



# Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen in der Lehrkräftebildung verzahnen: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Lehr-/Lernumgebung *inklud.nrw*

Petra Büker<sup>1,\*</sup>, Anna-Maria Kamin<sup>2,\*\*</sup>, Katrin Glawe<sup>1</sup>,  
Jana Herding<sup>1</sup>, Insa Menke<sup>2</sup> & Franziska Schaper<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universität Paderborn

<sup>2</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung,  
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

\*\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
AG 9 – Medienpädagogik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
petra.bueker@uni-paderborn.de; anna-maria.kamin@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen bilden aktuelle Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung. Eine systematische, konzeptionelle Verzahnung beider Anforderungsbereiche in Schule und Hochschule steht bislang aus, obwohl Synergieeffekte sowohl für Schüler\*innen als auch für angehende Lehrkräfte zu erwarten sind. Es bedarf daher entsprechender Professionalisierungsangebote, die Inklusion und Digitalisierung sinnvoll aufeinander beziehen. Im Projekt *inklud.nrw* erfolgt dies in einem hochschuldidaktischen Lehr-/Lernkonzept für die bildungswissenschaftliche Lehrkräftebildung mittels der Methode der Fallarbeit. Inklusion und Digitalisierung werden dabei in der Orientierung am Ziel der umfänglichen Teilhabe aller Schüler\*innen verzahnt; Studierende werden für die pädagogische und didaktische Gestaltung inklusiv-medialen Unterrichts qualifiziert. Der Beitrag zeigt auf, wie eine solche innovative Lehr-/Lernumgebung theoretisch fundiert und konzeptionell gestaltet werden kann. Dazu werden die theoretischen Grundlagen beider Bezugsdisziplinen entfaltet, in praxeologischer Perspektive Einblicke in die konzeptionelle Gestaltung des Lehr-/Lernmaterials *inklud.nrw* für die bildungswissenschaftliche Lehre insbesondere in den Studiengängen der Primar- und Sekundarstufe I gewährt und dabei Fragen der Qualitätssicherung aufgeworfen.

**Schlagwörter:** Inklusion; Digitalisierung; Inklusive Medienbildung; Medieneinsatz; Kasuistik; Lehrerbildung; Professionalisierung



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 Ausgangslage

Die heterogenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Heranwachsenden, der Umgang mit Vielfalt sowie digital unterstütztes Lehren und Lernen und die Eröffnung von Möglichkeiten zum souveränen Umgang mit Medien stellen zentrale Herausforderungen für Lehrkräfte dar. *Inklusion* und *Digitalisierung* bilden insofern zwei aktuelle Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung, werden allerdings mit Blick auf Qualifizierungsangebote zumeist getrennt voneinander betrachtet, sodass synergetische Potenziale bislang weitgehend ungenutzt bleiben. Eine kompetenzförderliche Verschränkung bereits in der ersten Phase ist angesichts bildungspolitischer Anforderungen im Schulkontext (vgl. Bosse, 2019; Eickelmann, 2020) wie auch hochschulpolitisch von hoher Relevanz.

Beide Ansprüche können nur durch einen Prozess der *Professionalisierung* in angemessener Weise verfolgt werden (vgl. Reiss et al., 2020, S. 1; Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 271). Unter der Perspektive der Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung erscheint dies unmittelbar plausibel – allerdings stellt die *Umsetzung* einer professionalisierungswirksamen Verschränkung von inklusions- und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen hohe Ansprüche an Lehrende und Studierende. Dies liegt zunächst an den Gegenständen selbst: Inklusion und Digitalisierung stellen jeweils äußerst komplexe, vielschichtige Konstrukte dar, die in Bildungskontexten vielfältig und zum Teil sehr kontrovers diskutiert werden; sie sind durch inhärente Spannungsfelder geprägt, welche in Schule und Hochschule produktiv zu bearbeiten sind (Büker et al., 2022; Gryl, 2022). Inklusion und Digitalisierung erweisen sich in den letzten Jahren zudem als äußerst dynamische Themen, bei denen die Schulpraxis hohem Entwicklungs- und Handlungsdruck ausgesetzt ist, unter dem pädagogisch-didaktische Lösungen entstehen (müssen). Wissenschaftliche Theoriebildung und empirische Befunde entstehen häufig mit entsprechender zeitlicher Verzögerung.

Für Dozierende in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ergeben sich aus dieser Ausgangslage fachübergreifend besondere Anforderungen, angefangen bei dem Aufbau eigenen Fachwissens im Kontext von Inklusion und Digitalisierung über die hochschuldidaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen bis hin zur Herstellung von Bezügen zur je aktuellen Schulpraxis. Da sowohl der Aufbau von Kompetenzen für Inklusion (vgl. MSW NRW, 2016) als auch für Digitalisierung (vgl. KMK, 2016) in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken curricular verankert und zum Teil mit extra auszuweisenden Leistungspunkten versehen ist, werden auch Lehrende, deren genuine Arbeitsschwerpunkte nicht exakt in diesen beiden Gegenstandsbereichen liegen, vor die Aufgabe gestellt, die damit verbundenen Anforderungen umzusetzen.

Es bedarf daher der Entwicklung entsprechender theoriegeleiteter hochschuldidaktischer Lehr-/Lernkonzepte, die für Lehrende (und Studierende) mit unterschiedlichsten Ausgangsvoraussetzungen und Lehr-/Lernpräferenzen nutzbar sind. Darauf abgestimmte, wissenschaftlich fundierte Lehr-/Lernmaterialien können hier eine wichtige, *unterstützende* Funktion einnehmen. Während im Kontext von Schul- und Unterrichtsforschung die Bedeutung kognitiv aktivierender Lernaufgaben für die Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen in den letzten Jahren in den Fokus gerückt ist, wird dem Aspekt der Materialität in Form von didaktischen Lehr-/Lernmaterialien für die universitäre Lehre, an denen sich die Studierenden *produktiv abarbeiten* können, in der Lehrkräftebildungsforschung vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Nicht zuletzt die Pandemiesituation 2020/21 hat gezeigt, dass die Qualität von Lehr-/Lernmaterialien eine entscheidende Rolle für den Lernprozess der Studierenden spielt. Umso wichtiger scheint es, der Frage nachzugehen, wie eine *qualitätsgesicherte* Lehr-/Lernumgebung theoriegeleitet und kohärent konzipiert werden kann, die zur synergetischen und innovativen Verknüpfung der Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung in der Lehrkräftebildung beiträgt.

Im vorliegenden Beitrag wird das im Rahmen des Projekts *inklud.nrw*<sup>1</sup> speziell für die Bildungswissenschaften entwickelte Konzept einer digitalen Lehr-/Lernumgebung vorgestellt und theoretisch begründet, welches sowohl den Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in heterogenitätsorientierten Modulen als auch das Erkennen und Nutzen von Synergien zwischen beiden Bereichen ermöglichen soll (vgl. Büker et al., 2021, S. 227).

Vier Kernelemente bilden das konzeptionelle Grundgerüst des Lehr-/Lernmaterials *inklud.nrw*: Teilhabe, Reflexion, Fallarbeit und die Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013, S. 64, im Rekurs auf Geissler, 1985, S. 8). Als zentraler inhaltlicher Aspekt der Schnittfläche von Inklusion und Digitalisierung wird in der entwickelten Lehr-/Lernumgebung die Frage der *Teilhabe* konzeptualisiert. Teilhabe als Beteiligtsein an schulischer und gesellschaftlicher Praxis, im Sinne der Möglichkeit einer aktiven Nutzung schulischer Bildungsangebote wie auch einer partizipativen Mitgestaltung derselben, ist sowohl Inklusion als auch Digitalisierung in Bildungskontexten normativ eingeschrieben. Auch der Anspruch der *Reflexion* ist beiden Querschnittsaufgaben inhärent. In didaktischer Hinsicht stellt die Methode der *Fallarbeit* das verbindende Element für den Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen dar. Durchgängiges Gestaltungsprinzip ist dabei die Idee des *pädagogischen Doppeldeckers*. Das bedeutet, dass die Verschränkung von inklusions- und digitalisierungsbezogenen Inhalten nicht allein Gegenstand der Auseinandersetzung ist, sondern dass die aus den Kompetenzfeldern abgeleiteten Anforderungen an Lehr-/Lernmaterialien in die Konzeption und Gestaltung einer Lehr-/Lernumgebung selbst Eingang gefunden und insofern eine *Erfahrungsqualität* für die Studierenden haben.

