

Für eine Partizipationskultur – Inklusion und Digitalisierung in den Alten Sprachen

Die Implementierung von Inklusion und Digitalisierung stellen die zwei großen Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem und alle an Schule und Unterricht Beteiligten dar. Auch an den Universitäten spielt der positive Umgang mit Diversity (vgl. Walgenbach 2017) und die Implementierung digitaler Lehr-Lernsettings eine immer größere Rolle. Daher sind auch die Alten Sprachen an Schule und Universität aufgefordert, sich mit den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und Antworten auf die damit verbundenen Fragen der Gegenwart zu entwickeln.

Im Folgenden werden knapp die beiden Themenfelder Inklusion und Digitalisierung erschlossen und dann unter dem Begriff der „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) zusammengeführt.

Inklusion

Mehr als eine Dekade nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist im deutschsprachigen Diskurs noch keine einheitliche Definition dessen gefunden, was genau unter (schulischer) Inklusion zu verstehen ist. Allen Ansätzen ist allerdings gemein, dass eine grundsätzliche Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse angestrebt wird, um allen Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen (vgl. Ziemer 2017, S. 101); alle Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Hochschule stehen damit unter Reformdruck. Dabei entstehen Spannungsfelder, da die Idee der Inklusion – würde sie voll umfänglich zur Umsetzung

gebracht – vermeintlich im Widerspruch zu unserem gegenwärtigen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem steht. Bisher unauflösbar stehen sich die Ideen von einem inklusiven ersten Arbeitsmarkt und den ökonomischen Zwängen unseres kapitalistischen Wirtschaftssystems gegenüber. In der Schule besteht dabei bspw. ein bisher ungelöster Zielkonflikt zwischen der Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler:innen bei gleichzeitiger Leistungsorientierung, die sich in der Vergabe von Noten, Zeugnissen und standardisierten Abschlüssen niederschlägt (vgl. Brodkorb 2014). Historisch gewachsene Strukturen im Schulsystem, wie z. B. die Mehrgliedrigkeit und die frühe Selektion von Grundschüler:innen, stehen inklusiven Prinzipien wie etwa längerem gemeinsamem Lernen und Chancengerechtigkeit scheinbar entgegen.

Es kommt hinzu, dass sich auch die Auffassung von Inklusion im schulischen Kontext zwischen den Polen einer weiten und einer engen Begriffsauslegung bewegen kann: Während ein enger Inklusionsbegriff auf die Bedürfnisse von Schüler:innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert und vor allem auf Fragen der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ausgerichtet ist, wird unter einem weiten Inklusionsbegriff die Berücksichtigung aller Heterogenitätsdimensionen (z. B. soziale Herkunft, Migrationsgeschichte oder Geschlecht) verstanden (vgl. Löser und Werning 2015). Die Anerkennung der Vielfalt von Lernenden mit ihren unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernbedürfnissen und -zielen wird in diesem

Kontext zur Grundprämisse des pädagogischen Handelns.

Trotz dieser Dilemmata ist die Schule in Deutschland – in all ihren Formen und damit auch alle an Schule Beteiligten, seien es Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern oder pädagogische Fachkräfte – mit der Umsetzung schulischer Inklusion beauftragt. Dabei gehen die Bundesländer bei der Umsetzung noch sehr unterschiedliche Wege (vgl. Ahrbeck 2016, S. 12f.), was sich u. a. in der Rolle der Förderschulen und den bundeslandspezifischen Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt. Die Grundsätze für inklusiven Unterricht formuliert u. a. die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ von 2011: Anerkennung von Vielfalt und unterschiedlichen Bedürfnissen, partizipative Gestaltung von Schule und Unterricht, Sensibilisierung für Marginalisierung und Diskriminierung und die Herstellung einer barrierefreien Lernumgebung für alle Schüler:innen (vgl. KMK 2011, S. 8f.).

Auch an den deutschen Hochschulen werden seit Jahren „Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen“ sowie „Aspekte einer diversitätssensiblen Hochschullehre oder Diversity-Kompetenz im Kontext von Universitäten und Fachhochschulen“ (Walgenbach 2017, S. 101) diskutiert.

