
Themenheft Nr. 41: Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten.

Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme

Herausgegeben von Christian Filk und Heike Schaumburg

Inklusiv lernen – digital kommunizieren Schwierigkeiten und Chancen des Interaktiven in der Schule für alle

Anke Redecker

Zusammenfassung

Ausgehend von einem durch Ulrich Bröckling kritisierten «unternehmerischen Selbst», das sich in der gegenwärtigen Leistungsgesellschaft auch lernend wie ein Unternehmen eigeninitiativ zu führen habe, dessen so charakterisierte Subjektivierung jedoch letztlich eine fremdgesteuerte ist, zeigen sich digital Lernende mit Behinderung aufgrund ihrer Leistungseinschränkungen in besonderem Masse als Wettbewerbsverliererinnen und -verlierer. Zugleich können sie verschiedene technische Möglichkeiten behinderungsgerecht zur kritischen Bildung nutzen. Gefordert sind hierbei Lehrpersonen mit einer verantwortlich begründeten Urteilsflexibilität, die auf der Grundlage ihrer fachlichen Versiertheit an der Schnittstelle von Inklusions- und Medienpädagogik die ihnen anvertrauten Bildungssubjekte in deren situativen Herausforderungen unterstützen können.

Inclusive Learning – Digital Communication. Challenges and Chances of Interactivity in the School for all

Abstract

Ulrich Bröckling criticizes the “entrepreneurial self”, which in the current meritocracy has to learn on its own initiative like an enterprise, but whose subjectivation is ultimately externally controlled. Because of their performance limitations, digital learners with disabilities prove to be particularly competitive losers here. At the same time, they are able to use various technical opportunities for critical education in a way that is accessible to people with disabilities. This calls for teachers with a responsible flexibility of judgement who, based on their professional expertise at the interface of inclusion and media pedagogy, can support the educational subjects entrusted to them in meeting their situational challenges.

1. Einleitung

Inklusionspädagogik und Digitalisierung erscheinen auf den ersten Blick als zwei Moderscheinungen, die in ihrer Verbindung einen potenzierten Aufmerksamkeitsschub erwarten lassen, zumal die Bildungsforschung hier weitgehend Neuland betritt (Filk 2019). Doch hält die Allianz hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit, was sie verspricht? Dieser Frage soll im Folgenden im Rekurs auf den Subjektivierungsdiskurs – einen weiteren Topos gegenwärtiger pädagogischer Verortungen – nachgegangen werden, um diesen zunächst inklusionspädagogisch aufzugreifen (1.). In einem zweiten Schritt können die hierbei akzentuierten pädagogischen Anerkennungsverhältnisse eine mediale Zuspitzung gewinnen, indem sowohl förderliche wie verhängnisvolle Potenziale digitaler Kommunikation thematisiert werden (2.) Auf dieser Grundlage lässt sich schliesslich nach einem sinn- und verantwortungsvollen Umgang von Lehrpersonen mit diesen inklusiv-medialen Herausforderungen fragen (3.)

2. Subjektivierung in inklusiven Lernkontexten

Der Topos der Subjektivierung, bekannt aus philosophischen und soziologischen Kontexten (Butler 2007; Bröckling 2007), wird derzeit auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs pointiert aufgenommen (Ricken, Casale, und Thompson 2019), um herauszustellen, dass Menschen sich nicht schlichtweg selbstbestimmt zu denjenigen machen, die sie sind, sondern durch andere und anderes determiniert werden. Im pädagogischen Kontext können diese Einflussfaktoren Mitlernende und Lehrende, Bildungspolitik sowie Bildungsadministration oder auch Herkunftsbedingungen wie soziale Schicht, Milieu und Familie sein. Auch Behinderung gilt hier nicht zuletzt als eine sozial konstruierte (Reich 2014, 260; Stinkes 2014, 97f.), werden Menschen doch nicht zuletzt durch andere Menschen behindert – z. B. aufgrund der Art und Weise, wie diese mit einer Behinderung umgehen, indem sie sie unterstreichen oder ignorieren, problematisieren oder bagatellisieren, stigmatisieren oder wertschätzen und dadurch wiederum verstärken oder mildern können.

Wir subjektivieren in der Weise, wie wir durch andere anerkannt werden – nicht nur indem wir die entsprechenden Adressierungen auf uns beziehen, sondern uns häufig auch diesen entsprechend verhalten. In inklusiven Kontexten kann sich diese Problematik verschärfen, treffen hier doch die Erlebnis-, Erwartungs- und Expressionswelten von Menschen mit und ohne – mehr oder weniger vielfältige – Behinderung aufeinander. Die damit verbundenen Einstellungen geben in verschiedener Weise Ausschlag für die Art und Weise, wie Lernende einander begegnen und damit eine Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen in Gang setzen und aufrechterhalten. Auch Lehrende haben durch die Art und Weise, wie sie Lernenden begegnen, Einfluss auf deren Selbstverhältnisse, z. B. darauf, wie diese ihre Behinderung sehen und mit ihr umgehen.

Ein Kind mit Behinderung, dem im Schulkontext wenig zugetraut wird, kann nicht nur an geistigen, emotionalen und/oder körperlichen Einschränkungen, sondern auch an mangelndem Selbstvertrauen kranken. Adressierungen von Lehrenden und Mitlernenden wirken hier wie eine self-fulfilling prophecy: «Weil einem Kind etwas von vorne herein nicht zugetraut wird, rechnet es unter Umständen erst gar nicht damit, diese Erwartung übertreffen zu können und verabschiedet sich von entsprechenden Ambitionen und Anstrengungen» (Vock und Gronostaj 2017, 24).

