welche Differenzlinien werden bezogen auf Schule und Unterricht konstruiert?
- (3) WIE sind wir selbst in die Reifikation von Differenzen in der Materialentwicklung verstrickt und welches Inklusionsverständnis schreiben wir diesem ein?

Mit diesen Herausforderungen sehen wir uns in der Entwicklung des Materials konfrontiert und werden im Folgenden anhand ausgewählter Materialauszüge aufzeigen, inwiefern uns diese Herausforderungen auch im Einsatz in der Lehre begegnen.

3 Herausforderungen der Materialentwicklung und dessen Implementation in heterogenitätsorientierten Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums


Die Konzeptionierung der digitalen Lehr-Lernumgebung erfolgte in einem hochschulübergreifenden, interdisziplinären Mitarbeiter*innenteam unter Konsortialführung der Universität Paderborn. Im Sommersemester 2021 wurde der Prototyp der entwickelten Lehr-Lernumgebung an den vier Projektstandorten, den Universitäten Paderborn, Bielefeld, Duisburg-Essen und Siegen, umfassend erprobt und evaluiert (vgl. Kamin et al., 2022, im Erscheinen).

Der vorliegende Beitrag geht exemplarisch auf Erfahrungen der Materialentwicklung und -erprobung ein, indem die *Strukturierung und Gestaltung des Materials* (Kap. 3.1), die *Auseinandersetzung mit Inklusion, Intersektionalität und der eigenen Position* (Kap. 3.2) und *Fortlaufende Reflexionsprozesse in Bezug auf die Auswahl und Darstellung der Inhalte* (Kap. 3.3) vor dem Hintergrund der formulierten Herausforderungen und Reflexionsfragen einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

3.1 Strukturierung und Gestaltung des Materials

Die hochschuldidaktisch aufbereiteten Materialien sind in einer kohärenten, digitalen Lehr-Lernumgebung angelegt. Die grundlegende Strukturierung ist ausführlich bereits in Büker et al. (2022) beschrieben. Auf der Startseite des Online-Kurses sind zunächst die zur Bearbeitung anwählbaren pädagogisch-didaktischen Fokuse (vgl. Kap. 1) ausgewiesen und jeweils mit einem Einführungstext versehen (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Raumgestaltung



Um den Ansprüchen einer inklusiven und digitalisierten Schule (von morgen) gerecht werden zu können, braucht es mehr als lediglich bauliche Voraussetzungen dahingehend zu schaffen, dass eine Schule barrierefrei und in allen Räumen W-LAN zugänglich ist. Es müssen neue Räume zum gemeinsamen und individuellen Lernen entwickelt werden, die heterogene Lern- und Bildungsprozesse digitalisiert unterstützen. Dieser weite Blick über den eigentlichen Klassenraum als Lernraum hinaus soll unter diesem Fokus in verschiedenen Aufgabenoptionen ermöglicht werden.

Textfelder: 13 Glossare: 4 Textseiten: 4 Aufgaben: 5 Foren: 7 Datenbanken: 13 H5P: 1 Gegenseitige Beurteilung: 1
Mein Bearbeitungsstand: 0/1

Übergangsgestaltung



Übergänge in der Bildungslaufbahn stehen im Rahmen dieses Aufgabensets im Fokus. Diese werden insbesondere unter dem Anspruch einer Schule für alle unter der Perspektive von Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten betrachtet. Die Frage danach, wie ein von den Stärken und Bedürfnissen des Kindes und Jugendlichen ausgehender Übergang insbesondere auch unter Risiko- bzw. erschwerenden Bedingungen gestaltet werden kann, ist leitend. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Transitionsmodellen einschließlich der beteiligten Akteur:innen (Institutionen, Eltern, Schüler:innen, Lehr- und Fachkräfte), deren institutionellen Rahmen Übergänge zwischen KiTa, Grundschule, Förderschule und weiterführenden Schulen bilden.

Textfelder: 12 Glossare: 4 Textseiten: 4 Aufgaben: 9 Foren: 12 Datenbanken: 16 Links/URLs: 2

Bildungsmedien



Ob Arbeitsblätter, Spiele, Apps oder Videos – es gibt die unterschiedlichsten Medien, von und mit denen Kinder und Jugendliche lernen können. Ein gutes Bildungsmedium misst sich dabei nicht allein an der korrekten Vermittlung eines Lerngegenstandes, sondern muss gerade in inklusiven Settings auch daran gemessen werden, ob es an die individuellen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen anschließt, Gemeinsames Lernen ermöglicht und zugleich individuelle Lernwege eröffnet. Es gilt Kinder und Jugendliche langfristig zu motivieren, an Interessen anzuknüpfen und eine Vielfalt an Rezeptions- und Ausdrucksformen zu bieten. In dem Fokus Bildungsmedien geht es daher sowohl um die Konzeption, Gestaltung und Adaption als auch um die Bewertung und Auswahl geeigneter Medien für eine Bildung für alle Kinder und Jugendlichen.