Inklusion in den Alten Sprachen – Status Quo

Alle Fachdidaktiken sind gefordert, Konzepte für einen inklusiven Fachunterricht zu entwickeln – im Folgenden steht der Lateinunterricht im Mittelpunkt, da sich hier bisher eine lebhaftere Debatte entwickelt hat, als dies in der Griechischdidaktik der Fall ist.

So nimmt das Fach Latein im Diskurs zum inklusiven Unterricht wohl eine Sonderrolle ein: Aufgrund seiner Geschichte als Mutterfach des Gymnasiums (gemeinsam mit Griechisch) steht der Lateinunterricht in der Tradition der „Höheren Bildung“ und ist wie kein anderes Fach mit dem Abitur verknüpft. Auf den ersten Blick scheint also ein fachimmanenter Widerspruch zum inklusiven Anspruch von Bildung für alle zu bestehen (vgl. Liebsch 2021, S. 91).

Der zweite Blick offenbart allerdings, dass sich das Fach zum einen über die Zeit in seiner didaktischen und methodischen Ausrichtung stark verändert und sich auf eine deutlich heterogenere Schüler:innenschaft mit ihren unterschiedlichen Bildungszielen eingestellt hat. Lateinunterricht findet nicht mehr ausschließlich am Gymnasium statt, sondern hat sich auch an Schulen mit mehreren Bildungsgängen etabliert. Zum anderen offeriert der Lateinunterricht ein breitgefächertes Bildungsangebot (z. B. im Bereich Sprachbildung), das unterschiedlichen Schüler:innen zugänglich gemacht werden kann, wenn die Ermöglichung von Partizipation (fachlich und sozial) (vgl. Simon und Pech 2019) in den Mittelpunkt fachdidaktischer Überlegungen gerückt wird.

Jedoch steht die Fachdidaktik Latein noch am Anfang der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen, die ein inklusiver Fachunterricht mit sich bringt, auch wenn bereits erste, an der Unterrichtspraxis orientierte Konzepte vorliegen (Übersicht in Herzig und Sauer 2022). Die drängendste Frage stellt wohl die nach dem Kern des Faches dar: Welche fachlichen Facetten (z. B. das Übersetzen) machen den Lateinunterricht aus? Oder anders gefragt: Wo endet fachliches Lernen im Lateinunterricht?

Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen einer

explizit fachlichen Partizipation sollte im Vordergrund fachdidaktischer Überlegungen stehen: Daher bedarf es der „Reflexion von Möglichkeiten fachlicher Individualisierung und Differenzierung, um fachliche Partizipation zu ermöglichen, aber auch, um möglicherweise Grenzen der Partizipation in bestimmten fachlichen Bereichen zu thematisieren. Fachliche Partizipation beinhaltet dabei nicht die Orientierung an standardisierten (Bildungs-)Zielen im Fach, sondern vielmehr an den Fähigkeiten, derer es bedarf, um ‚etwas‘ im Fach erfassen zu können (d. h. eine der zahlreichen fachlichen Facetten). Dies bedeutet auch, dass keine Person von der Teilhabe und Partizipation am Fach ausgeschlossen werden kann, denn an einem bestimmten fachlichen Aspekt nicht partizipieren zu können, bedeutet nicht, dass nicht in anderen fachlichen und überfachlichen Bereichen Fähigkeiten durch die Teilhabe und Partizipation erworben werden können“ (Simon und Pech 2019, S. 41). Worin diese Fähigkeiten im fachlichen und überfachlichen Bereich bezogen auf den Lateinunterricht und Griechischunterricht bestehen, muss erst noch bildungstheoretisch und fachdidaktisch überzeugend dargestellt werden.

Digitalisierung

Die Errungenschaften der Digitalisierung eröffnen „einen zuvor kaum vorstellbaren weltweiten Zugang zu Informationen, Wissen, Erfahrungen und Perspektiven“ und bieten „schnelle Wege zur Kommunikation und Kooperation und damit neue Chancen für die Entwicklung von Arbeit und Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie sowie für alle Formen, Inhalte und Wege von Bildung“ (Arnold et al. 2018, S. 13). Digitalisierung wird als Prozess verstanden, „in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zuneh-