In inklusiven Szenarien haben Lernende ohne Behinderung die Aufgabe, sich auf Handicap-Herausforderungen anderer einzustellen, die ihren Umgang mit Macht und Mitmenschlichkeit, Verfügung und Fürsorge, Gewährenlassen und Nachhelfen, Geben und Nehmen neu dimensioniert. Lernende mit Behinderung machen Anerkennungserfahrungen, durch die sie den (vermeintlich) von Handicaps verschonten Mitlernenden in einem oft nur schwer kontrollierbaren Gefühlsgemisch aus Neid und Bewunderung, Abgrenzungsbestreben und Anschlussbedürfnis begegnen und zu dem sie sich wiederum zu verhalten haben. Lehrende können hier – zum Beispiel durch leistungsheterogene Gruppenbildung – Lerngelegenheiten schaffen, durch die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erkunden können, dass und wie letztlich alle unabhängig von Normalisierungsnormierungen und pauschalen Adäquatheitsvorstellungen unterschiedlich verschieden sind.

Dies wiederum kann allen Beteiligten zu Selbstvertrauen und Autonomiebestreben verhelfen, ist aber auch nicht ohne Abstriche und Animositäten, Kämpfe und Kollisionen zu haben. Womöglich sollten gerade Menschen mit Behinderung in Lehr-Lern-Kontexten stark gemacht werden für eine weitgehend selbstbestimmte Problematisierung und Positionierung. Doch dass der Subjektivierungsdiskurs zunehmend mit der seit der Postmoderne inflationär gewordenen Infragestellung des Autonomiegedankens (Meyer-Drawe 2000) einhergeht, stellt gerade das im Inklusionskontext prominente Empowerment vor immense Herausforderungen. Wo es sinnvoll möglich ist – dies kann gerade im Blick auf die Menschenrechte betont werden – sollten Menschen mit Behinderung selbstbestimmt leben können. Dies wiederum setzt voraus, dass prinzipiell jeder Mensch – auch derjenige mit Behinderung – als bildsam anzuerkennen ist. Es ist grundsätzlich nicht auszuschließen, dass er lernen kann, sich sinn- und verantwortungsvoll zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis zu setzen. Durch dieses Ins-Verhältnis-Setzen kann auch in der Inklusionspädagogik ein praktikabler Bildungsbegriff – zumindest vorläufig und damit ohne dogmatische Tendenzen – konturiert werden, beklagt doch Markus Dederich,

«daß es in der inklusiven Pädagogik keinen allgemein akzeptierten Bildungsbegriff gibt – sofern überhaupt auf Bildung rekurriert wird. Dieses Defizit ist insofern erheblich, als es schwierig sein dürfte, inklusive Theorien und Konzepte der Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln, wenn der Bildungsbegriff ungeklärt bleibt.» (Dederich 2016, 93)

Nur – und hier spielt wieder die Anerkennungstheoretische Subjektivierungsproblematik herein – die Art und Weise, wie sich ein Mensch mit Behinderung zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis setzt, kann wiederum dadurch bedingt sein, wie andere sich zu ihm als einem lernenden Menschen mit Behinderung in Verhältnis setzen. Das wettbewerbsorientierte Selbstunternehmertum leistungsgesellschaftlicher Kontexte verschärft hierbei die Situation von Menschen mit Behinderung (Bröckling 2007; Maskos 2015; Meißner 2015; Becker 2015). Wo beinahe sämtliche Bereiche der Selbsterhaltung und -gestaltung auf Leistung abgestellt werden, bleiben diejenigen, die nur eingeschränkt leisten können, was der Mainstream der Optimierungsapologetinnen und -apologeten vorgibt oder gar noch zur wettbewerbsstarken Überbietung anpreist, allzu leicht auf der Strecke.

Ein plakatives Propagieren von Empowerment im Sinne einer ermutigenden Ertüchtigung Lernender in Sachen Selbstbestimmung, begleitet von einem programmatischen «Du schaffst da schon» greift hier bei weitem zu kurz, hängt doch der Ertrag des Empowerments nicht einfach davon ab, wie Lernende mit ihren eingeschränkten Fähigkeiten umgehen, sondern nicht zuletzt von institutionellen und interaktionalen Bedingungen, die Autonomisierungsprozesse begünstigen oder erschweren, anstossen oder verhindern können. Darum spricht sich Ulrich Bröckling gegen ein Empowerment aus, mit dem «eine harmonistische Sozialutopie gezeichnet wird, aus der alle Spuren eines Kampfes um Macht getilgt sind» (Bröckling 2007, 194).

Mit seiner Kritik am unternehmerischen Selbst, das sich in verschiedensten Lebenskontexten kreativ und kompetent, flexibel und leistungsstark zu bewähren hat, deckt er die Scheinautonomie der sich vermeintlich selbst gestaltenden Erfüllungshelfinnen und -gehilfen gesellschaftlicher Fremdbestimmung auf. Denn indem wir unser Leben vermeintlich selbstverantwortlich in die Hand nehmen, agieren wir nach den Vorstellungen, Vorgaben und Vorschriften anderer – z. B. im Dienst der Wirtschaft, der Politik, einer bestimmten Institution (Schule) und/oder deren Akteurinnen und Akteure (Lehrende/Schulleitung). Gerade Menschen mit Behinderung, die in besonderem Masse fragil und verletzlich, förder- und verständnisbedürftig, fehleranfällig und verzweckbar sind (Nussbaum 2010, 146f.; Prengel 1993, 165), bedürfen – wo zumutbar – einer versierten Vorbereitung auf ein krisensensibles und damit realistisches Empowerment, das sie stark machen kann, um den Herausforderungen selbstunternehmerischer Instrumentalisierungen in inklusiven Szenarien möglichst reflektiert und resilient begegnen zu können.