Die hier skizzierte Kernidee wird im Folgenden theoretisch fundiert, indem zunächst das dem Projekt zugrunde gelegte theoretische Verständnis von *Inklusion* dargelegt wird (Kap. 2), um daran anknüpfend das Begriffsverständnis von *Digitalisierung unter der Perspektive von Inklusion* (Kap. 3) zu entfalten. Entlang grundlegender Fragen der Professionalisierung Lehramtsstudierender für die Verschränkung der beiden Querschnittsaufgaben wird konturiert, wie sich inklusive und digitale Bildung zueinander ins Verhältnis setzen lassen. Im nächsten Schritt wird die leitende Methode der *Fallarbeit* erläutert (Kap. 4). Diese wird entlang aktueller Diskurse expliziert, anhand ihrer Professionalisierungspotenziale für den Projektkontext bestimmt und in ein Relationsverhältnis zu Inklusion und Digitalisierung gesetzt. Es folgt eine Darstellung der auf dieser Theoriefolie entwickelten (medien-)didaktischen Struktur und Gestaltung der Lehr-/Lernumgebung für die bildungswissenschaftliche Hochschullehre (Kap. 5 und 6). In Kapitel 7 wird abschließend diskutiert, wie vor dem Hintergrund der komplexen, im Schnittfeld von Inklusion und Digitalisierung liegenden Ansprüche die fachliche Qualität der (reflexiven) Auseinandersetzung sichergestellt werden kann – sowohl durch die Konzeption der Lehr-/Lernumgebung selbst als auch mit Blick auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, in denen das Material zum Einsatz kommt.

---

<sup>1</sup> Das Verbundprojekt *inklud.nrw* der Universitäten Paderborn, Bielefeld, Duisburg-Essen und Siegen wird von der DH-NRW im Rahmen der Förderlinie OERContent.nrw gefördert (Laufzeit 2020–2022). Hier entstehen digitale Bildungsmaterialien im Open-Educational-Resource-Format (OER im Sinne der UNESCO, 2021), die künftig auf dem NRW-Landesportal ORCA für alle Hochschulen abrufbar und zur Nachnutzung zur Verfügung stehen sollen. Dabei werden die Dimensionen Inhalt (Inklusion, Digitalisierung, Inklusive Medienbildung), Hochschulmediendidaktik (Lehren und Lernen mit Medien) und Technik (Entwicklung einer adäquaten, lauffähigen Infrastruktur) im Projekt *inklud.nrw* im Sinne von Kohärenz eng miteinander verzahnt (vgl. Büker et al., 2021, S. 228). Die im Rahmen des Projekts entwickelte digitale Lehr-/Lernumgebung wurde in bildungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminaren der Partnerhochschulen erprobt und evaluiert.

## 2 Inklusionsbezogene Kompetenzanforderungen

Inklusion stellt eines der in den letzten Jahren stark diskutierten gesellschaftlichen Themen mit großen Auswirkungen auf Schule, Bildungspolitik und Lehrkräftebildung dar: Spätestens seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 gilt es, in Deutschland flächendeckend ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Dieses soll allen Menschen das Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft im Allgemeinen und an Bildungsangeboten im Besonderen, das Recht auf Mitbestimmung (Partizipation) sowie die Möglichkeit, ihre Leistungspotenziale zu entwickeln, garantieren (vgl. Prengel, 2012, S. 18). Vor dem Hintergrund des traditionell segregierten, auf einem Homogenitätsprinzip beruhenden deutschen Schulsystem, in welchem Schüler\*innen je nach (diagnostizierten) Bedarfen einem darauf spezialisierten Schultyp zugeordnet werden, erfordert der Inklusionsanspruch bis heute einen vielschichtigen Reformprozess. Zwar existieren seit Jahrzehnten so genannte Integrationsbemühungen; dennoch stellt der flächendeckende Anspruch auf ein inklusives Bildungssystem vom Elementarbereich bis zur Hochschule hohe Innovationsanforderungen. Dabei werden auf Ebene der Wissenschaft, der Politik, der Kommunen und der Einzelschulen teilweise sehr unterschiedliche Grundverständnisse von Inklusion konzeptualisiert. Diese bewegen sich vergrößernd zwischen einem *engen*, auf kompensatorische Leistung der Schule und einer Zwei-Gruppen-Logik von Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf bezogenen und einem *weiten*, auf De-Kategorisierung im Zuge eines generellen Umgangs mit Heterogenität gerichteten, intersektionalen Inklusionsverständnis (vgl. Emmerich & Moser, 2020, S. 78). Bis dato besteht keine politische Einigkeit darüber, was unter chancengerechter Teilhabe sowie der Gestaltung bestmöglicher Teilhabebedingungen im Schul- und Bildungssystem in Deutschland verstanden wird (vgl. Hußmann et al., 2018, S. 33).

Schule ist der Schauplatz, auf welchem Inklusionsbefürwortende, Inklusions skeptiker\*innen und Inklusionsgegner\*innen in direkter Weise aufeinandertreffen und tagtäglich Handlungsentscheidungen in einem durch große strukturelle Divergenzen und Herausforderungen gekennzeichneten Feld treffen müssen (vgl. Büker et al., 2022, S. 277). Zur Professionalisierung künftiger Lehrkräfte zählt daher insbesondere die Kompetenz der fachlich fundierten *Reflexion*. In der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahre 2015 wird für alle Bundesländer das Ziel formuliert, die Studienstrukturen und -inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine *Schule der Vielfalt* auszurichten und den professionellen Umgang mit Heterogenität insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular zu verankern (KMK & HRK, 2015, S. 3). Bei der Umsetzung derselben in die Lehrkräftebildung entstanden kompetenzorientierte Modelle, die angehende Lehrkräfte mit Blick auf ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Werteorientierungen (vgl. Reiss et al., 2020, S. 3) in einem „Agieren im Proberaum“ (Backe-Neuwald et al., 2017, S. 188) darauf vorbereiten, auf neue künftige pädagogische Situationen und Gegebenheiten zu reagieren, ihr Handeln kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, theoretisches Wissen und situative Gegebenheiten anhand von konkreten pädagogischen und didaktischen Anforderungen zu verknüpfen und zu fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch verantwortlichen Entscheidungen zusammenzuführen. In diesem Zusammenhang wird häufig das Konstrukt der *Heterogenitätssensibilität* (vgl. Schmitz & Simon, 2018, S. 2) aufgeführt, um die Kompetenz der differenzierten Wahrnehmung der Heterogenität der Schüler\*innen, der (selbst-)kritischen Reflexivität gegenüber der Bedeutung von Heterogenitätsdimensionen für die Teilhabemöglichkeiten von Schüler\*innen sowie des Erkennens etwaiger Praktiken der Herstellung oder Verstärkung von Differenz und sozialer Ungleichheit durch pädagogisches Handeln zu beschreiben. Letzteres bildet den Kern des Ansatzes einer so genannten „*reflexiven Inklusion*“ (Budde & Hummrich, 2013), welche Differenz nicht als ontologisch

bestimmbares Merkmal einer Person oder einer Gruppe, sondern als soziale Konstruktion begreift, die es als solche zu dekonstruieren gilt.