mend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen [...] mit sich bringen“ (KMK 2017, S. 8). Die KMK spricht in ihrer 2021 erschienenen Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ von 2017 sogar von einer „Kultur der Digitalität“ (KMK 2021, S. 3) und meint damit die sich kontinuierlich verändernde „digitale Realität“ (ebd.), die einen kaum umkehrbaren strukturellen Wandel in allen Lebensbereichen bewirkt hat, dem sich auch die Schule als Institution nicht entziehen kann: „Digitalität geht mit vielfältigen Veränderungen der Kommunikationspraxis, der sozialen Strukturen und der Identitätsmodelle sowie mit der Mediatisierung und der Visualisierung von Lerngegenständen einher und wird von neuen Handlungsrouninen geprägt“ (ebd.). Die Erstellung, der Umgang mit und das Lernen mit und an Digitalisaten sollten daher einen Teil jedes Fachunterrichts darstellen. Die Berücksichtigung digitaler Medien und Werkzeuge bei der Gestaltung von Lernprozessen dient dazu, „wirkliche Teilhabe in allen Bereichen des durch Digitalisierung veränderten schulischen Alltags sowie erfolgreiche Lernerfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 5). Die fachliche und soziale Partizipation an schulischen Bildungsprozessen ist damit auch Ziel der Digitalisierung.

Spätestens seit Beginn der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung auf Online-Lehre spielt die Gestaltung digitaler Lehr-Lernsettings eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen. Auch die Forschungsfelder und -methoden haben sich unter dem Einfluss der Digitalität verändert und werden

auch in Zukunft großen Einfluss auf Lehre und Forschung haben; zum Einfluss der Digitalisierung auf die Alten Sprachen sei auf Beyer und Schulz (2020) verwiesen.

Inklusion und Digitalisierung

Inklusion und Digitalisierung bilden die beiden großen Querschnittsthemen für die Schule der Gegenwart (vgl. Hartung et al. 2021, S. 55); auch für die universitäre Lehre sind beide Themen von großer Relevanz. Obwohl beide Themenfelder bei der Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen häufig noch getrennt voneinander betrachtet und als Additum zur regulären Gestaltung von Lehre und Unterricht gehandelt werden, ergeben sich bei näherer Betrachtung doch verschiedene Verknüpfungspunkte:

Inklusion und Digitalisierung sind auf den Abbau von Barrieren ausgerichtet. Barrierefreiheit bezieht sich sowohl auf den tatsächlichen Zugang zu Bildungseinrichtungen (z. B. durch Rampen) als auch auf den Zugang zu Lerninhalten und -medien oder unterrichtliche Kommunikationsprozesse (z. B. durch assistive Technologien). Beide Konzepte sind einer „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) verpflichtet. Inklusion und Digitalisierung führen unweigerlich zu einer Veränderung von Unterrichtsprozessen und -routinen; Lehr-Lernprozesse müssen anders angelegt und begleitet werden. Die Ziele von Lehre und Unterricht müssen neu bestimmt werden. Inklusion und Digitalisierung fokussieren die Individualisierung des Lernprozesses (vgl. Schaumburg 2021). Durch den Einsatz verschiedener (digitaler) Medien und Werkzeuge können u. a. unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten oder passgenaue Übungsgelegenheiten geschaffen werden (bezogen auf den Lateinunterricht siehe Beyer

und Schulz 2020b, S. 211-213). Inklusion und Digitalisierung erfordern eine veränderte Lehrkräftebildung in allen Phasen der Ausbildung. Beide Themenfelder sollten fester Bestandteil von Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräften sein. Damit sind auch Lehrende an der Universität angehalten, die eigenen Kompetenzen in Bezug auf eine diversitätssensible, digital gestützte Lehre zu erweitern.

In neueren Publikationen werden Inklusion und Digitalisierung zunehmend als verwandte Themen verhandelt; jüngst auch, wie bereits gezeigt, im Beschluss der KMK zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2021). Es setzt sich auch im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung die Erkenntnis durch, dass „sich der digitale bzw. inklusive Kontext einander gegenseitig erfordern und bedingen (können)“ (Filk und Schaumburg 2021, S. i).

Im zweiten Teil dieses Artikels soll daher der Frage nachgegangen werden, wie durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge mehr fachliche Partizipation in den Alten Sprachen in Schule und Universität erreicht werden kann. Exemplarisch wird auf den Lateinunterricht Bezug genommen.