Als selbstunternehmerische Herausforderung lässt sich das mit dem Label der individuellen Förderung aufgehübschte selbstgesteuerte Lernen verstehen, sollen hier doch Lernende weitgehend frei über Lernmedien und -methoden entscheiden. Gerade Menschen mit Behinderung – so das Credo individueller Förder- und Förderstrategien – sollen die Möglichkeit bekommen, ihre je eigenen Potenziale zu aktivieren und bedarfsgerecht lernen zu können. Doch wessen Bedarf wird verfolgt? Berücksichtigt

man, dass die vermeintliche Selbstbestimmung hier lediglich eine Selbststeuerung ist (Redecker 2018), indem Lernende angehalten werden, sich pseudoautonom letztlich nach den Vorgaben anderer (wie Lehrender, Akteurinnen und Akteuren in Bildungsadministration und -politik) zu führen haben, wird Inklusion zur Instrumentalisierung und erscheint lediglich als Aushängeschild für Interessenvertreterinnen und -vertreter, die nicht in erster Linie die Lernchancen und Bildungsbedürfnisse der vermeintlich Geförderten im Blick haben.

Wo Lehrende sich als blosse Lernbegleitende zunehmend aus dem Lernprozess von Schülerinnen und Schülern zurückziehen, kann die als Selbstbestimmung kaschierte Selbststeuerung der Lernenden – ganz im Sinne des von Bröckling kritisierten Selbstunternehmerischen – zu einer überreizenden und überfordernden Selbstoptimierung werden. Gerade Menschen mit Behinderung unterliegen einer Überforderung, Entmutigung und Demotivation, wo sie sich nicht mehr an einer sowohl widerständigen wie unterstützungsbereiten Lehrperson erproben können, sondern stattdessen einem Selbstoptimierungs- und Profitorientierungskurs des Höher-Schneller-Weiter ausgeliefert werden, den sie verfolgen zu müssen glauben, um in der Welt des Selbstunternehmerischen im Dienst einer neoliberalen Nutzenmaximierung bestehen zu können.

Die «Schule für alle» wird hier zu einem ertragheischenden Euphemismus, der eine Wertschätzung der Vielfalt propagiert, deren Pervertierung ohnehin schon im Übermass stigmatisierte Wettbewerbsverliererinnen und -verlierer produziert – eine Spielart selbstunternehmerischer Subjektivierung, durch die sich Inklusion bedarfsgerecht instrumentalisieren lässt. Umso sinnvoller ist eine inklusive Schulbildung, die Betroffenen – in sowohl kontroverser wie kooperierender Auseinandersetzung – für vielschichtige Subjektivierungsprozesse sensibilisiert, um ein fortgesetztes und dynamisches Ausloten des Umgangs mit den vielfältigen Durchmischungen von Behinderung und Befähigung anzuregen.

3. Kontrolle durch Kommunikation – Digitale Dynamisierungstendenzen

In inklusiven Szenarien kann der Selbstoptimierungsdruck durch den Einsatz digitaler Medien zusätzlich verschärft werden. In Wikis, Blogs und Chatrooms haben Lernende zum Beispiel die Möglichkeit, gemeinsam an Projekten zu arbeiten und sich in diesen und über diese auszutauschen. Hier können kollaborative Synergieeffekte, aber auch selbstunternehmerische Kontrollambitionen freigesetzt werden (Redecker 2019), wobei die Vernetzungsmodalitäten der Kommunikationswege fortwährend neu (Meta-)Kommunikationen erzeugen (Wellburn und Eib 2016, 68).

Dies macht es reizvoll, im Ausgang von den Grundlegungen einer medienorientierten Schulpädagogik (Schaumburg und Prasse 2019) die Ablösung einer durch Foucault akzentuierten Disziplinargesellschaft (Foucault 1977) durch eine

Kontrollgesellschaft der fremdbestimmten Selbstnormierung (Deleuze 2010) bis hin zur Unkultur eines unternehmerischen Selbst im digital-inklusiven Kontext in den Blick zu nehmen, fabriziere man doch – so Bröckling – das unternehmerische Selbst «nicht mit der Strategie des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert» (Bröckling 2007, 61). Gerade die Selbstgestaltungs- und -kontrollmöglichkeiten des digitalen Lernens können hier hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Inklusionspädagogik untersucht werden. Sie gehen einher mit einer – meist ebenfalls digitalen – Fremdkontrolle, die nicht nur von Lehrenden und Mitlernenden, sondern auch auf politischer und wirtschaftlicher Ebene ausgeübt wird.

«Teilhabe an und durch Bildung wird zu einer individuell zu erbringenden Dauerleistung, nachgewiesen durch Zertifikate und Konten, die vordergründig selbstgestaltet und selbstverwaltet sind, zugleich aber auch als ‚Bringschuld‘ oder ‚Dokumentationspflicht‘ der individuellen Lernenden gelten, bei genauem Hinsehen aber durch weitgehend anonyme, hinter digitalen Programmen verborgenen Instanzen fremdkontrolliert werden.» (Dausien 2017, 98)

Während gesellschaftliche Kontrollinstanzen den inklusiv Lernenden oft verborgen bleiben, wissen diese, dass sie unter Beobachtung der ebenfalls im Netz aktiven Lehrenden und Mitlernenden stehen (Stalder 2016) und kontrollieren ihre eigenen Aktivitäten umso akribischer, da sie dem Leistungsdruck nicht nachgeben wollen. Doch die «‘gläsernen Schülerinnen und Schüler‘ dürfen nicht das Ziel sein» (Filk 2019, 72). Eine besondere Herausforderung stellt hierbei das E-Portfolio dar, durch das Lernende ihren Lernprozess dokumentieren, Lernergebnisse festhalten und kommunizieren. Sie bewegen sich in einem «Spannungsfeld zwischen subjektkonstituierender Reflexionsleistung und subjektivierender Selbstoptimierung» (Kergel und Heidkamp 2015, 88).