### 3 Digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen unter der Perspektive von Inklusion

In Anbetracht der Durchdringung aller Lebensbereiche mit Prozessen der Digitalisierung ist der oben skizzierte Anspruch an Inklusion zunehmend an digitale Medien und mediale Infrastrukturen gebunden (vgl. Kamin et al., 2018, S. 18). Digitalisierung lässt sich in Anlehnung an Krotz und Hepp (2012) als aktueller Mediatisierungsschub beschreiben, welcher auf frühere Formen der Mediatisierung stößt (vgl. S. 112). Mediatisierung wiederum ist als Meta-Prozess gesellschaftlicher Transformation zu verstehen, der mit weiteren Meta-Prozessen, wie z.B. Individualisierung, Kommerzialisierung oder Globalisierung, verbunden ist (vgl. Krotz, 2007, S. 33). Demzufolge ist Digitalisierung nicht nur technikinduziert, sondern als gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess auch unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Entwicklungen zu sehen. So gesehen kann Digitalisierung analog zur Mediatisierung als Organisation von Gesellschaft entlang digitaler Medien und digitaler Infrastruktur verstanden werden.

Folglich stellt sich mit Blick auf Inklusion die Frage nach den hieraus resultierenden Veränderungen für Strukturen, Kulturen und Praktiken von Gesellschaft im Allgemeinen sowie im Kontext von (digitaler) Bildung und der Gestaltung digital unterstützter Lernumgebungen im Besonderen (vgl. Bosse et al., 2019, S. 37). So sieht die Kultusministerkonferenz in ihren ergänzenden Empfehlungen die Notwendigkeit des Einbezugs digitaler Lernumgebungen für neue Formen des Umgangs mit Heterogenität, des individuellen Lernens und Übens mit digital gestützter Rückmeldung oder personalisierter Lernstandsüberprüfung (vgl. KMK, 2021, S. 21). Im Fokus der gesamten Strategie steht zum einen die curriculare Verankerung des Erwerbs einer umfassenden Medienkompetenz entlang der Schullaufbahn *aller* Schüler\*innen, zum anderen die digital gestützte Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen aus didaktischer Perspektive.

Medienkompetenzerwerb und chancengerechtes Lernen bedürfen daher der konsequenten Verschränkung ihrer Ansprüche, welche durch Teilhabe *in*, *an* und *durch* Medien erzielt werden können (vgl. Bosse, 2016, o.S.; Kamin & Bartolles, 2022). Eine solche Verhältnisbestimmung von Inklusion und Digitalisierung kann unter dem Begriff der *Inklusiven Medienbildung* gefasst werden. Während eine empirische Absicherung der Teilhabedimensionen für schulisches Lehren und Lernen noch weitgehend aussteht, liegt bereits ein Vorschlag für eine Systematisierung und bildungstheoretische Fundierung vor (Kamin & Bartolles, 2022).

Mediale Darstellungen üben einen erheblichen Einfluss auf die Inszenierung von Vielfalt in der Gesellschaft aus, indem beispielsweise Stereotype verstärkt werden, aber auch Betroffene in Medien ihre Eigensicht gegenüberstellen können (Teilhabe in Medien).<sup>2</sup> Weiter stellen Medien einen „wesentlichen Zugang zur Welt dar, der die Teilhabe an Bildung ermöglicht und dazu beitragen kann, bestimmte Einschränkungen in der Bewältigung von Bildungsaufgaben auszugleichen“ (Bosse, 2019, S. 827). Konkret bedeutet dies die (weitgehende) Barrierefreiheit in Bezug auf Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit und Bedienbarkeit von Medien für alle Menschen unabhängig von individuellen Prädispositionen (Teilhabe an Medien). Teilhabe durch Medien meint einen chancenge-

---

<sup>2</sup> Als ein Beispiel für Teilhabe an Medien kann die Initiative Leidmedien der Sozialhelden e.V. genannt werden, in der Medienschaffende mit und ohne Behinderungen zusammenarbeiten. Hier werden Redaktionen hinsichtlich der Darstellung von Menschen mit Behinderungen beraten, um stereotypen Darstellungen marginalisierter Gesellschaftsgruppen in den Medien entgegenzuwirken. Darüber hinaus macht die Initiative selbst auf klischeebehaftete und stigmatisierende mediale Darstellungen u.a. auf humorvolle Weise aufmerksam.

rechten didaktischen Einsatz von digitalen Medien in Bildungskontexten sowie den Erwerb von Medienkompetenz. Für Lehrkräfte bedeutet das, die Potenziale digitaler Medien für die Gestaltung des Unterrichts sowie für den Umgang mit heterogenen Gruppen zu nutzen (Schluchter, 2014, 2015; Schulz, 2021). So können Medien durch neue Organisations- und Kommunikationskulturen sowie die Beschleunigung von Informationsprozessen Freiräume für individualisierte Lernarrangements schaffen, die Gestaltung des eigenen Lernens und damit Selbstständigkeit fördern und zu umfassenderer Mitbestimmung und Teilhabe beitragen (vgl. KMK, 2016, S. 14). Darüber hinaus umfasst Teilhabe in, an und durch Medien auch die Anregung von *Medienbildung* als „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Jörissen & Marotzki, 2010, S. 36). Medienbildung in diesem Verständnis ersetzt vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufforderung durch komplexere Sichtweisen auf die Welt (vgl. Jörissen & Marotzki, 2010, S. 36). Dabei zielt Bildung auf ein Subjekt ab, welches sich in einer mediatisierten, also einer von Medien durchzogenen Welt bewegt. Medienbildung geht also über das Lernen mit und über Medien hinaus. Bildungsprozesse sind dabei im Rahmen medialer Partizipation als „Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten“ (Jörissen, 2011, S. 224) zu verstehen.

Medienbildung kann folglich als Handlungsmöglichkeit und Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe gesehen und somit als eine Voraussetzung für Inklusion verstanden werden (vgl. Hüpping & Kamin, 2020, S. 136).

Inklusiver Medienbildung auf Seiten der (angehenden) Lehrkräfte kommt daher eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Sicherung von digitaler Teilhabe zu. Sie haben nicht nur die Aufgabe, geeignete Medien für ihren Unterricht auszuwählen, einzusetzen, die Nutzung zu begleiten und zu reflektieren sowie Medien ggf. eigenständig zu erstellen oder anzupassen. Lehrkräfte stehen auch in der Verantwortung, zielgruppensensible und individualisierte Anlässe für Medienbildungsprozesse zu schaffen, Potenziale der Digitalisierung zugunsten einer Bildung für alle einzusetzen (vgl. Bosse, 2019, S. 828) sowie in Kooperation mit außerschulischen Organisationen medienbezogene Fragen in Form von Beratungen, Unterstützungen sowie eigenen Handlungsschritten zu begegnen (vgl. KMK, 2016, S. 24ff.).

Welche Kompetenzen angesichts dieser Aufgaben in der Lehrkräftebildung gefördert werden sollen, verdeutlicht die KMK (2016) in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ beispielhaft. Zudem wurden die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004/2019) sowie die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008/2019) entsprechend der in der Strategie formulierten Ziele ausgeschärft. Auf Landesebene kann beispielhaft auf den Orientierungsrahmen NRW verwiesen werden, der die gesetzliche Grundlage für die Medienbildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen bildet (Eickelmann, 2020). Nach Mertens et al. (2022, im Druck) weist dieser zudem bereits deutliche Inklusionsbezüge auf, die hingegen noch einer Ausschärfung bedürfen. So braucht es u.a. den Einbezug der Prinzipien des *Universal Design for Learning* (vgl. Wember & Melle, 2018, S. 64), der Berücksichtigung der Grundgedanken des aufgezeigten Verständnisses einer Medienbildung unter der Perspektive von Inklusion sowie einer Ergänzung der Kompetenzbereiche um selbstreflexive Kompetenzen.