Partizipationskultur in der Lehre

Inklusion und Digitalisierung lassen sich gemeinsam in den Dienst einer „Partizipationskultur“ (Obermeier et al. 2022, S. 34) stellen. In diesem Zusammenhang sollte – insbesondere für den Lateinunterricht – von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen werden: Neben einer Behinderung oder einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf werden damit auch andere Heterogenitätsdimensionen (z. B. sprachliche Kompetenzen) in den Blick genommen und bei der Unterrichtsgestaltung

berücksichtigt. Partizipation wird im Schulunterricht auf vier Ebenen ermöglicht: „erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler:innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon und Pech 2019, S. 40).

Im Folgenden wird die Ebene der gestaltenden Teilhabe (möglichst) aller Lernenden am Fachunterricht fokussiert und dabei ein Aspekt besonders hervorgehoben: die Barrierefreiheit bzw. -armut von Lehrmedien. Dieser Aspekt wird keineswegs erschöpfend behandelt, er dient lediglich als Einstieg in die Auseinandersetzung mit inklusiver Digitalisierung. Eine Überarbeitung nach den unten genannten Kriterien stellt einen niedrighschwelligem Ansatz dar, der auf Seiten der Lehrenden keine allzu hohen Hürden aufbaut. Die folgenden Ausführungen lassen sich auch auf die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien im Hochschulkontext übertragen und sind in ihrer Gesamtheit überfachlich gültig. Fachspezifische Konzepte liegen bisher nur in Ansätzen vor (dazu Beyer und Schulz (2020a, 2020b, 2021) und Beyer (2021)).

Barrierefreiheit

Barrierefreiheit meint „im Sinne eines ‚universal design‘ [...] eine allgemeine Gestaltung des Lebensumfeldes für alle Menschen, die möglichst niemanden ausschließt und von allen gleichermaßen genutzt werden kann“ (Bundesfachstelle Barrierefreiheit 2022, o. S.). Alle digitalen (und analogen) Werkzeuge, die den Lernenden uneingeschränkten Zugang zu Text-, Audio- und Videodokumenten ermöglichen, leisten damit einen Beitrag zum Abbau von (Lern-)Barrieren. Bei Beyer (2021) finden

sich darüber hinaus praxisnahe Kriterien für die Auswahl digitaler Hilfsmittel sowie Soft- und Hardware für die Spracherwerbsphase; diese Kriterien können auch unter dem Aspekt der Barrierefreiheit betrachtet werden.

Als Orientierung für die Erstellung barrierefreier (Web-)Inhalte können aber auch die *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG 2.1) genutzt werden, die für ihre Erfüllung unterschiedliche Konformitätsstufen ausweisen: A (niedrigste), AA und AAA (höchste) (vgl. Arnold et al. 2018, S. 217f.), wobei z. B. eine Internetseite „dann als barrierefrei [gilt], wenn sie problemloses Lesen und Navigieren mit den derzeit zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln ermöglicht“ (ebd., S. 18). Grundsätzlich ist anzumerken, dass Barrieren nicht zu 100 Prozent vermieden werden können, da der Abbau auf der einen Seite eine Hürde auf der anderen Seite schaffen kann (wenn z. B. zugunsten hörbeeinträchtigter Lernender gesprochene Anteile in Text überführt werden, kann eine Person mit einer Lese-Rechtsschreib-Störung überfordert werden). Eine Sensibilisierung der Lehrkraft für eine barrierearme Gestaltung (digitaler) Lehr-Lern-Gelegenheiten stellt aber für alle Lernenden einen Gewinn dar.

Es folgen nun einige allgemeine Hinweise zur barrierearmen Gestaltung von digitalen Lernangeboten, die vor allem in Verbindung mit einer Lernplattform (z. B. moodle-basiert wie *Lernraum* (Berlin) oder *Logineo* (Nordrhein-Westfalen)) zum Tragen kommen.

Textdokumente:

- Verwenden Sie PDF, da es sich hier um ein plattformunabhängiges Dateiformat handelt, das eine barrierefreie Gestaltung ermöglicht.¹
- Nutzen Sie eine serifenlose Schrift, da diese besser lesbar ist (z. B. Arial). Nutzen Sie für den lateinischen Text eine andere Schriftart

als für deutschen Text (vgl. Beyer und Lieb-
sch 2018).