Textfelder: 14 Glossare: 5 Textseiten: 4 Aufgaben: 7 Foren: 7 Datenbanken: 11 Gegenseitige Beurteilungen: 2

Abbildung 1: Ansicht der Startseite der digitalen Lehr-Lernumgebung „inklud.nrw“ (eigene Darstellung)

Die hier abgebildeten Fokuse *Raumgestaltung*, *Übergangsgestaltung* und *Bildungsmedien* stellen einen Auszug aus dem Spektrum aktuell anwählbarer Themenschwerpunkte⁴ dar. Statistische Kennziffern am rechten unteren Textfeldrand geben Auskunft über die jeweils verfügbare Anzahl an Aktivitäten und die entsprechenden Moodle-Tools, die für die Bearbeitung vorgesehen sind (z.B. Glossar). Aufgrund der Einbettung von Standardtools sind der Moodle-Kurs sowie die einzelnen Aufgabenoptionen in die Learning Management Systeme der lehrer*innenbildenden nordrhein-westfälischen Hochschulen importierbar.

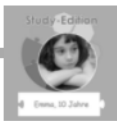
Ausgehend von einem *pädagogisch-didaktischen Fokus* kann auf der zweiten Gliederungsebene des Materials ein *Kinderportrait* für die inhaltliche Bearbeitung angewählt werden. Unter dem jeweiligen Namen des Kindes oder des*der Jugendlichen (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite) sind die jeweils verfügbaren Aufgabenoptionen⁵ sichtbar.

⁴ Zur Auswahl stehen die Fokuse Bildungsmedien, Beobachtung, Gestaltung von Unterrichtssequenzen, Raumgestaltung, Übergangsgestaltung sowie Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams.








⁵ Unter dem jeweiligen Namen sind die verfügbaren Aufgabenoptionen eingblendet. Damit versuchen wir, das Zusammendenken der Fälle auf technischer Ebene anzulegen und zu vermeiden, auf untergeordnete Webseiten zu gelangen.

Emma



"Wenn ich meine Bücher lese, kann ich immer alles verstehen – Ich lese ganz gerne und so viel und so schnell, wie ich will. Auf meine Bücher kann ich mich verlassen."



Emma kennenlernen

-  Auseinandersetzung mit Inklusion
-  Power Flower: Die eigene Position reflektieren
-  Auseinandersetzung mit Intersektionalität
-  Aufgabenoption 1: Emma anhand einer Porträtkarte kennenlernen
-  Aufgabenoption 2: Eine Porträtkarte zu Emma erstellen
-  Aufgabenoption 3: Einen Freund:innenbuch-Eintrag zu Emma erstellen
-  Aufgabenoption 4: Einen inneren Monolog aus Sicht von Emma verfassen

Fokusbezogene Aufgabe

-  Aufgabenoption 1a: Sensibilisierung für Emmas Hörbeeinträchtigung
-  Aufgabenoption 1b: Einen Lern- und Klassenraum für Emma gestalten

Sandra

"Ich bin schon gespannt darauf, was ich in der Schule alles lernen kann. Ich bin sehr neugierig und habe immer viele eigene Ideen."




Abbildung 2: Aufgabenoptionen des Kinderportraits Emma (eigene Darstellung)

Zunächst erfolgt über *Das Kind kennenlernen* (hier: *Emma kennenlernen*) eine grundsätzliche fallspezifische Auseinandersetzung. Diese bildet die Grundlage der *Fokusbezogenen Aufgabenstellungen*. Es stehen jeweils diverse *Aufgabenoptionen* zur Verfügung.

Anhand dieser Strukturierungsentscheidung ist im Rekurs auf die Herausforderung *Wen oder was stellen wir im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses WIE dar?* (vgl. Kap. 2) beispielhaft aufzuzeigen, wie dem Material ein (eher) weites Inklusionsverständnis eingeschrieben werden soll: Als Ergebnis intensiver Diskussionen im Entwickler*innenteam ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit den pädagogisch-didaktischen Fokussen als erste Gliederungsebene prominent gesetzt. Der Inklusionsbegriff wird als Querstruktur verstanden, der dem Material grundsätzlich und jedem dieser Fokusse inhärent ist. In Anlehnung an Budde und Hummrich (2013) soll einer Engführung des Inklusionsverständnisses und der Konzipierung spezifischer pädagogisch-didaktischer Fokusse im Sinne einer „Besonderungspädagogik“ (Budde & Hummrich, 2013, S. 35) kein Vorschub geleistet werden. Zwar legt die fallspezifische Auseinandersetzung zunächst die Konzentration auf das jeweils gewählte Fallkind nahe und impliziert damit ein eher enges (Förder-)Verständnis. Gleichzeitig gewährleisten die Bezugnahme auf mehrere Kinderportraits (vgl. Abb. 2: über *Emma* hinaus ist in dem gewählten Ausschnitt bereits *Sandra* eingeblendet) und weitere Querverbindungen zwischen den Aufgabenoptionen, systematisch Ideen für eine als heterogen vorausgesetzte Lerngruppe zu entwickeln. Indem nicht von den Kinderportraits auf der ersten Gliederungsebene ausgegangen wird, soll zudem verhindert werden, dass vermeintliche Merkmale eines Individuums respek-

tive ein zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf als zentrales Auswahlkriterium herangezogen werden. Neben dem Portraitfoto ist je ein Zitat des Kindes abgebildet (vgl. Abb. 2). Diese Informationen stellen den ersten fallbezogenen Zugang dar.