Letzteres gewinnt auch vor dem Hintergrund von Lehrkräfteprofessionalisierung an Bedeutung: So müssen Lehrkräfte, um alle Schüler\*innen chancengerecht zu fördern, „ihr Wissen und Können sowie ihre Einstellungen zur Umsetzung der Medienbildung in einem Prozess der Professionalisierung kontinuierlich reflektieren und aktualisieren“ (Tulodziecki & Grafe, 2020, S. 271). Hier bietet Fallarbeit die Chance, den Prozess der Professionalisierung für Inklusion und Digitalisierung in der universitären Lehrkräftebildung entscheidend zu unterstützen und beides sinnstiftend miteinander zu verknüpfen.

## 4 Fallarbeit als Methode zum Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen

In aktuellen Diskursen um die Professionalisierung für Inklusion in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung wird kasuistischen Ansätzen eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hummrich, 2020, S. 62; Fabel-Lamla et al., 2020). Unter Fallarbeit werden im universitären Kontext hochschuldidaktische Ansätze subsummiert, „[...] in deren Zentrum die handlungsentlastende, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial aus der pädagogischen Praxis steht“ (Kunze, 2020, S. 27). Als Zielsetzung wird in der Regel die Anbahnung eines reflexiven Habitus durch eine professionsrelevante, an theoretische Deutungsfolien angebundene Auseinandersetzung aufgeführt. Inklusion und Fallarbeit lassen sich daher zuallererst über Reflexion verbinden. In Anbetracht der neuen, oft verunsichernden Anforderungen der inklusiven Schule, der Steigerung von Komplexität und der Notwendigkeit der Schaffung neuer Strukturen (vgl. Kap. 2) stellt eine auf verstehende Erschließung pädagogischer Praxis zielende Kasuistik „[...] ein, wenn nicht *das* Konzept für eine Einübung und Habitualisierung von Reflexivität gegenüber fremdem und eigenem pädagogischen Handeln dar“ (Moldenhauer et al., 2020, S. 12; Hervorh. i.O.).

Indes: Eine Verhältnisbestimmung von Inklusion, Reflexion und Fallarbeit stellt sich auf den ersten Blick eindeutiger dar als sie ist. Typisierungsversuche kasuistischer Ansätze und Formen weisen auf den Variantenreichtum von Fallarbeit hin, innerhalb dessen Reflexion sehr unterschiedliche Erkenntnisinteressen, Richtungen, Reichweiten und Funktionen annehmen kann (vgl. Moldenhauer et al., 2020, S. 14ff.; vgl. auch Kunze, 2020; Steiner, 2014). Kunze (2020) unterscheidet idealtypisch zwischen einer strukturtheoretisch begründeten, rekonstruktiven Kasuistik sowie eher handlungspragmatisch ausgerichteten, kompetenzorientierten Ansätzen fall- oder videobezogenen Lernens. Wissenschaft und die Fallbearbeitenden selbst setzen sich dabei jeweils in ein gänzlich unterschiedliches Verhältnis zur Praxis (Kunze, 2020). Innerhalb der rekonstruktiven Kasuistik wird zwischen Fallkonstruktion und Fallverstehen unterschieden. Im Rekurs auf Steiner (2014, S. 20) wird ein Fall als

„[...] ein Ereignis mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen Raum-Zeitgefüge bezeichnet, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt“.

Beim Versuch des Fallverstehens erfolgt eine Re- oder De-Konstruktion (vgl. Büker et al., 2022; Stets & Vielstädte, 2022) eben dieser Fallkonstruktion.

Im Kontext der Lehrer\*innenbildung wird bei rekonstruktiv ausgerichteten Formaten der Fallarbeit Unterricht als soziales Geschehen konzeptualisiert und als solches hinterfragt, so dass es sich einer linearen Anwendung von Theoriewissen widersetzt (vgl. Kunze, 2020, S. 29). Die Differenz zwischen Theorie und Praxis wird nicht eingeebnet; vielmehr wird in einem für die Wissenschaft typischen Modus für deren antinomische Struktur sensibilisiert (vgl. Kunze, 2020, S. 31, im Rekurs auf Helsper, 2000, S. 163). Während hier eine Reflexivität intendiert ist, die Spannungen aufrechterhält, geht es beim fallbasierten Lernen im Kompetenzmodus eher um die deduktive Anwendung von Analyserichtlinien in der Arbeit mit dem Material. Die Reflexion bezieht sich auf Entscheidungen oder das Finden von Lösungsalternativen, was Kunze (vgl. 2020, S. 31) als typisch für Ausbildungskontexte kennzeichnet. Als Variante dieses Ansatzes hat sich insbesondere zur Begleitung von Praxisphasen, in denen Studierende eigene Erfahrungen mit Schüler\*innen zu Fällen verdichten und – häufig über Irritationsmomente – professionalisierungswirksam reflektieren, die „pädagogisch-reflexive Kasuistik“ (Heinrich & Klenner, 2020, S. 260) herausgebildet.

Steiner (2014, S. 15) unterscheidet für den Bereich der Lehrkräftebildung sieben „Kasuistikfamilien“ entlang verschiedener Ordnungsaspekte, die sich auf Fragen der Urheber-schaft (eigene, etwa in Praxisphasen gewonnene oder fremde Fallbeispiele), Formen (text- oder videobasierte Falldarstellungen), der Absicht der Fallerstellung, des Realitätsbezugs, des Zwecks der Fallbearbeitung u.ä. beziehen.

Empirische, hochschuldidaktisch ausgerichtete Studien zu Vollzug und etwaigen Erträgen kasuistischer Lehre in der Lehrer\*innenbildung entwickeln sich gegenwärtig in vielen Varianten (vgl. Moldenhauer et al., 2020, S. 19), wobei insbesondere der Forschungsstand zu den *Wirkungen* von Fallarbeit als defizitär markiert wird (Schneider et al., 2020, S. 290). Bisherige Studien

„[...] sprechen [...] insgesamt für den Nutzen der Fallarbeit als Instrument, theoriegestützte wie auch praxisbezogene Reflexionen sowie Prozesse kritisch-reflexiver Distanznahme zu eigenen Erfahrungen bei den angehenden (wie auch praktizierenden) Lehrpersonen anzuregen“ (Schneider et al., 2020, S. 290).

Die positiven Befunde dürfen jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass die überwiegend qualitativen, oft explorativen Studien von kasuistisch Lehrenden und damit von vornehmlich an Weiterentwicklung interessierten Personen realisiert werden, die zudem häufig auf strukturtheoretische Professionalisierungsansätze rekurrieren und dadurch einen ähnlichen normativen Hintergrund aufweisen (vgl. Moldenhauer et al., 2020, S. 19f.). Erste clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre für die Entwicklung von Selbstreflexion und Empathie zeigen aus Studierendenperspektive, dass nicht alle Studierenden gleichermaßen von Fallarbeit profitieren, woraus Schlüsse mit Blick auf variantenreiche Kasuistikformate, die der Heterogenität Studierender Rechnung tragen, gezogen werden können (Schneider et al., 2020, S. 302). Darüber hinaus verweisen Studien im Kontext der Lehrer\*innenbildung auf Gefahren einer (unerwünschten) Vermittlung von rezepthaften Wissensbeständen (vgl. u.a. Heinrich & Klenner, 2020, S. 259f.; vgl. auch Büker et al., 2022).