Die damit verbundene Verschränkung von Selbst- und Fremdkontrolle wird forciert durch das Diktat des *always on* und *anytime anywhere*. Oft gibt es für Lernende keine Beschränkung mehr auf Präsenzzeiten, und stets ist mit einer Netz-Information zu rechnen, auf die man möglichst bald reagieren zu müssen glaubt. Die vergrößerte Zeit- und Ortsunabhängigkeit durch mobile learning (de Witt und Reiners 2013; Uther 2019; Ally 2009; de Witt und Gloerfeld 2018) kann den Druck der Internetkommunikation erhöhen.

Das Smartphone wird zum selbstunternehmerischen Lernmedium, das Tablet zum Turbo-Optimierungstool auf dem multimedial-mobilen Markt kommunikativer Kompetenzen in der Verschränkung und Durchmischung von Kreativität und Kontrolle (Redecker 2017), Gestaltungsfreiheit und Normierung, kann doch Kreativität als «ein gouvernementales Programm, ein Modus der Fremd- und Selbstführung» (Bröckling 2007, 153) aufgefasst werden. Lernende haben zum Beispiel beim

E-Learning 4.0 (Dittler 2017) die Möglichkeit, sich als kreativ Gestaltende einer Augmented Reality wahrzunehmen, diverse Informations- und Kommunikationsformen wie Blogs, Wikis und e-Portfolios zu kombinieren (McGreal und Elliott 2011; Miller und Volk 2013) und dabei verschiedene Sinneskanäle gleichzeitig zu nutzen.

Doch die Versprechungen der vielfältigen neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten gehen mit Verhaltenssteuerung und Selbstdarstellungszwängen einher, die Digitalisierung als Druckmittel erleben lassen. Kreatives Handeln – so Bröckling – sei «stets adressiert und immer eine Antwort. Der Kreative steht in der Auseinandersetzung mit anderen, auf deren Anerkennung er hofft oder deren Missachtung er fürchtet» (Bröckling 2010, 96).

So können z. B. nicht nur Lehrende anhand von Lernplattformen kontrollieren, wer von ihren Lernenden auf welche Weise wann und wie lange im entsprechenden Netzbereich unterwegs und aktiv ist. Auch Mitlernende können von Schülerinnen und Schülern jederzeit Informations- und Kommunikationsleistungen einfordern, wobei die digitale Kontrolle durch verletzende Kommunikation auch eine diskriminierende sein kann und Cybermobbing für Menschen mit Behinderung eine besondere Herausforderung darstellt, gelten sie doch nicht nur als bevorzugte, sondern – gerade aufgrund diverser Einschränkungen – wenig widerstandsfähige Zielgruppe, die nicht immer medial versiert mit ausgrenzenden Adressierungen umgehen kann.

Dass Lernende mit Behinderung bereits in wertschätzender digitaler Kommunikation schnell auf der Strecke bleiben können, zeigt sich z. B., wenn Menschen mit motorischem Handicap Bedienungsschwierigkeiten mit digitalen Geräten haben (Zaynel 2017, 20) oder Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Einschränkungen Internet-Strukturen unter Umständen nicht durchschauen und Lernende mit emotionalen Auffälligkeiten der Turbo-Kommunikation nicht standhalten können. Hinzu kommt, dass soziale Hintergründe sich auch in der Mediennutzung widerspiegeln (Freese 2015, 189). Wer z. B. durch den familiären Kontext nicht gewohnt ist, sich sinn- und verantwortungsvoll im Internet zu bewegen, Informationen gezielt aufzuspielen und reflektiert zu bewerten, hat durch eine zusätzliche Behinderung deutliche Nachteile in digitalen Lernkontexten.

Zudem kann das world wide web mit seinen Herausforderungen einer «zu Teilen unkalkulierten und unsortierten Welt der Dinge» (Siller 2015, 256) bereits für Menschen ohne kognitive Einschränkungen wie ein informationsüberfluteter Irrgarten erscheinen, der mit labyrinthischem Linkaufkommen Suchende vom Pfad einer ursprünglichen Findungsorientierung abbringt (Miller 2005). Die durch Big Data gesteigerte Informationsfülle (Reichert 2014) verschärft die Auswahl- und Entscheidungsproblematik. Menschen mit Behinderung können hier mit einem Argumentationsansturm und Positionierungsherausforderungen konfrontiert sein, durch deren ungenügende Bewältigung sie zusätzlich stigmatisiert werden. Wer im Stimmengewirr digitaler Kommunikation nicht mitreden kann, bleibt oder wird exkludiert.

«How much choice is too much? Ultimate and infinite choice can restrict learners in ways that are different from those barriers of the past but that inhibit participation just as effectively.» (Kirkpatrick 2011, 20)

Die das Risiko einer «digitalen Exklusion» (Filk 2019, 68) mit sich bringenden Gefahren und Grenzen des digitalen Lernens und Kommunizierens für Menschen mit Behinderung sollten die Vorteile entsprechender medialer Möglichkeiten jedoch nicht vergessen lassen. Während die einen durch digitale Informationsfluten und nicht abzuebben scheinende Kommunikationswellen schlichtweg überstrapaziert sind, können andere gerade durch die Konfrontation mit der Diffusität und den Entscheidungsherausforderungen des world wide web lernen, sich im Sinne eines «digitalen Humanismus» (Selke 2014, 304) in einen weitgehend freien und reflektierten Umgang mit der neuen Medienkultur einzuüben, indem sie sich darin erproben, Informationen kritisch auszuwählen und zu bewerten (van den Brink 2016, 321).