Das hier abgebildete Kinderzitat Emmas

„Wenn ich meine Bücher lese, kann ich immer alles verstehen – ich lese ganz gerne und so viel und so schnell, wie ich will. Auf meine Bücher kann ich mich verlassen.“

entstammt dem Vielfaltstableau, in dem ein breites Spektrum weiterer Zitate zur Verfügung stand, wie zum Beispiel:

„Ich wollte gerne Handball spielen, aber ich höre nicht, was die anderen Spielerinnen sich während des Spiels zurufen, und kann deshalb nicht schnell genug reagieren. Deshalb gehe ich jetzt zum Turnen. Das ist auch ok.“

„Ich kriege immer eine Pause mehr als die anderen, damit sich meine Ohren auch mal ausruhen können. Aber eigentlich will ich keine Extrawurst.“ (Autorenteam Vielfaltstableau, o.J., Fallbeispiel Emma Study-Edition)

Die Beeinträchtigungen des Portraitkinds Emma im Sinne einer medizinisch diagnostizierten Hörbeeinträchtigung werden in diesen Zitaten expliziert. Gemäß der in Kapitel 2 formulierten Herausforderungen *WEN oder WAS machen wir zum Fall?* sowie *WEN stellen wir WIE dar?* würden diese der Logik und dem Narrativ festgeschriebener sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe folgen.

Abweichend von dem zugrundeliegenden Vielfaltstableau ist dieser Darstellungsebene der Lehr-Lernumgebung von „inklud.nrw“ nun keine Information über einen zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf zu entnehmen. Bewusst geben die ausgewählten Kinderzitate lediglich implizit Hinweise und rücken stattdessen ressourcenorientiert individuelle Interessen und Sichtweisen in den Mittelpunkt. Diese als Ausgangspunkt für eine teilhabeorientierte Förderung, die Identifizierung und den Abbau pädagogischer wie schulstruktureller Barrieren zu nutzen, ist über diese Gestaltung des Materials somit grundgelegt.

Exemplarisch wird anhand der Strukturierung (hier: *Pädagogisch-didaktischer Fokus als erste Gliederungsebene*) sowie der zunächst zugänglichen Informationen zu den Fällen (hier: *Kinderzitate*) die Intention erkennbar, dem Material auf der Gestaltungsebene ein weites Inklusionsverständnis einzuschreiben und Anregungen zu liefern, Differenzen als konstruiert und als in spezifischen Kontexten wirksam zu verstehen.

3.2 Auseinandersetzung mit Inklusion, Intersektionalität und der eigenen Positionierung in der Gesellschaft

Bevor sich Studierende mit den Fällen befassen und das Kind „kennenlernen“ (vgl. Abb. 2), schlagen wir als Materialentwickler*innen eine grundständige Auseinandersetzung mit dem Inklusions- und Intersektionalitätsbegriff vor (vgl. Kap. 2.2).

Dies erfolgt über drei Aufgaben, die 1. eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Inklusion“ und dahinter liegenden Konzeptionen und verschiedenen Verstehensweisen (Hinz, 2015; Lindmeier, 2017; Löser & Werning, 2015; Quante & Wiedebusch, 2018; Werning, 2014) ermöglichen, die 2. Reflexionsanlässe anbieten, die eigene Position in einem inklusiven Gesellschaftssystem zu reflektieren (Budde & Hummrich, 2019; Walgenbach, 2021), und die 3. explizit ein Angebot schaffen, mit dem Begriff und Konzept von „Intersektionalität“ (Budde, 2021; Walgenbach, 2021) vertraut zu werden.

Für die Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung schlagen wir die Übung „Power Flower“ (Anti-Bias-Werkstatt, 2015) vor. Studierende markieren zunächst auf einer abgebildeten Blume mit inneren und äußeren Blütenblättern „ihre Zugehörigkeit“ in Bezug auf ausgewählte, gesellschaftlich relevante Kategorien. Insgesamt werden 16 in Gesellschaft wirkmächtige und gleichzeitig konstruierte Kategorien dargestellt. In Kleingruppenarbeit und im Plenum können Studierende daraufhin ihre eigene

Position in der Gesellschaft reflektieren, sich mit Macht- und Ohnmachtspositionen, Privilegien und De-Privilegierungen auseinandersetzen und auch eine kategorial-dualistische Darstellungsweise, wie in der „Power Flower“ angelegt, kritisch hinterfragen lernen. Die dualistische Darstellungsweise bildet die vielfältige Lebensrealität in Gesellschaft nicht ab. Im Rahmen der Übung kann jedoch ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass sich Privilegien und Machtverhältnisse in der Gesellschaft genau an diesen binären Dualismen orientiert verteilen und aus der Privilegierung des einen Pols die De-Privilegierung des anderen Pols resultiert. Mit Hilfe dieser Übung können gesellschaftliche Machtasymmetrien entlang verschiedener, sozial konstruierter Differenzierungskategorien thematisiert werden. Der soziale Konstruktionscharakter von Differenzen kann somit abseits einer theoretischen Auseinandersetzung veranschaulicht und diskutiert werden (Anti-Bias-Werkstatt, 2015).