Fallarbeit unter der Perspektive von Digitalisierung ist durch Methoden wie das Lernen aus Videofallbeispielen als didaktisches Lehr-/Lernmittel fest in der Lehrkräftebildung etabliert (vgl. Digel & Schrader, 2013). Mediengestützte Fallarbeit bietet durch die Nutzung unterschiedlicher Medienformate (z.B. Videos, Bilder, Podcasts) Veranschaulichungspotenziale sowie durch mediendidaktische Methoden und Werkzeuge (z.B. Foren, Chats, Quiz) die Möglichkeit der verstärkten Interaktivität. Im Vordergrund von entsprechenden Angeboten für (angehende) Lehrkräfte – wie etwa universitäre Portale mit Unterrichtsvideos – steht insofern die Nutzung dieser als Lernmedium aus didaktischer Sicht, während der Medienkompetenzerwerb sowie die Anregung von Medienbildungsprozessen weitgehend unberücksichtigt bleiben. Insgesamt stellen Forschungsvorhaben, die Inklusion und Digitalisierung als inklusive Medienbildung mit Fallarbeit im Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung verschränken, bislang ein Desiderat dar.

Im Projekt *inklud.nrw* wird Fallarbeit in einem neuen Kontext relationiert, indem sie – die in diesem Kapitel aufgeführten theoretischen und empirischen Implikationen berücksichtigend – als *verbindende* Methode zur Entwicklung von inklusions- sowie gleichzeitig digitalisierungsbezogenen Kompetenzen konzeptualisiert wird. Inwieweit diese Grundgedanken in die Konzeption des Materials Eingang gefunden haben, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.



## 5 Konzeptionelle Entscheidungen für die Lehr-/Lernumgebung *inklud.nrw*

Ziel der entwickelten Lehr-/Lernumgebung ist es, in Verschränkung der in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Kompetenzanforderungen, Studierende für eine künftige Gestaltung einer Bildung in einer digital geprägten Welt zu befähigen, welche im Sinne des Inklusionsanspruchs die aktive, selbstbestimmte Teilhabe an Bildungsangeboten und -praxen für alle Schüler\*innen sichert. Dazu wurden basierend auf der oben aufgeführten Theoriefolie folgende begriffliche Klärungen und konzeptionelle Entscheidungen getroffen:

Schulische respektive unterrichtliche *Teilhabe* wird im Rekurs auf praxistheoretische Diskurse verstanden als „[...] Teilhabe an Praktiken, die Ausdruck geteilter Regeln der unterrichtlichen Akteure sind und von diesen sprachlich und körperlich im sozialen Gefüge der Schulklasse hervorgebracht werden“ (Herzmann & Merl, 2017, S. 99). Teilhabe wird daher nicht allein durch schulstrukturelle Zuweisungen eines Kindes oder Jugendlichen zu einer Schule des Gemeinsamen Lernens erreicht; diese Art von Mitgliedschaft (vgl. Stichweh, 2013, o.S.) sichert *Teilnahme* als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von *Teilhabe* (vgl. Herzmann & Merl, 2017, S. 99; Hervorh. d. Verf.). Von *Teilhabe* kann erst dann gesprochen werden, wenn Schüler\*innen als Akteur\*innen an der Gestaltung der Praxis mitwirken (vgl. Herzmann & Merl, 2017, S. 99) und auf diese Weise soziale Inklusion stattfindet (vgl. Büker et al., 2015). Vor dem Hintergrund dieses umfassenden Teilhabeverständnisses wurde sich bei der Entwicklung der Lehr-/Lernumgebung *inklud.nrw* für ein *weites* Inklusionsverständnis entschieden. Das bedeutet, dass in den Materialien und Aufgabenstellungen verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt werden, die in Schule und Gesellschaft zu Benachteiligung im Sinne eingeschränkter Teilhabe führen können (vgl. Haberstroh et al., 2018, S. 54). Es negiert daher die alleinige Reduktion des Inklusionsbegriffes auf die Differenzlinie behindert/nicht behindert (Boban & Hinz, 2017) und bezieht ungleichheitsgenerierende Kategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache, Lerndispositionen u.a. mit ein. Als zentrale Zielsetzung für die lernende Auseinandersetzung mit dem Material verfolgt *inklud.nrw* neben dem Aufbau von Wissen und Fähigkeiten eine Sensibilisierung künftiger Lehrkräfte für die Bedingungen von Teilhabe. Dies wird als bedeutende Kompetenzfacette sowohl der in der Inklusionsforschung diskutierten „Heterogenitätssensibilität“ (Schmitz & Simon, 2018; vgl. Kap. 2) als auch im Diskurs um eine Medienbildung unter der Perspektive von Inklusion (vgl. Kap. 3) betrachtet.

Die Fallbeispiele für *inklud.nrw* entstammen der Paderborner Online-Fallsammlung *Vielfaltstableau* (vgl. Büker et al., 2015). Dabei handelt es sich um ein webbasiertes Aus- und Weiterbildungsinstrument (<https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de>), welches ein Set an rund 20 Fallbeispielen (sogenannte Kinder- und Jugendlichen-Porträts) bietet. Dieses wurde ursprünglich von einem multiprofessionell zusammengesetzten Team aus Wissenschaftler\*innen in Kooperation mit pädagogischen Fach- und Lehrkräften aus Kitas, Grund- und Förderschulen entwickelt. Die authentischen, anonymisierten Fallbeispiele porträtieren die Lebens- und Bildungsgeschichten ganz verschiedener Kinder und Jugendlicher mit heterogenen Teilhabevoraussetzungen, limitiert auf die Sicht der Fallgeber\*innen. Das *Vielfaltstableau* enthält auf Basis eines *weiten Inklusionsverständnisses* Lehr-/Lernaufgaben zur Entwicklung teilhabeorientierter individueller Förderung in der Schule sowie Reflexionsimpulse im Sinne einer biografisch-reflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Normalitätsvorstellungen der Nutzenden. Es verfolgt einen subjektorientierten (das Kind bzw. den\*die Jugendlichen in den Fokus stellenden) und zugleich systemischen Ansatz (im Sinne eines ökologischen Mehrebenenmodells) (vgl. Büker et al., 2015). Dieser Ansatz des ursprünglichen *Vielfaltstableaus* wurde für *inklud.nrw* übernommen. So stehen bei der Frage nach maximaler Teilhabe im Kontext Schule die Bedürfnisse, Ressourcen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen,

verknüpft mit einem systemischen Blick auf Bedingungen und Akteur\*innen in deren komplexem sozialen Lebensumfeld (Eltern, Peers, Lehrkräfte, ...), im Mittelpunkt der Betrachtung.

In *inklud.nrw* wird Fallarbeit zur Aneignung von Lehr-/Lerninhalten für die digitalisierungs- sowie inklusionsorientierte Lehrkräftebildung genutzt, wobei die Fallporträts des *Vielfaltstableaus* den dokumentarischen Fall respektive den Lerngegenstand bilden, stets verbunden mit der reflektierenden Frage, was hier eigentlich von wem zum Fall gemacht wurde. Kasuistik wird im Projekt *inklud.nrw* im Rekurs auf Steiner (2014) in einem breiten Begriffsverständnis definiert als

„eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf [...] Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung [und] Reflexion [...] eingesetzt wird“ (Steiner, 2014, S. 8).