- Achten Sie auf starke Kontraste. Am besten ist immer schwarze Schrift auf weißem Hintergrund geeignet.
- Es sollten immer Alternativtexte für Bilder und Grafiken hinterlegt werden, da Screenreader Bilddateien i. d. R. nicht lesen können.
- Verlinkungen sollten als beschreibende Hyperlinks gestaltet werden und sich deutlich vom übrigen Text abheben (Bsp.: [Hier gelangen Sie zur Website der Bundesfachstelle Barrierefreiheit.](#))

Audio- und Videodokumente:

- Nutzen Sie wenn möglich die Untertitelung von Audio- und Videoaufnahmen. Sowohl hörbeeinträchtigte Schüler:innen als auch solche mit geringen Kompetenzen in der deutschen Sprache oder mit Konzentrations-schwierigkeiten oder Teilleistungsstörungen können davon profitieren.
- Nutzen Sie einen Video- bzw. Audioplayer, der a) das nicht-lineare Abspielen (Vor- und Zurückspulen, Pausieren) und b) eine Adap-tion der Abspielgeschwindigkeit ermöglicht. Das H5P-Element „Interaktives Video“ ist z. B. grundsätzlich als barrierearm einzustufen (WCAG Konformitätsstufe AA) und bietet diese Optionen.

Assistive Technologien:

- Assistive Technologien oder auch Unterstüt-zungstechnologien wie z. B. Screenreader oder Speech-to-Text-Tools erlauben Men-schen mit Behinderung die Nutzung und Navigation u. a. im Internet. Eine Übersicht über die Möglichkeiten finden Sie auf der [Website des Netzwerks Inklusion mit Medien \(Nimm!\)](#).

Im eigenen Unterricht und in der eigenen Lehre sollte man mit den Teilnehmer:innen das Gespräch suchen. Sowohl individuell („Was brauchst du? Wie kann ich dir helfen?“) als auch auf Klassen- oder Seminarebene sollte man sich die Zeit nehmen, um auf der Metaebene über die Gestaltung des Unterrichts und der Lehre zu sprechen. Die gemeinsame Reflexion z. B. von Methodeneinsatz und Materialgestaltung erhöht das Partizipationserleben und stellt damit einen wichtigen Schritt hin zu einer an Inklusion orientierten Gestaltung von Lehre dar (vgl. Capellmann und Gloystein 2019). Der eigene Fachunterricht und die Lehre können davon nur profitieren.

Abschließende Gedanken

Die Querschnittsaufgaben Inklusion und Digi-talisierung verändern Lernen und Lehren in Schule und Universität – auch in den Alten Sprachen. Orientierung an inklusiven Prin-zipien sowie Akzeptanz und Wertschätzung von Diversität werden zu wichtigen Werten, an denen sich Bildungsinstitutionen messen lassen müssen. Ein Mehr an Partizipation und die Anerkennung von Verschiedenheit darf sich dabei nicht nur auf die Lernenden beschränken; auch auf Seiten der Lehrenden gilt es mehr Viel-falt zu fördern.

Darüber hinaus ist die digitale Transforma-tion von Forschungsthemen und -methoden zum einen gefordert und zum anderen bereits unumkehrbar vorangeschritten (vgl. Beyer und Schulz 2020b).

Die Möglichkeiten für mehr fachliche Par-tizipation – auch über den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge – im schulischen wie universitären Kontext zu beschreiben, fachliche und überfachliche Bildungsziele zu formulieren und entsprechende Lerninhalte festzulegen,

sollte vordringlichste Aufgabe aller mit Lehre und Unterricht betrauten Vertreter:innen der Alten Sprachen sein. Mit dem Ausfüllen dieser Leerstelle kann nicht nur die Umsetzung von Inklusion und Digitalisierung in unseren Fächern besser gelingen, sondern auch insgesamt die Qualität von Lehre und Forschung so vorangetrieben werden, dass die Alten Sprachen auch in Zukunft noch ihr Bildungspotential entfalten können.