In Bezug auf die in Kapitel 2 dargestellten Herausforderungen wird anhand dieser Aufgabe exemplarisch deutlich, dass wir versuchen, eine Materialstruktur anzulegen, die Möglichkeiten und Anlässe zur Selbstreflexion und zur Reflexion gesellschaftlicher Systeme und von deren Funktionsweisen bietet. Damit kann ein offenes, (system-)kritisches Denken in Möglichkeiten angebahnt werden (Schmidt & Wittek, 2020).

3.3 Fortlaufende Reflexionsprozesse in Bezug auf die Auswahl und Darstellung der Inhalte

Als zentraler Anspruch an und gleichzeitige Herausforderung für Materialentwicklung und -einsatz stellt sich das Ermöglichen fortlaufender Reflexionsprozesse in Bezug auf die Auswahl und Darstellung der Inhalte heraus. Dieser findet sich zentral auf zwei Ebenen wieder: Zum einen sieht das Team der Materialentwicklung sich fortwährend mit dem Anspruch konfrontiert (vgl. Kap. 1); zum anderen findet sich dieser auch auf der Ebene der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Inhalten durch die Nutzer*innen selbst wieder.

Anhand des folgenden Beispiels der Aufgabenoption „Emma anhand einer Portraitkarte kennenlernen“ (vgl. Abb. 3 auf der folgenden und Abb. 4 auf der übernächsten Seite) sollen die intendierten Reflexionsprozesse studentischer Nutzer*innen bei der Auswahl und Darstellung der Inhalte illustriert werden. Die skizzierte grundständige Auseinandersetzung mit dem Inklusionsverständnis und der eigenen Positionierung (siehe Kap. 3.2) ist dieser Aufgabenoption vorangestellt und kann fortan als Analysefolie und Reflexionsangebot genutzt werden.

Im Anschluss an eine erste Auseinandersetzung mit der Portraitkarte und den dort bereitgestellten Informationen (vgl. Abb. 4) in Einzelarbeit liegt der Fokus darauf, in einem gemeinsamen Forum mit der gesamten Seminargruppe über auszugsweise folgende Fragen ins Gespräch zu kommen (vgl. Abb. 3):

- Wenn Sie sich nun an die Aufgabe „Auseinandersetzung mit Inklusion“ und „Power Flower“ zurückerinnern: Wie schätzen Sie die Darstellung der Informationen des Kinderportraits ein?
- Welches Verständnis von Inklusion wird hier sichtbar?
- Welche Informationen, zusätzlichen Reiter oder Darstellungsweise würden Sie wählen bzw. ergänzen, um einem weiten, intersektionalen Inklusionsverständnis gerecht zu werden?

Deutlich wird, dass hier ein Reflexionsangebot in Verbindung zu den bereits erarbeiteten Inhalten geschaffen wird. Das Verständnis von Inklusion und Intersektionalität wird als Analysefolie für die Darstellung und Bearbeitung der Inhalte weiter genutzt.

Aufgabenoption 1: Emma anhand einer Portraitkarte kennenlernen

Ungefähre Zeitangabe: 1 Seminarsitzung

Empfohlene Sozialformen: Einzelarbeit

Hinweise: Es bietet sich an die Aufgaben "Auseinandersetzung mit Inklusion" und "Power Flower" für diese Aufgabenoption bereits bearbeitet zu haben, dies ist aber nicht zwingend vorauszusetzen.

Ziel der Aufgabe:
Das Ziel dieser Aufgaben ist es zunächst Emma anhand des Vielfaltstableaus differenziert kennenzulernen und Einblicke in ihre Lebens- und Bildungsbiographie aus unterschiedlichen Perspektiven zu bekommen.

Aufgabe:
Emma ist 10 Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Grundschule des gemeinsamen Lernens.

Lesen Sie sich in **Einzelarbeit** die bereitgestellte zusammenfassende „**Portraitkarte Emma**“ genau durch, die aus dem im Vielfaltstableau zu findenden Hintergrundinformationen des Reiters *Steckbrief* und *Umfeld* für Emma aus der Study Edition zusammengestellt wurde.

Diskutieren Sie anschließend gemeinsam im **Forum** zu folgenden Fragen:

- Was mag die Verfasser*innen der Portraitkarte dazu bewogen haben, gerade diese Informationen für die Portraitkarte auszuwählen?
- Welche Informationen haben aus Ihrer Sicht eine besondere Bedeutung für den Fokus Raumgestaltung?
- Wenn Sie sich nun an die Aufgabe "Auseinandersetzung mit Inklusion" und auch die "Power Flower" zurück erinnern: Wie schätzen Sie die Darstellung der Informationen des Kinderportraits ein?
- Welches Verständnis von Inklusion wird hier sichtbar?
- Bedenken Sie in Ihren Überlegungen, dass das Vielfaltstableau im Jahr 2014 entstanden ist. Überlegen Sie inwiefern dieser zeitliche Aspekt Einfluss auf das vorzufindende Inklusionsverständnis genommen haben könnte.
- Welche Informationen, zusätzlichen Reiter oder welche Darstellungsweise würden Sie wählen beziehungsweise ergänzen, um einem weiten, intersektionalen Inklusionsverständnis gerecht zu werden?