Der in Kapitel 4 skizzierten Befundlage folgend, wird den heterogenen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Studierenden Rechnung tragend *ein komplexes, variantenreiches Fallformat* angeboten, in welchem reflexiv-rekonstruktive, entscheidungsorientierte sowie praxisreflektierende Zugänge im Sinne der Steiner'schen Klassifikation zum Tragen kommen (vgl. Steiner, 2014, S. 16). Dieses ermöglicht über verschiedenartige Aufgabentypen *sowohl* die Rekonstruktion und kritische Reflexion von bildungswissenschaftlichen Praxen (im wissenschaftstypischen Modus des forschenden Lernens) *als auch* die indikatorengestützte Analyse und Entwicklung von Gestaltungs- und Handlungsalternativen für einen heterogenitätsorientierten Unterricht (im ausbildungsbezogenen Modus des Aufbaus von Handlungskompetenz).

Die Auseinandersetzung mit den Fallporträts des *Vielfaltstableaus* verfolgt das Ziel einer intensiven lernenden Auseinandersetzung mit einem oder mit mehreren Fällen (Fallvergleich). Die Lehr-/Lernumgebung *inklud.nrw* bietet die Möglichkeit, einen pädagogisch-didaktischen Fokus zu erarbeiten, bei dem individuelle Teilhabe- bzw. Partizipationsmöglichkeiten des Kindes/des\*der Jugendlichen in schulischen Kontexten über variantenreiche Aufgabenstellungen analysiert werden (vgl. Kap. 6).

Um durch die Aufgabenstellungen neben der Auseinandersetzung mit Inklusion auch reflexive Prozesse im Hinblick auf eine Medienbildung unter der Perspektive von Inklusion zu ermöglichen, wurden die Fallporträts des *Vielfaltstableaus* zu Einsatzszenarien weiterentwickelt, in denen die Teilhabe *in*, *an* und *durch* Medien (vgl. Kap. 3) konsequent mitgedacht wurde. Das bedeutet zum einen, eine erweiterte mediengestützte (weitgehend) barrierefreie Darstellungsweise der Fälle (Expert\*inneninterviews, Texte, Bilder, Videos etc.) zu schaffen, die in Kombination mit einem mediendidaktischen Konzept zu einem kohärenten Lehr-/Lernarrangement zusammengeführt werden. Diese werden im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013, S. 64) durch mediengestütztes Lehren und Lernen *erfahrbar*. Zum anderen heben die Materialien und Aufgabenstellungen auf die Reflexion und Sensibilisierung im Hinblick auf bestmögliche (digitale) Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen ab. Das bedeutet u.a., dass Themen wie Zugang zu Medien, Medienkompetenzerwerb oder Darstellungen von Vielfalt in Medien in den Aufgaben aufgegriffen werden (konkretere Ausführungen finden sich in Kap. 6).

Im Vordergrund steht bei dieser subjektzentrierten und zugleich systemischen bis hin zur systemkritischen Fallarbeit das Erkennen von sichtbaren und weniger offensichtlichen, unsichtbaren (auch digitalen) Barrieren, welche eine gelingende Inklusion verhindern können (Wernet et al., 2006). Es werden fallorientierte sowie theoriebasierte Handlungs- und Entscheidungsoptionen im pädagogischen Kontext erarbeitet und zugleich Reflexionsanlässe geschaffen, indem jedes Aufgabensetting Fragen zur Selbstreflexion, Praxisreflexion und/oder zu einer Metareflexion über Teilhabe unter dem Fokus von Inklusion und Digitalisierung enthält. Das Material beinhaltet auch Anteile einer praxisreflektierenden bzw. praxisanalysierenden Kasuistik (vgl. Schmidt & Wittek, 2019, S. 30),

indem sowohl Dozierende als auch Studierende die Möglichkeit erhalten, *eigene* Szenarien und Fälle einzubringen. Deren Intention kann sowohl external (Fokus auf Schule und Unterricht) als auch internal (Fokus auf individuelle Entwicklung bzw. Professionalisierung, insbesondere durch Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien und Normalitätsannahmen), bestimmt sein (vgl. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 146); für die Entwicklung von Inklusionskompetenz sowie für die Medienbildung sind gleichsam beide von Bedeutung. Grundsätzlich sollen die Aufgaben sowohl individuell-adaptiv sein als auch kollaborativ-soziales Lernen der Studierenden ermöglichen.

Die im Material enthaltenen kasuistisch-reflexiv orientierten Fragen verfolgen den Anspruch einer reflexiven Inklusion (Budde & Hummrich, 2013). Das bedeutet, dass sie weder auf die (von Studierenden oft gewünschte) Vermittlung „direkter Handlungsrezepte“ (Hummrich, 2020, S. 67) zielen noch auf eine problemorientierte Auseinandersetzung mit Einzelfällen reduziert bleiben. Eine kritische Analyse der Limitationen des Fallmaterials bildet ein wichtiges Querschnittsthema innerhalb der Lernaufgaben. So erfolgt die erste Zuschreibung eines Falls durch die Auswahl und Aufbereitung von Kinder- und Jugendlichenporträts des *Vielfaltstableaus* durch die Materialentwickler\*innen. Eine Auswahl dieser vorselektierten und aufbereiteten Fälle erfolgt dann in einem zweiten Schritt durch die Dozierenden und/oder Studierenden. Die Zuschreibung des Bedeutsamen zur Identifikation des Falls wird demnach mehrstufig vordefiniert und stellt eine Besonderheit im Projektkontext dar, die es als solche zu dekonstruieren gilt (vgl. Stets & Vielstädte, 2022).

## 6 Struktur und Gestaltung der Lehr-/Lernumgebung

In die inhaltliche Konzeption und methodische Umsetzung der Lehr-/Lernumgebung haben die zuvor beschriebenen theoretischen Grundgedanken Eingang gefunden. Die medientechnische Infrastruktur bildet das Learning-Management-System Moodle, den thematischen Mittelpunkt jeweils ein Fallporträt. Das jeweilige Kind oder der\*die Jugendliche werden in ihrer individuellen Ausgangslage und ihrem sozialen Umfeld beschrieben. Der thematische Aufbau des Lehr-/Lernmaterials gliedert sich in verschiedene inklusionsorientierte Fokusthemen, die Anschluss an Medienbildungsperspektiven bieten (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite, linke Spalte) und unter deren Fragestellung die Fallporträts bearbeitet werden. Anschließend werden verschiedene Aufgabensets angeboten, die auf die bestehenden Fallporträts zugeschnitten sind. Zusätzlich gibt es die Option einer *freien Porträtwahl*, die die Einbringung eines selbstgewählten Fallbeispiels ermöglicht (vgl. Abb. 1, 2. Spalte von links).

Die Auswahl eines Fokusthemas wurde bewusst *vor* die Wahl eines Porträts gesetzt, um einer oberflächlichen und verkürzten Auswahl entlang von kategorisierenden Differenzlinien entgegenzuwirken. Die Porträts werden mit anonymisiertem Namen, Alter und einem Zitat des Kindes oder der\*des Jugendlichen aufgeführt, wobei das Zitat deren Interessen in den Vordergrund der Betrachtung stellt. Nach Wahl des Themas und des Porträts können Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem theoretischen Verständnis von Inklusion und Intersektionalität bearbeitet werden (vgl. Abb. 1, rechte Spalte, erste Klammer von oben). Danach werden verschiedene Zugänge zur Auseinandersetzung mit den Porträts (vgl. Abb. 1, rechte Spalte, zweite Klammer von oben) angeboten, wie die Diskussion, das Erstellen einer Porträtkarte oder das Aufnehmen eines inneren Monologs aus Sicht des Kindes oder des\*der Jugendlichen. Dabei wird die durch die Fallgeber\*innen, Materialentwickler\*innen und/oder Studierenden aufbereitete Gestaltung der Porträts selbst zum Reflexionsgegenstand, um im Sinne der reflexiven Inklusion Bewusstsein und Sensibilität für die Wirkungskraft von Zuschreibungen bei der Auswahl und Hervorhebung einzelner Informationen, der Wortwahl oder der bildlichen Gestaltungen anzuregen. Anschließend folgen themenspezifische Aufgaben und Aktivitäten,

welche eine fallorientierte Auseinandersetzung mit dem gewählten Fokusthema ermöglichen (vgl. Abb. 1, rechts unten). Den inhaltlichen Schwerpunkt stellt dabei die individuelle, teilhabeorientierte Förderung unter Einbezug der Teilhabe in, an und durch Medien dar, welche unter dem spezifischen Fokusthema für das individuelle Kind oder den\*die individuelle\*n Jugendliche\*n verschiedene Fragen und Diskussionsmöglichkeiten eröffnet.