Zudem kann die hohe Flexibilität an zeitlicher und räumlicher Nutzung (Kanuka 2011) Barrieren überwinden. So bietet z. B. das Internet Menschen mit Sinneseinschränkungen vielfältigere Lernmöglichkeiten, da verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden können. Mit inklusionsförderlichen Massnahmen wie leichter Sprache und Bedienungshilfen lassen sich manche Lernhürden eventuell sogar besser bewältigen als beim Offline-Lernen.

Menschen mit einer Hörbehinderung und/oder einer Autismus-Spektrum-Symptomatik können eine lautlos-diskrete digitale Kommunikationsform – z. B. per Forum oder E-Mail – wählen und durch die technischen Möglichkeiten des Internets bestimmte Sinnesbereiche fokussieren, abschwächen oder ausschalten, was Verständigungshürden und Überreizung entgegenwirken kann. Die spielerisch-didaktischen Möglichkeiten des Digitalen und eine wiederholte Auf- und Abrufbarkeit von Inhalten erleichtern die Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten (Zaynel 2017, 232) und damit auch die Netzkommunikation.

Entgegen der pessimistischen These, dass «die digitale Welt [...] arm an Andersheit und deren Widerständigkeit» (Han 2016, 75) sei und sowohl virtuelle wie digitale Szenarien «das widerstehende Reale immer mehr zum Verschwinden» (ebd.) brächten, lässt sich darauf verweisen, dass gerade digitale Vernetzungen kollaborativ-kritische Potenziale bieten, die neue weitläufige Reflexions- und Argumentationsgelegenheiten bieten – nicht zuletzt für diejenigen, die sich behinderungsbedingt mit realen Face-to-Face-Situationen viel schwerer tun.

So können die kritischen Potenziale des Digitalen genutzt werden, um nicht nur die eigene Behinderung im sozialen Kontext zu reflektieren, sondern auch mit den Mitteln des Digitalen das Digitale selbst immer wieder auf den Prüfstand zu stellen (Meder 2006; Swertz 2017; Jörissen und Marotzki 2014; Damberger und Iske 2017; Kammerl 2017; Allert und Asmussen 2017). Gerade in Bezug auf die Inklusionstauglichkeit des

Digitalen können hier Menschen mit Behinderung zu Beurteilungsexpertinnen und -experten werden und den Diskurs über Digitalität und Disabilities bereichern.

4. Lehren in der digitalisierten Schule für alle – Plädoyer für eine multiprofessionelle Situationssensibilität

Angesichts der ambivalenten Szenarien des Digitalen, die nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen mit sich bringen, sind «Kulturpessimismus und Technikablehnung [...] keine Lösungen» (Missomelius 2016, 281), zumal ein versierter Umgang mit digitalen Medien Teilhabe begünstigen kann, wenn nicht sogar Voraussetzung für diese ist (Heinz und Günemann 2015, 295). Dies sollte einschließen, dass Menschen mit und ohne Behinderung so weit als möglich auch kritisch mit digitaler Nutzung umgehen lernen.

«Es geht um mehr als nur die Fähigkeit, Medien kompetent handhaben zu können. Es geht darum, sich Gedanken über etwas zu machen, kritische Argumente zu formulieren, aber auch Genussfähigkeit zu erlangen.» (Bosse 2012, 438f.)

Im Blick auf die konkrete Lernsituation ist stets abzuwägen und zu entscheiden, welcher mediale Zugang sich für wen zu welchem Zweck eignet oder gezielt vermieden werden sollte. Wenn dies sinnvoll angestrebt wird, kann die Verbindung von Inklusions- und Medienpädagogik gelingen – mit Wertschätzung und Bildungsorientierung. Hierzu bedarf es versierter Lehrender, die nicht nur technische Innovationen medienpädagogisch einzuschätzen und zu nutzen wissen (Caplan und Graham 2011, 253), sondern auch an der Schnittstelle von Medienpädagogik und Inklusion (Aus-)Bildungsvoraussetzungen und Weiterbildungsbereitschaft mitbringen und offen bleiben für neue Einsichten, die nicht zuletzt der rasanten Entwicklung technischer Möglichkeiten und den immer wieder zu erwartenden neuen Erkenntnissen über Behinderungen und deren pädagogische Herausforderungen geschuldet sind.

Fachkenntnisse und pädagogische Fertigkeiten sollten dabei als eine – stets dynamisch bleibende – Basis für konkrete Herangehensweisen fungieren, die über Regelanwendungen und Rezeptologien hinausgehen. Denn gerade Menschen mit Behinderung müssen sich darauf verlassen können, dass man sich auf ihre hier und jetzt relevanten Lernmöglichkeiten, -barrieren, -risiken und -bedürfnisse einstellt. Diagnostische und methodische Kenntnisse sind darum notwendig, aber nicht hinreichend, um die jeweils gegebene Lehr-Lern-Situation mit ihren aktuellen Herausforderungen zu bewältigen, ist doch

«das Wissen, das allgemein auf den Ebenen von Disziplin und Profession gewonnen wurde, auf den Einzelfall anzuwenden. Die dazu notwendige hermeneutische Kompetenz ist eine Kunst, deren Beherrschung sich oft erst in langer Übung und Anwendung ergibt.» (Felder 2012, 297)

Darum bleibt eine verantwortlich begründete Urteilsflexibilität ein wesentlicher Aspekt von Bildung (Redecker 2018), der gerade für Lehrende in digital-inklusiven Kontexten unentbehrlich ist. So haben Lehrende zum Beispiel je nach Situationsanforderungen zu entscheiden, wie sie Lerngruppen zusammensetzen. Dabei bietet gerade der Blick auf Inklusion vielfältige Kombinationsmöglichkeiten (Kramer 2014, 23), indem zum Beispiel nicht nur Menschen mit und ohne Behinderung, sondern auch gezielt Lernende mit verschiedenen Behinderungen im Umgang mit digitalen Medien von- und miteinander lernen.