Abbildung 3: Ansicht der Aufgabenoption „Emma anhand einer Portraitkarte kennenlernen“ in der Lehr-Lernumgebung (eigene Darstellung)

inklud
nrw

Ausgangslage „Emma“

Bildungsbiographie

- ist 10 Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Grundschule des Gemeinsamen Lernens
- bekam seit dem ersten Lebensjahr pädagogische Frühförderung;
- wurde durch Integrationskraft in der KiTa begleitet
- besucht ein paar Mal in der Woche gemeinsam mit der sonderpädagogischen Fachkraft eine Förderschule für Hören und Kommunikation und kommt dort in Kontakt mit anderen Kindern mit Hörbeeinträchtigungen

Kompetenzen & Ressourcen

- erlernt die Gebärdensprache
- kann auf ihre Bedürfnisse hinweisen
- verfügt über eine gute Auffassungsgabe und hohe kognitive Fähigkeiten
- hat eine überdurchschnittliche Merkfähigkeit und hohe Frustrationstoleranz
- ist schulisches motiviert, ehrgeizig und selbstständig
- ist hilfsbereit gegenüber ihren Geschwistern

Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Der FSP „[...] Hören und Kommunikation“ umfasst Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Arten und Graden von peripheren [...] und zentralen [...] Hörstörungen“ (Kauf & Leonhardt, 2016, S. 60).

Quelle: Kauf, T. & Leonhardt, A. (2016). Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis (S. 63-70).

Interesse an...

- neuem Wissen
- dem Lesen
- Sport

Beobachtetes (Sozial-)Verhalten

- wird zum Teil ausgegrenzt aufgrund ihres selbstbewussten und dominanten Auftretens
- erfährt teils, dass hörende Menschen nicht immer Rücksicht nehmen wollen
- wird sauer, wenn andere Kinder durcheinander sprechen und es zu laut wird
- weist energisch und gereizt auf ihre Bedürfnisse hin

Bedürfnisse: Emma braucht...

- eindeutige Mundbilder, Hörpausen in der Kommunikation und einen Raum als Rückzugsort
- eine kleine Klassengröße (ca. 20-22 Kinder)
- eine angemessene Raumakustik
- die Welt der Bücher als Rückzugsort
- ein Umfeld, in dem eine FM-Anlage, eine Übertragungsanlage oder Dynamic-Mikrofone benutzt werden

Medizinische Diagnostik

- an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit
- Schwierigkeiten beim Sprachverstehen (mit und ohne Störgeräusch)
- verlangsamte Richtungsorientierung und Schwerhörigkeit (periphere Hörschädigung)
- Hörgerät und Cochlea-Implantat (CI) wurden eingesetzt

Förderdiagnostik

- wurde zur altersgemäßen Sprachentwicklung und zu Unsicherheiten der Lautdiskrimination für Minimalpaare mehrfach getestet

„Wenn ich meine Bücher lese, kann ich alles verstehen - ich lese gerne und so viel und schnell, wie ich will.“

Emma, 10 Jahre

Nach dem Login in das Vielfaltstabelleau findet sich hier eine differenzierte Darstellung des Falls „Emma“ in der Classic-Edition:

Abbildung 4: Portraitkarte Ausgangslage des Portraitkinds Emma (eigene Darstellung)

Zwischen der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung, die über die Diskussions- bzw. Reflexionsimpulse intendiert ist, und einigen Bearbeitungen der Studierenden, in denen ein tiefergehendes Verständnis des intersektional informierten Inklusionsbegriffs nicht oder kaum erkennbar wird, zeigt sich im Rahmen der Erprobungsphase die besondere Herausforderung der Erarbeitung eines kritisch-reflexiven Habitus und eines reflektierten, professionellen Zugangs (vgl. Häcker, 2019; Hinzke, 2020; Reh et al., 2021). Bezogen auf das verfolgte Inklusionsverständnis wäre es erforderlich, die Normativität des Systems als solches zu hinterfragen, um ein systemkritisches Denken in Möglichkeitsräumen zu üben (vgl. Kunze, 2020, S. 34f.; s. auch Kap. 1).

Im Folgenden werden Auszüge einer Studierenden aus dem Moodle-Tool „Forum“ herangezogen, die diese Herausforderungen eindrücklich portraituren und für uns als Materialentwickler*innen bedeutsame Hinweise auf mögliche Modifizierungsbedarfe liefern.

Zugunsten eines möglichst umfänglichen Einblicks wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Analyse und Interpretation der einzelnen Sequenzen verzichtet und ein analytisch-reflexiver Zugriff in enger Bezugnahme auf die herausgestellten Herausforderungen gewählt.

Was mag die Verfasser*innen der Portraitkarte dazu bewogen haben, gerade diese Informationen für die Portraitkarte auszuwählen?

Die Portraitkarte möchte dem Leser wichtige Informationen auf einen Blick vermitteln und einen ersten Eindruck des Kindes geben. Dort stehen alle wichtigen Informationen in Bezug auf Kompetenzen, Interessen, (Sozial-)Verhalten bis hin zur medizinischen Diagnostik und zu der Förderdiagnostik von Emma. Die Portraitkarte zeigt dem Leser alle wichtigen Informationen, die derjenige über Emma wissen muss, wenn sie beispielsweise in eine neue Klasse oder in eine andere Schule kommt.

Die Studierende misst den Informationen eine hohe Relevanz bei, indem sie diese als „wichtig[]“, effektiv („auf einen Blick“) und ausreichend markiert – es sind schließlich

„alle [...] Informationen, die derjenige wissen muss“. Dabei rezipiert sie die kategorialen Darstellungen („Kompetenzen, Interessen, [...]“) der Portraitkarte. Diese scheinen insgesamt höchst bedeutsam für die Handlungsanforderungen als angehende Lehrkraft.