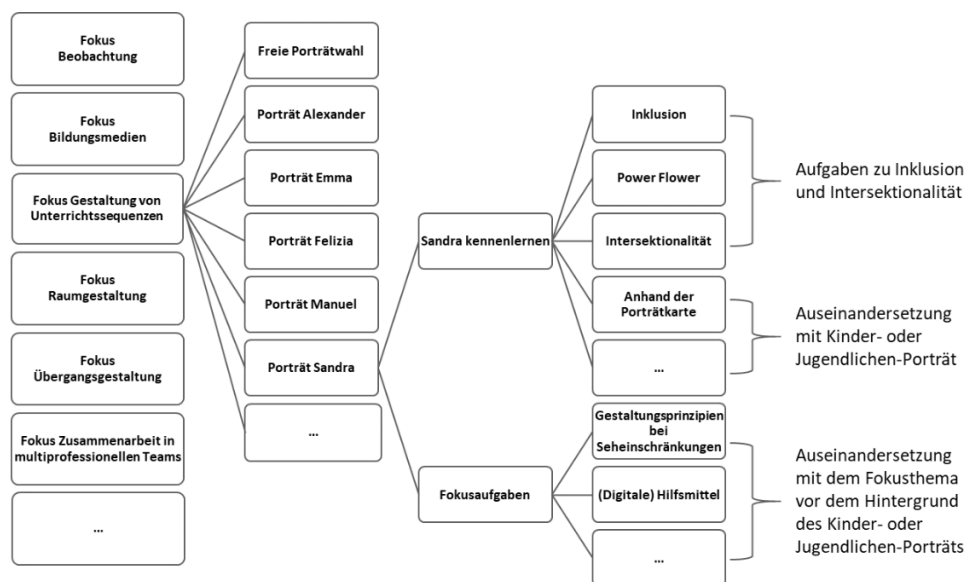


Abbildung 1: Strukturierung der moodlebasierten Lehr-/Lernumgebung im Projekt *inklud.nrw*

Anhand der Aufgabenbezeichnungen sowie didaktischer Hinweise wird verdeutlicht, welche Aufgaben aufeinander aufbauen und welche frei kombiniert werden können, so dass Dozierende die Lehr-/Lernumgebung je nach Vorwissen und Veranstaltungskontext individuell an die Studierenden anpassen können. Im Sinne des *pädagogischen Doppeldeckers* werden dabei auch die Methoden und die Gestaltung der Lehr-/Lernumgebung selbst diskutiert. Die Zugänglichkeit im Sinne eines barrierefreien Designs wurde etwa durch Schriftgestaltung, farbliche und formatspezifische Prinzipien der Barrierefreiheit erreicht. So erfolgt die Auseinandersetzung mit Gestaltungsprinzipien für barrierefreie Medien nicht nur in den explizit dafür vorgesehenen Aufgabenstellungen, sondern es werden die Charakteristika dieser in der Lehr-/Lernumgebung selbst erfahrbar gemacht.

## 7 Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellte Konzeption von *inklud.nrw* bietet einen Entwurf für eine theoriegeleitete Entwicklung einer transferfähigen Lehr-/Lernumgebung zur synergetischen und innovativen Verknüpfung der Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung über Fallarbeit in der bildungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie Inklusion, Medienbildung und Kasuistik theoretisch-konzeptionell ins Verhältnis gesetzt werden können, um auf dieser Grundlage ein hochschuldidaktisches Lehr-Lernformat entwickeln zu können, welches eine qualitativ hochwertige fachliche und zugleich (selbst-)reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit den neuen Professionsaufgaben ermöglicht. Teilhabe, Reflexion, Fallarbeit und die Idee des *pädagogischen Doppeldeckers* bilden dabei die zentralen inhaltlichen Klammern. Bei der Auswahl der Inhalte wie auch bei der Konzeption der Aufgabenstellungen erwies sich die hier vorgenommene theoretische Klärung und Verortung als äußerst bedeutsam

– sowohl für die fachliche und reflexive Qualität des Materials selbst als auch zur Sicherstellung der Reflexivität innerhalb des Entwickler\*innenteams (vgl. Stets & Viestädte, 2022).

Für künftige Lehr-/Lernumgebungen im OER-Format (Ehlers, 2011) stellt sich darüber hinaus die Frage der Qualitätssicherung in ganz besonderer Weise, da frei zugängliche Bildungsmaterialien in modularer Form (und daher beispielsweise auch nur in je situativ ausgewählten Teilen) genutzt, verändert und in neuer Versionierung wiederum zur freien Nutzung zur Verfügung gestellt werden können. Eine theoretische Fundierung, so die Erfahrungen im Projekt *inklud.nrw*, muss hier die erforderliche Kohärenz des Lehr-/Lernmaterials sicherstellen, sodass auch kleinste Teile des Materials *für sich* sprechen und den theoretischen Anspruch wie auch die konzeptionelle Kernidee (die in einer separaten didaktischen Handreichung zum Lehr-/Lernmaterial erläutert wird) repräsentieren müssen. Dies dürfte die Chancen einer professionalisierungsförderlichen Auseinandersetzung mit dem Lehr-/Lernmaterial wie auch des Qualitätserhalts bei etwaigen Modifikationen und Versionierungen durch die Nutzenden erhöhen.

Qualitätsvolles Lehr-/Lernmaterial allein genügt jedoch zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften nicht. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei der Lehrkräftebildung um einen hochschuldidaktischen „Sonderfall“ (Schrittesser, 2020, S. 847) handelt, in dem nicht nur die zu erwerbenden Fachinhalte, sondern immer (und im besten Fall in beispielgebender Weise) auch das *Wie* der Vermittlung in den Blick genommen werden müssen, sollte Ausgangspunkt für Qualifizierungsanforderungen in der Lehrkräftebildung auch die didaktische Rahmung und Ausgestaltung der Inhalte sein. Wie aufgezeigt, kommt *inklud.nrw* dem Anspruch dieses Prinzips des *pädagogischen Doppeldeckers* nach, indem a) die umfanglich zugängliche und teilhabeorientierte Lehr-/Lernumgebung selbst und b) die Lehrveranstaltung, in der sie eingesetzt wird, eine Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Verschränkung von inklusions- und digitalisierungsbezogenen Inhalten ermöglichen und Anforderungen wie *Teilhabemöglichkeiten für alle* erlebbar machen.

Das Konzept wurde bereits an den vier projektbeteiligten Hochschulen in verschiedenen Veranstaltungsformaten erprobt und aus der Perspektive von Dozierenden und Studierenden evaluiert (demnächst in: Kamin et al., 2022, im Erscheinen). Wenngleich sich auch noch Modifizierungsbedarfe hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Konzeption der Aufgabenstellungen gezeigt haben, belegen die Ergebnisse, dass sich das Konzept für Theorie und Praxis der Lehrkräftebildung als tragfähig erwiesen hat. Die intendierten Ziele des Kompetenzerwerbs sowohl mit Blick auf beide Professionsfelder als auch insbesondere im Hinblick auf deren Verschränkungen konnten den subjektiven Einschätzungen der nutzenden Lehrenden und Studierenden tatsächlich erreicht werden (vgl. Büker et al., 2022; Stets & Viestädte, 2022). Dessen ungeachtet bleibt eine umfassende weitere theoretische, konzeptionelle und empirische Aufarbeitung dieses Schnittfeldes eine komplexe Zukunftsaufgabe.