Lehrende haben ebenfalls zu entscheiden, inwieweit sie zulassen, dass Lernende sich öffentlich exponieren, indem sie diesen Möglichkeiten eröffnen, Kommunikationsgruppen digital zu beschränken oder auszuweiten (Couros und Hildebrandt 2016, 158). Weiterhin obliegt Lehrenden die Entscheidung, ob beziehungsweise inwieweit sie Lernende in Entscheidungsprozesse einbeziehen oder ihnen eigenständige Entscheidungen zumuten können, um ein angemessenes Verhältnis von Fürsorge und Freilassen, Anleitung und Autonomisierung, Behütung und Bildung anzustreben. So kann es z. B. in konkreten Situationen lernförderlich sein, wenn Lernende ihre Gruppenzuordnung selbst wählen.

Dass in der digitalen Welt zunehmend Rezipierende zu Gestaltenden und Konsumierende zu Prosumern werden, stellt auch Inklusionspädagogik vor die Herausforderung, Lernende an aktive mediale Gestaltungsprozesse heranzuführen und – wo die Behinderung es sinnvoll zulässt – ein Empowerment zu fördern, auf dessen Grundlage Lernende reflektiert mit den Möglichkeiten und Grenzen des Digitalen umgehen lernen. Gerade hier sollten Lernende bei ihrem Umgang mit Anerkennungsverhältnissen in digital-inklusiven Szenarien nicht allein gelassen werden und auf eine nicht nur produkt-, sondern vor allem prozessorientierte Begleitung vertrauen können, durch die sie aus ihren Fehlern – und denjenigen der anderen – lernen können, um sich kritisch und konstruktiv zu ihnen zu verhalten. Nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende haben sich hierbei in eine professionell (angeleitet) zu reduzierende, aber letztlich nicht komplett beseitigbare Urteilsungewissheit einzuüben und in eine Unsicherheitstoleranz, die ein Selbstverständnis verantwortlich Weiterfragender trägt, geht es doch bei der Nutzung digitaler Informationen um einen letztlich nicht perfekt kalkulierbaren Umgang mit medialen Möglichkeiten.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften kann hier verstärkt auf Fall- und Vignettenarbeit setzen, um den (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen einen Raum zu bieten, in dem sie ohne weitreichende reale Auswirkungen üben können, mit verschiedenen Entscheidungssituationen in medial-inklusiven Kontexten umzugehen. Auf dieser Grundlage sollte nicht schematisiertes Entscheiden, sondern eine Urteilsversiertheit eingeübt werden, mit der sich Pädagoginnen und Pädagogen auf stets neue situative Herausforderungen einstellen können.

Insbesondere in der Inklusionspädagogik sollten Lehrende angesichts der digitalen Möglichkeiten von selbstgesteuertem Lernen (Moisey und Hughes 2011) und dessen euphemistischer Propagierung (Röll 2010) nicht einem medialen Hype verfallen, der nicht mehr genügend Raum lässt für reale Face-to-Face-Kontakte in einer pädagogischen Interaktion (Klingovsky 2010; Reichenbach 2012). Diese können besonders für Menschen mit Behinderung eine besondere Sensibilität und persönliche Ansprechbarkeit erfordern. Denn der auswählende und wertende Umgang Heranwachsender mit digitaler Informationsfülle fordert bereits unabhängig von der Inklusionsthematik versierte Lehrkräfte (Nieke 2008, 166), während das in paradoxer Weise auf individuelle Förderung setzende selbstgesteuerte Lernen, wie es durch E-Portfolios umgesetzt werden kann, sozial bessergestellte Lernende auf Kosten der Lernschwachen fördert (Häcker 2011, 174; Münte-Goussar 2011, 233; Hilzensauer und Schaffert 2011, 288).

Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung ist herbei letztlich kein pädagogisches Allheilmittel. So können sich zum Beispiel Menschen mit Behinderung unter Umständen eher in einem geschützten Raum bewegen, wenn sie mit Lernenden zusammenarbeiten, mit denen sie massive Einschränkungen teilen. Die Möglichkeiten medialer Bildung im Förderkontext bieten hier viele Wahlmöglichkeiten in der Kombinationsfülle von (nicht-)digitalen und (nicht-)inkluisiven Varianten. Hier sind Bildungsverantwortliche immer wieder herausgefordert, die bestmögliche Förderung für alle anzustreben und dabei auch mit notwendigen Kompromissen und bleibenden Ambivalenzen umgehen zu lernen.

Lehrende in inklusiv-digitalen Kontexten benötigen Sensibilität für eine letztlich nicht überwindbare Fremdheit des Anderen (Waldenfels 1999), die durch behinderungsbedingte Begrenzungen und mediale (Un-)Möglichkeiten besondere Nuancen gewinnt, wenn der oder die Andere zum Beispiel aufgrund seiner oder ihrer Behinderung digital gar nicht ausdrücken kann oder will, was ihn oder sie bewegt, beschäftigt und bildet. Die Domestizierung seiner oder ihrer Fremdheit erlebt er oder sie dann unter Umständen im besonderen Masse als verletzend und missachtend. Wie er oder sie sich interaktiv präsentiert, was er oder sie – unbedarft oder berechnend – von sich offenbart und wie er oder sie dies in sich wechselseitig durchdringenden Räumen des Privaten und Öffentlichen (Filk und Schauer 2011) darstellt, kann seine oder ihre Förderung und/oder Verkennung mitbedingen, denn schliesslich «bezeichnet das Performative sowohl das Gelingen sozialer Prozesse, wie auch deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern, das dann wiederum zu neuen sozialen Wirklichkeiten führen kann» (Wulf, Göhlich, und Zirfas 2001, 12). Lehrende und Lernende haben die Aufgabe, ein Verständnis für die hierdurch bedingten digitalen Dynamiken und den Umgang mit ihnen zu kultivieren.