Die Wirk- und Deutungsmächtigkeit der stellvertretenden Fallgebung (Herausforderung 1) durch uns als Materialentwickler*innen wird hier eindrücklich aufgezeigt: „Wichtig“ ist, was schriftlich fixiert auf der Portraitkarte bereitgestellt ist. Eine Problematisierung der kategorialen Beschreibungsweise und der Reifizierung von Differenz (Herausforderung 3) bleibt aus.

Inwieweit es über die in der Aufgabenstellung angelegten Reflexions- und Diskussionsimpulse und die vorangehende Auseinandersetzung mit Inklusion und Intersektionalität gelingt, einen metareflexiven Habitus anzubahnen, erscheint fraglich. Grundlagen für eine an den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen ansetzende, individuelle Förderung Emmas hingegen scheinen durchaus geschaffen.

Die zentrale Rolle jener individuellen Bedürfnisse der Schülerin Emma manifestiert sich auch im zweiten Abschnitt. Auf die explizite Frage nach dem Verständnis von Inklusion, das in der Portraitkarte sichtbar wird, schreibt die Studierende:

Welches Verständnis von Inklusion wird hier sichtbar?

Inklusion lässt sich in der Portraitkarte gut widerspiegeln, da hier auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hören und Kommunikation eingegangen wird und auch thematisiert wird, wie die Klassengröße, Raumgestaltung, Raumakustik auszusehen hat. Nur so haben die Schüler eine Chance dem Unterricht zu folgen oder auch aktiv daran teilzunehmen.

Die Darstellungsweise sowie das nicht näher bestimmte Verständnis von Inklusion bewertet die Studierende als „gut“ und setzt dieses in direkte Verbindung mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die „individuellen Bedürfnisse“ sowie deren Berücksichtigung werden als konstitutiv für die Teilnahme am Unterricht markiert („Nur so haben die Schüler eine Chance dem Unterricht zu folgen“).

Mit der letzten Frage ist das Anstoßen von Reflexionsprozessen bezüglich der Auswahl und Darstellung der Inhalte auf der Portraitkarte explizit gefordert. Diese Frage rekurriert unmittelbar auf die grundständige Auseinandersetzung über die Aktivität der *Power Flower*.

Welche Informationen, zusätzlichen Reiter oder welche Darstellungsweise würden Sie wählen beziehungsweise ergänzen, um einem weiten, intersektionalen Inklusionsverständnis gerecht zu werden?

Prinzipiell ist die Portraitkarte von Emma ausführlich und gut übersichtlich. Man lernt Emma in ‚3 Minuten lesen‘ kennen. [...]

Die Portraitkarte sowie deren Informationen sind für die Studierende „ausführlich“, „gut übersichtlich“, wobei insbesondere die Verbalisierung „man lernt Emma in ‚3 Minuten lesen‘ kennen“ darauf hindeutet, dass diese unhinterfragt wahrgenommen und damit wahr-gesprochen werden.

Alle drei Herausforderungen – *Was machen wir als Materialgeber*innen zum Fall (1)*, *Wen oder was stellen wir im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (2)* und im Bewusstsein um die Reifizierung von Differenz *wie dar (3)* – kulminieren hier. Zugespielt wäre die Hypothese abzuleiten: Mehr als diese Portraitkarte braucht es nicht.

Die drei Auszüge können vor dem Hintergrund der intendierten Auseinandersetzung mit Inklusion, Intersektionalität und der eigenen Position als (zu sehr) am segregierenden System ausgerichtete Reflexionsprozesse gedeutet werden. Beabsichtigt war, die Problematisierung der kategorialen Darstellungen der Portraitkarte durch die vorangehende

Auseinandersetzung mit dem Inklusionsverständnis und dem Ansatz der Intersektionalität anzuregen und theoretisch zu fundieren. Weiterhin hätten die Darstellungen der Portraitkarte ihrerseits bereits als Rekonstruktion und *Fallgebung* identifiziert werden sollen, nicht jedoch als realitätsgetreues Abbild und hinreichende Darstellung der Lernausgangslage Emmas.

4 Fazit und Ausblick

Unter der Prämisse der heterogenitäts- und inklusionssensiblen Materialentwicklung im Rahmen des Projekts „inklud.nrw“ zeigt dieser Beitrag herausfordernde Aspekte der Materialerprobung auf.

Exemplarisch konnte herausgestellt werden, dass (1) eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung über die skizzierten Strukturierungsentscheidungen im Material, den Aufgabenstellungen sowie darin eingebetteten Reflexionsimpulsen angelegt ist. Gleichzeitig sind diese voraussetzungsreich und kein Selbstläufer (2). Wenngleich im Material diverse Reflexionsanlässe eingebettet sind, eignet sich dieses nicht als bloßes Selbstlernmaterial. Das zeigt sich auch in dem auszugsweise betrachteten Forumsbeitrag der Studierenden. Für die Anbahnung eines reflexiven Habitus auf Grundlage einer theoriegeleiteten und über die Fallportraits zugleich praxisorientierten Auseinandersetzung scheinen der Austausch mit Peers sowie die Begleitung der Lern- und Reflexionsprozesse durch die Dozierenden unabdingbar. Darauf weisen auch erste Ergebnisse der Usability- und Evaluationsstudie hin (vgl. Kamin et al., 2022, im Erscheinen).