## Literatur und Internetquellen

- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Backe-Neuwald, D., Berkemeier, M. & Büker, P. (2017). Inklusion vom Kind aus denken: Einsatzmöglichkeiten des Vielfaltstableaus im bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 3) (S. 186–195). Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Klett Kallmeyer.
- Bosse, I. (2016, 9. Dezember). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>
- Bosse, I. (2019). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 827–852). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1>
- Bosse, I., Kamin, A.-M. & Schluchter, J.-R. (2019). Medienbildung für alle: Inklusive Medienbildung – Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In M. Brüggemann, S. Eder & A. Tillmann (Hrsg.), *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 55) (S. 35–52). kopaed.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (4). [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199)
- Büker, P., Glawe, K. & Herding, J. (2022). Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer\*innenbildung. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 276–292). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5949-18>
- Büker, P., Kamin, A.-M., Oevel, G., Glawe, K., Knurr, M., Menke, I., Ogradowski, 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* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 78) (S. 227–230). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23661>
- Büker, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorengruppe 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 Schulpädagogik, Bd. 28) (S. 70–82). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.8>
- Digel, S. & Schrader J. (Hrsg.). (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. C.H. Beck. <http://dx.doi.org/10.3278/6004363w>
- Ehlers, U.-D. (2011). Extending the Territory. From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15 (2), 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079969.pdf>
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Medienberatung NRW. [https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/\\_Medienberatung-NRW/publikationen/MB\\_NRW\\_Lehrkraefte\\_Orientierungsrahmen\\_2020\\_A4\\_final.pdf](https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/publikationen/MB_NRW_Lehrkraefte_Orientierungsrahmen_2020_A4_final.pdf)

- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–17). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (2020). *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Klinkhardt. [https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20200306\\_9783781523692%20Fabel-Lamla%20Inh%20Zus%20Einl.pdf](https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20200306_9783781523692%20Fabel-Lamla%20Inh%20Zus%20Einl.pdf)
- Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gryl, I. (2022). Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 261–275). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5949-17>
- Haberstroh, M., Jahr, D., Szalai, R. & Klektau, C. (2018). Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 54–60). Bertelsmann. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven\\_fuer\\_eine\\_geingende\\_inklusion\\_barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_geingende_inklusion_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer\*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Juventa.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (1) (97–110). <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08>
- Hüpping, B. & Kamin, A.-M. (2020). Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation. Partizipative Medienbildung in der Grundschule. *MedienPädagogik*, (39: Orientierungen in der digitalen Welt, hrsg. v. B. Herzig, T.-M. Klar, A. Martin & D.M. Meister), 121–141. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.08.X>
- Hummrich, M. (2020). Inklusiv Kasuistik? Zwischen fallanalytischer Ermöglichungsstruktur und der Problematik der thematischen Festschreibung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62–75). Klinkhardt.
- Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S. & Welzel, B. (2018). Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 33–43). Bertelsmann. <https://www.qualitaetsoffensive->

- lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven\_fuer\_eine\_ge-ingende\_inklusion\_barrierefrei.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=1
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und Reichweiten. *MedienPädagogik*, (20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe, hrsg. v. H. Moser, P. Grell & H. Niesyto), 211–235. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20.X>
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2010). Dimensionen struktureller Medienbildung. In B. Herzig, D.M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 19–39). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8>
- Kamin, A.-M. & Bartolles M. (2022). Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: theoretische und empirische Bedarfe an eine schulische inklusive Medienbildung. In M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021* (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 8) (S. 25–39). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.02>
- 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.
- Kamin, A.-M., Schluchter, J.-R. & Zaynel N. (2018). Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis. In R. Rölleke & W. Schill (Hrsg.), *Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte* (S. 16–43). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). <https://service.bzga.de/pdf.php?id=56617d7ccca492ea84edb0d91dda1517>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004 i.d.F. v. 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008 i.d.F. v. 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom



- 18.03.2015. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Springer VS.
- Krotz, F. & Hepp, A. (2012). Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 7–23). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9>
- Kunze, 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>
- Mertens, C., Kämper, L.-M. & Kamin, A.-M. (2022, im Druck). Überlegungen für ein phasenübergreifendes Kompetenzprofil für (angehende) Lehrkräfte. In J.-R. Schluchter & J. Betz (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Beltz Juventa.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer\*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 9–30). Klinkhardt.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=15619&vd\\_back=N208&sg=2&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15619&vd_back=N208&sg=2&menu=1)
- Pregel, A. (2012). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 16–31). Klinkhardt.
- Reiss, O., Seitz, S. & Berisha-Gawłowski, A. (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Schluchter, J.-R. (2014). *Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung*. kopaed.
- Schluchter, J.-R. (Hrsg.). (2015). *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. kopaed.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\*innenbildung?, hrsg. v. K. te Poel & M. Heinrich), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>
- Schneider, E., Wittek, D. & Kramer, R.-T. (2020). Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung – Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein, *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 289–304). Klinkhardt.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>

- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik*, (41: Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme, hrsg. v. C. Filk & H. Schaumburg), 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20. [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12661/pdf/BZL\\_2014\\_1\\_6\\_20\\_Steiner\\_Kasuistik.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12661/pdf/BZL_2014_1_6_20_Steiner_Kasuistik.pdf)
- Stets, M. & Vielstädte, T. (2022). „Man lernt Emma in drei Minuten lesen kennen“. Kritische Anfragen an Reflexionsprozesse in und über OER-Lehr-Lernmaterialien im Projekt „inklud.nrw“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 79–97. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5810>
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2020). Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. *Zeitschrift MedienPädagogik*, (37), 265–281. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X>
- UNESCO. (2021). *Open Educational Resources*. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl., mit Methodensammlung). Klinkhardt.
- Wember, F.B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16573>
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung* (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 24) Kohlhammer.

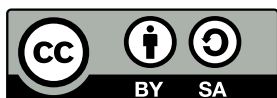
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Büker, P., Kamin, A.-M., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2022). Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzanforderungen in der Lehrkräftebildung verzahnen: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Lehr-/Lernumgebung „inklud.nrw“. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 337–355. <https://doi.org/10.11576/hlz-5960>

Eingereicht: 04.03.2022 / Angenommen: 05.09.2022 / Online verfügbar: 24.10.2022

ISSN: 2625–0675



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>

## English Information

**Title:** Linking Competences for Inclusion and Digitalisation Required in Teacher Training: Theoretical and Conceptual Foundations of the Learning and Teaching Environment *inklud.nrw*

**Abstract:** The acquisition of competences concerning inclusion and digitalization represents current cross-sectional tasks in teacher training. A systematic, conceptual interlocking of both in school and university has not yet been achieved,

although synergy effects can be expected for students as well as for teachers. Therefore, suitable offers for professionalization, which link inclusion and digitalization in a meaningful way, are needed. The project *inklud.nrw* uses case work to develop a learning concept for teacher training in educational sciences. Inclusion and digitalization are linked to ensure the full participation of all pupils; students are to be qualified for the pedagogical and didactical design of inclusive media teaching. The article shows exemplarily how this type of innovative learning environment can be theoretically founded and conceptually designed. At the same time, questions of sustainable quality assurance are raised.

**Keywords:** inclusion; digitalization; media literacy; case studies; teacher training; professionalization