Dies wiederum fordert eine nachhaltige Etablierung ethischer Komponenten in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung. Dass sowohl Lehrende als auch Lernende nicht nur mit dem vielgestaltigen und ambivalenten Phänomenbereich von Anerkennungsverhältnissen in medial-inklusive Lehr-Lern-Kontexten vertraut werden, sondern auch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit und Möglichkeiten eines verantwortlichen Umgangs mit diesen (Redecker 2016) entwickeln sollten, kann durch eine derzeit gezielt ethisch gewendete Diskussion postmodern motivierter Anerkennungstheoretischer Ansätze (Boger 2020) unterstützt werden. In Verbindung mit der Förderung einer Medienkompetenz, die ausdrücklich Aspekte der Teilhabe, kritischen Reflexivität und Verantwortlichkeit berücksichtigt (Schaumburg und Hacke 2010) kann eine digital-inklusive Pädagogik angestrebt werden, die multimediale Kommunikationsräume als krisenhafte und gerade darum ethisch zu problematisierende aufgreift, um die Chancen der *digital-inklusive Bildung reflektiert nutzen zu können*.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter, 27-68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456>.
- Ally, Mohamed, Hrsg. 2009. *Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Becker, Uwe. 2015. *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430569>.
- Boger, Mai-Anh. 2020. «Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion». *Zeitschrift für Inklusion 1*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553>.
- Bosse, Ingo. 2012. «Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 431-453. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3>.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2010. «Über Kreativität. Ein Brainstorming». In *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*, herausgegeben von Christoph Menke und Juliane Rebetisch, 89-97. Berlin: Kadmos.
- Butler, Judith. 2007. *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Aus dem Englischen von Reiner Ansén und Michael Adrian. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Caplan, Dean, und Rodger Graham. 2011. «The Development of Online Courses». In *The Theory and Practice of Online Learning*, herausgegeben von Terry Anderson, 2. Aufl., 245-263. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Couros, Alice, und Katia Hildebrandt. 2016. «Designing for Open and Social Learning». In *Emergence and Innovation in Digital Learning. Foundations and Application*, herausgegeben von George Veletsianos, 143-16. Edmonton: AU Press, Athabasca University. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991490.01>.
- Damberger, Thomas, und Stefan Iske. 2017. «Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive». In *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 17-36. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2>.
- Dausien, Bettina. 2017. «‘Bildungsbiographien‘ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven». In *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, herausgegeben von Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken, 87-110. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7>.
- Dederich, Markus. 2016. «Bildungsgerechtigkeit». In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 92-96. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deleuze, Gilles. 2010. «Postskriptum über die Kontrollgesellschaften». In *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*, herausgegeben von Christoph Menke und Juliane Rebentisch, 11-17. Berlin: Kadmos.
- de Witt, Claudia, und Almut Reiners. 2013. *Mobile Learning: Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19484-4_5.
- de Witt, Claudia, und Christina Gloerfeld, Hrsg. 2018. *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8>.
- Dittler, Ulrich. 2017. «Die 4. Welle des E-Learning. Mobile, smarte und soziale Medien erobern den Alltag und verändern die Lernwelt». In *E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken*, herausgegeben von Ulrich Dittler, 43-67. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110468946>.
- Felder, Franziska. 2012. *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt am Main: Campus.
- Freese, Benjamin. 2015. «Soziale Innovation durch digitale Teilhabe. Alltagsintegration des Internets durch die Möglichkeiten mobiler Endgeräte». In *smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*, herausgegeben von Katja Friedrich, Friederike Siller und Albert Treiber, 185-202. München: kopaed.
- Filk, Christian. 2019. «‘Onlife‘-Partizipation für alle. Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung». In *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*, herausgegeben von Olaf-Axel Burow, 61-81. Weinheim/Basel: Beltz.

- Filk, Christian, und Hanno Schauer. 2011. «Private is Public?! Der Umgang von 14- bis 18-Jährigen mit Sozialen Medien. Eine explorativ-empirische Untersuchung im gymnasialen Kontext». *Medienimpulse* 49 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-11-11>.
- Foucault, Michel. 1977. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcker, Themas. 2011. «Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, herausgegeben von Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christine Schwalbe, 161-183. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>.
- Han, Byung-Chul. 2016. *Müdigkeitsgesellschaft*. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hochzeit erweiterte Neuauflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Heinz, Daniel, und Denise Gühnemann. 2015. «Inklusive Medienpädagogik in Bibliotheken». *BIBLIOTHEK – Forschung und Praxis* 39 (3): 294-303. <https://doi.org/10.1515/bfp-2015-0044>.
- Hilzensauer, Wolf, und Sandra Schaffert. 2011. «Eine Rückschau auf E-Portfolios: Ausgewählte Meilensteine, quantitative Entwicklungen sowie fünf kritische Aspekte». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, herausgegeben von Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christine Schwalbe, 281-297. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2014. «Medienbildung in der digitalen Jugendkultur». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 2. erw. u. aktual. Aufl., 317-331. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>.
- Kammerl, Rudolf. 2017. «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung». *MedienPädagogik* 27, 30-49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.14.X>.
- Kanuka, Heather. 2011. «Understanding e-Learning Technologies-in-Practice through Philosophies-in-Practice». In *The Theory and Practice of Online Learning*, herausgegeben von Terry Anderson, 2. Aufl., 91-118. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Kergel, David, und Birte Heidkamp. 2015. *Forschendes Lernen mit digitalen Medien*. Münster/New York: Waxmann.
- Kirkpatrick, Denise. 2011. «Flexibility in the Twenty-First Century. The Challenge of Web 2.0». In *Flexible Pedagogy, Flexible Practice. Notes from the Trenches of Distance Education*, herausgegeben von Elizabeth Burge, Chère Campbell-Gibson und Terry Gibson, 19-28. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Klingovsky, Ulla. 2010. «'Selbstsorgendes Lernen' und Performativität. Didaktisch-methodische Praktiken zur Strukturierung der Innenarchitektur von Lernräumen». In *Die Sorge um das Lernen*, herausgegeben von Ulla Klingovsky, Peter Kossack und Daniel Wrana, 110-120. Bern: hep.