Weiterhin sind dem Material selbst, hier der Portraitkarte, spezifische Differenzkategorien (3) eingeschrieben. Obschon diese im Rahmen der Aufgabenoptionen, hier der Forumseinträge, reflexiv aufgegriffen werden sollen, reifizieren auch wir, indem wir bestimmte Kategorien in Bild und Sprache nutzen.

Die Wirk- und Deutungsmacht des Materials, dessen Gestaltung und die Konsequenzen für das transportierte (Inklusions-)Verständnis werden in den oben abgebildeten studentischen Forumseinträgen erkennbar. Inwieweit die diesbezüglichen Auszüge aus dem Forumsbeitrag einer Studierenden repräsentativ für die im Rahmen der Materialerprobung im Sommersemester 2021 eingereichten Bearbeitungen in den Lehrveranstaltungen gelten können, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, sensibilisiert jedoch für potenzielle Modifikationsbedarfe des Materials.

Welche Konsequenzen sind aus diesen ersten Erfahrungen der Erprobung im Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung sowie die Einspeisung des Lehr-Lernmaterials in die Landesplattform ORCA abzuleiten?

Als ein zentrales Desiderat ist die systematische Verankerung der hochschuldidaktischen Konzeption in der digitalen Lehr-Lernumgebung zu markieren. Zum Beispiel im Format eines How-to-Use ist diese differenziert zu beschreiben und deutlich herauszustellen, dass die Bearbeitungen der Studierenden Anlass zur Diskussion und Reflexion, zum Ausgangspunkt für fachliche Klärungen werden müssen und die Lehr-Lernumgebung dementsprechend kein bloßes Selbstlernmaterial darstellt. Über die exemplarisch abgebildeten Forumseinträge ist zu folgern, dass die Aufgabe der Dozierenden u.E. zentral auch darin besteht, die studentischen Einreichungen im gemeinsamen Diskurs aufzuarbeiten, gezielt nachzufragen, Überlegungen weiterzuführen und Bezüge zu den vorangehenden Aktivitäten explizit einzufordern.

Erkennbar werden zudem die hohen Anforderungen, die die reflexive Auseinandersetzung an die Studierenden stellt: Hier kann es durchaus ungewohnt, umständlich oder auch frustrierend sein, wenn gerade keine „Rezepte“ oder richtigen Lösungen erarbeitet werden können und wenn die Portraitkarte, die erst erarbeitet wurde, wieder de- und rekonstruiert werden muss. Das Einüben systemkritischen Denkens in Anlehnung an Schmidt und Wittek (2020) und die damit verbundene Distanzierung respektive das Hinterfragen von bekannten Systemstrukturen bestätigen sich (insbesondere im Kontext der

Entwicklung eines inklusiven Schulsystems; vgl. Seitz & Wilke, 2021) als herausfordernd.

Wir selbst als Materialentwickler*innen sollten uns weiterhin das Spannungsfeld vergegenwärtigen und prüfen: Belassen wir es bei der Portraitkarte und versuchen, die Reflexionsimpulse insofern auszuscharfen, als dass die Verknüpfung mit den vorangehenden Aufgabenstellungen noch deutlicher herausgestellt wird? Welche Darstellungsweisen könnten alternativ genutzt werden? Würden diese einem weiten Inklusions- und Intersektionalitätsbegriff eher entsprechen?

Dem Grundgedanken von OER und der damit verbundenen „Kultur des Teilens“ (vgl. Mayrberger et al., 2018, S. 15) folgend, unterliegt die Lehr-Lernumgebung einem fortlaufenden Bearbeitungs- und Weiterentwicklungsmodus, woraus spezifische hochschuldidaktische Fragen resultieren, die zukünftig noch stärker diskutiert und reflektiert werden müssten. Letztlich haben wir als Materialentwickler*innen weder Einfluss darauf, wie genau das Material eingesetzt noch wie dieses weiterbearbeitet wird. Für die Zukunft von OER-Materialien wird und bleibt dies eine spannende Herausforderung. Hierbei könnte, so stellen wir abschließend die These auf, dem selbstreflexiven Blick auf OER-Materialentwicklung und dessen Einsatz in der Lehre zukünftig eine Schlüsselstellung zukommen. Am Beispiel des Projekts „inklud.nrw“ konnte gezeigt werden, welche kritische Auseinandersetzung und umfassende (Selbst-)Reflexion komplexe Themen wie Inklusion und die Anbahnung bzw. Entwicklung eines reflexiven Habitus von der Entwicklung bis zum Einsatz von Lehr-Lernmaterial erfordern. Dabei wurde deutlich, wie mit Hilfe eines eigenen reflexiven Habitus der Materialentwickler*innen Herausforderungen und Fallstricke in dem Vorhaben, den reflexiven Habitus angehender Lehrkräfte anzubahnen, aufgedeckt werden konnten. Perspektivisch erfüllt sich hierin nicht nur ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte, sondern es konnte aufgezeigt werden, wie qualitativ hochwertige Lehr-Lernmaterialien durch das systematische Nachdenken über die eigene Lehre und hochschuldidaktische Arrangements weiterentwickelt werden können. Die fortlaufende Weiterentwicklung und Adaption steht in Übereinstimmung mit den Grundgedanken von OER (Mayrberger et al., 2018).

Literatur und Internetquellen

- Anti-Bias-Werkstatt. (2015). *Thematische Übungen – Power Flower. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*. <https://www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf>
- Autorenteam Vielfaltstableau. (o.J.). *Fallbeispiel Emma Study-Edition*. <https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de/index.php/emma?tab=umfeld>
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>
- Budde, J. (2012). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 245–258). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21
- Budde, J. (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1
- Budde, J. & Blasse, N. (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 239–252). Waxmann.

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4), 193–199. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/193/199>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015a). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 165–175. <https://doi.org/10.3262/SZ1502165>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015b). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2017). Reflexive Inklusion. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 17–23). Fabrico.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2019). *Intersektionalität und reflexive Inklusion*. https://www.researchgate.net/publication/337211831_Intersektionalitaet_und_reflexive_Inklusion
- Büker, P., Kamin, A.-M., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2022). Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen in der Lehrkräftebildung verschränken. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Lehr-/Lernumgebung „inklud.nrw“. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 5 (1), 337–355. <https://doi.org/10.11576/hlz-5960>
- Büker, P., Kamin, A.-M., Oevel, G., Glawe, K., Knurr, M., Menke, I., Ogodowski, J. & Schaper, F. (2021). inklud.nrw – eine fallbasierte Lehr-/Lernumgebung zum Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung. In H.-W. Wollersheim, M. Karapanos & N. Pengel (Hrsg.), *Bildung in der digitalen Transformation* (S. 227–230). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994565>
- Büker, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorenteam Vielfaltstableau (2015). Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (Theorie und Praxis der Sonderpädagogik, Bd. 28) (S. 70–82). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.8>
- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K. & Völcker, M. (Hrsg.). (2021). *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0>
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17264>
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15128>
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community: Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 191–202). Alsterdorf.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:11578>

- Hinzke, J.-H. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 91–107. <https://doi.org/10.4119/hlz-2505>
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:10129>
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit & M. Meier (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_2
- Hummrich, M. (2020). Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion* (S. 62–75). Klinkhardt.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kamin, A.-M., Büker, P., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2022, im Erscheinen). Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen im Lehramtsstudium erwerben – Konzeption, Erprobung und Evaluation der Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2017, 07. Dezember). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Knapp, G.-A. (2008). ‚Intersectionality‘. Ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In R. Casale & B. Rendtorff (Hrsg.), *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung* (S. 33–53). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839407486-003>
- Köpfer, A., Powell, J.J.W. & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21413>
- Korff N., & Neumann, P. (2021). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–24). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_43-1
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6 (2), 147–158.
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz). (2009, 12. Mai, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. <https://bass.schul-welt.de/pdf/9767.pdf?20210511082200>.
- Lindmeier, C. (2017). Enger und weiter Inklusionsbegriff – eine fragwürdige Unterscheidung?! *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (3), 231–232.

- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 17–24. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21066>
- Mayrberger, K., Zawacki-Richter, O. & Müskens, W. (2018). *Qualitätsentwicklung von OER. Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstrumentes für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University* (Sonderband zum Fachmagazin Synergie). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/978.3.924330.67.5>
- ORCA.nrw. (2020, November). *Handreichung OER@ORCA.nrw. Informationen für die Erstellung und Veröffentlichung von Lehr-Lernmaterial im Online-Landesportal ORCA.nrw* (1. Fassung). https://beta.orca.nrw/media/download/pdfs/handreichungen/OER_handreichung_ORCA.pdf
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 64 (3), 345–356. <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i3.20754>
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F.J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Dialektik der Behinderung, Bd. 2) (S. 33–56). Psychosozial. <https://doi.org/10.25656/01:17003>
- Quante, M. & Wiedebusch, S. (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 119–141). Beltz.
- Reh, A., Kottmann, B. & Miller, S. (2021). Berufsspezifische Reflexionsprozesse durch Einzelfallarbeit im Projekt „Schule für alle“: Analyse von zwei Praxisberichten mittels der Dokumentarischen Methode. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.56>
- Sander, A. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. ANCE-Symposium. Association Nationale des Communautés Educatives et Sociales. http://www.ances.lu/attachments/083_Sander_Inklusionsp%C3%A4dagogik_12-10-2006.pdf
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Seitz, S. (2010). Erziehung und Bildung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Teilband 3) (S. 43–58). Kohlhammer.
- Seitz, S. & Wilke, Y. (2021). „Dann hab ich das einfach gemacht“: Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv*, (11), 35–36.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarb. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr>

- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. (2., durchges. Aufl.) (S. 41–59). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagen-theoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 141–158). Klinkhardt.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>

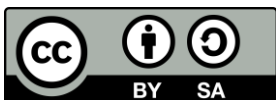
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Stets, M. & Vielstädte, T. (2022). „Man lernt Emma in ‚drei Minuten lesen‘ kennen“. Kritische Anfragen an Reflexionsprozesse in und über Online-Lehr-Lernmaterialien im Projekt „inklud.nrw“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 79–97. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5810>

Online verfügbar: 24.10.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>