- Kramer, Martin. 2014. «Überlegungen zur Zone der proximalen Entwicklung im Licht der Inklusionsdebatte – ein tätigkeitstheoretischer Ansatz». In *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven, Befunde. Konzeptionelle Ansätze*, herausgegeben von Danièle Hollick, Marianne Neißl, Martin Kramer und Johannes Retinger, 7-24. Kassel: kassel university press.
- Maskos, Rebecca. 2015. «Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft». *Zeitschrift für Inklusion* 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- McGreal, Rory, und Michael Elliott. 2011. «Technologies of Online Learning (E-learning)». In *The Theory and Practice of Online Learning*, herausgegeben von Terry Anderson, 2. Aufl., 143-165. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Meder, Norbert. 2006. *Web-Didaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Meißner, Hanna. 2015. «Studies in Ableism — Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts». *Zeitschrift für Inklusion* 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276>.
- Meyer-Drawe, Käte. 2000. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Auflage. München: Kirchheim.
- Miller, Damian. 2005. «Was hat e-Learning mit Moral zu tun?» In *Pädagogik und Ethik*, herausgegeben von Detlef Horster und Jürgen Oelkers, 259-275. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90729-5>.
- Miller, Damian, und Benno Volk. 2013. *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Missomelius, Petra. 2016. «Das digitale Selbst – Data Doubles der Selbstvermessung». In *Life-logging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel*, herausgegeben von Stefan Selke, 257-286. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10416-0>.
- Moisey, Susan D., und Judith A. Hughes. 2011. «Supporting the Online Learner». In *The Theory and Practice of Online Learning*, herausgegeben von Terry Anderson, 2. Aufl., 419-439. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, herausgegeben von Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münste-Goussar und Christine Schwalbe, 225-249. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0>.
- Nieke, Wolfgang. 2008. «Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation». In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, herausgegeben von Friederike Gross, Winfried Marotzki und Uwe Sander, 145-167. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2>.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Normalität und Spezieszugehörigkeit*. Aus dem Amerikanischen von Robin Celikates und Eva Engels. Berlin: Suhrkamp.

- Prenzel, Annedore. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>.
- Redecker, Anke. 2016. «Die Anerkennung des Anderen im Kontext der Inklusion. Ein pädagogischer Ansatz». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92: 57-85. <https://doi.org/10.1163/25890581-092-01-90000007>.
- Redecker, Anke. 2017. «Die ambivalente Kreativität des E-Learning». *Medienimpulse* 4. <https://doi.org/10.21243/mi-04-17-05>.
- Redecker, Anke. 2018. *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Redecker, Anke. 2019. «Learning by Self-Management – digital, inklusiv und eine Herausforderung für die Medienbildung». In *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp und David Kergel, 31-49. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7>.
- Reich, Kersten. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichenbach, Roland. 2012. «Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson». In *Philosophie des Lehrens*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Roland, Reichenbach und Norbert Ricken, 47-64. Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775873_005.
- Reichert, Ramon, Hrsg. 2014. *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425923>.
- Ricken, Norbert, Rita Casale, und Christiane Thompson, Hrsg. 2019. *Subjektivierung – Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Röll, Franz Josef. 2010. «Web 2.0 als pädagogische Herausforderung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto, 201-220. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8>.
- Schaumburg, Heike, und Sebastian Hacke. 2010. «Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto, 147-162. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8>.
- Schaumburg, Heike, und Doreen Prasse. 2019. *Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selke, Stefan. 2014. *Lifeloggging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ.

- Siller, Friederike. 2015. «Where the Wild Things are. Kinder und Kinderschutz im mobilen Internet». In *smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*, herausgegeben von Katja Friedrich, Friederike Siller und Albert Treiber, 247-258. München: kopaed. <https://doi.org/10.1515/9783110468946>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stinkes, Ursula. 2014. «Antworten auf andere Fremde. Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden». In *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*, herausgegeben von Willehead Lanwer, 87-106. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Swertz, Christian. 2017. «Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt». In *Erziehungswissenschaft 28, Heft 55*: 9-18. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2>.
- Uther, Maria. 2019, Hrsg. *Mobile Learning*. Basel: MDPI. https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/Mobile_Learning.
- van den Brink, Katja. 2016. «Forschendes Lernen am dritten Ort – Überlegungen zum forschenden Lernen in der öffentlichen Bibliothek». In *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*, herausgegeben von David Kergel und Birte Heidkamp, 311-324. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7>.
- Vock, Miriam, und Gronostaj, Anna. 2017. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Waldenfels, Bernhard. 1999. *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Wellburn, Elizabeth, und B. J. Eib. 2016. «Multiple Learning Roles in a Connected Age. When Distance Means Less Than Ever». In *Emergence and Innovation in Digital Learning. Foundations and Applications*, herausgegeben von George Veletsianos, 65-80. Edmonton. AU Press, Athabasca University. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991490.01>.
- Wulf, Christoph, Michael Göhlich, und Jörg Zirfas. 2001. «Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen». In *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*, herausgegeben von Christoph Wulf, Michael Göhlich und Jörg Zirfas, 9-24. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zaynel, Nadja. 2017. *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17754-6>.