Literatur:

- Ahrbeck, B. (2016): *Inklusion. Eine Kritik*, 3. aktualisierte Auflage, Stuttgart.
- Arnold, P. / Kilian, L. / Thilloßen, A. M. / Zimmer, G. M. (2018): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld (= utb Pädagogik, Bd. 4965, 5. Auflage).
- Beyer, A. (2021): *Spracherwerb in der Praxis – Tools, Apps, Plattformen*, Forum Classicum, 64.3, S. 164-170.
- Beyer, A. / Liebsch, A.-C. (2018): *Das (Sprach)Lehrbuch und inklusiver Fachunterricht am Beispiel Latein*, in: A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 123-130.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2020a): *Digital und korpusbasiert: Wortschatzarbeit einmal anders*, Forum Classicum, 63.3), S. 148-153.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2020b): *Wie die Digitalisierung unseren Umgang mit den Alten Sprachen verändert hat*, Forum Classicum, 63.4, S. 208-219.
- Beyer, A. / Schulz, K. (2021): *Spracherwerb in der Forschung – neue Möglichkeiten dank Digitalisierung*, Forum Classicum, 64.1, S. 4-10.
- Brodkorb, M. (2014): *Warum totale Inklusion unmöglich ist*, *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, S. 422-446.
- Bundesfachstelle Barrierefreiheit. (2022): *Wie ist Barrierefreiheit definiert?* https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Ueber-Uns/Definition-Barrierefreiheit/definition-barrierefreiheit_node.html. [30.08.22.]
- Capellmann, L. / Gloystein, D. (2019): *Reflexion*, in: J. Frohn / E. Brodesser / V. Moser / D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn (= Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung), S. 46-49).
- Filk, C. / Schaumburg, H. (2021): *Editorial: Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten*, *MedienPädagogik*, 41, S. i–viii, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X
- Hartung, J. / Zschoch, E. / Wahl, M. (2021): *Inklusion und Digitalisierung in der Schule*, *MedienPädagogik*, 41, S. 55-76, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X
- Herzig, N. / Sauer, J. (2022): *Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht*, in: M. Braksiek/K. Golus/B. Gröben/M. Heinrich/P. Schildhauer/L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion*, Wiesbaden, S. 189-216.
- KMK. (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*.
- KMK. (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.
- KMK. (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*.
- Liebsch, A.-C. (2021): *Inklusiver Lateinunterricht*, in: S. Kipf / U. Jesper / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*, Hannover, S. 86-94.
- Löser, J. / Werning, R. (2015): *Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?* *Erziehungswissenschaft*, 26, S. 17-24. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf. [27. März 2019]
- Obermeier, C. / Hill, D. / Profft, J. / Hartung, J. / Viereggen, N. / Filk, C. / Schaumburg, H. / Wahl, M. / Zender, R. (2022): *Handreichung: Inklusiv-digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung. Wie gelingt das?*, Berlin.
- Schaumburg, H. (2021): *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung*, *MedienPädagogik*, 41, S. 134-166, doi:10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X
- Simon, T. / Pech, D. (2019): *Partizipation*, in: J. Frohn / E. Brodesser / V. Moser / D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn (= Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung), S. 40-42.

Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen (= utb-studi-e-book, Bd. 8546, 2., durchgesehene Auflage).

Ziemen, K. (2017): Inklusion, in: K. Ziemen (Hrsg.), Lexikon Inklusion, Göttingen, S. 101-102.

Anmerkung:

- 1) Die Erstellung eines barrierefreien PDF ist auch für Laien mit etwas Geduld zu leisten. Im Internet ist ein kostenfreies Werkzeug, der PDF Accessibility Checker (PAC 3), erhältlich, mit dem man Barrieren finden und beheben kann.

ANN-CATHERINE LIEBSCH

Personalia

Pegasus-Nadel für Andreas Fritsch

Ein Professor ist per definitionem jemand, der „sich öffentlich als Lehrer zu erkennen gibt“ (Wikipedia). Andreas Fritsch macht das seit 50 Jahren. Uwe Walter nannte ihn kürzlich in der FAZ treffend „Lehrer der Lateinlehrer“ (FAZ Nr. 203, 2. September 2021, S. 11). Das Lebens-thema des Gymnasial- wie des Hochschulleh-rers Fritsch bestehe darin herauszufinden, wie Latein am besten zu erlernen sei.

Am 8. September 2022 um 18.00 Uhr ver-sammelten sich im großen Vortragsraum des Instituts für Klassische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin (noch nie-mand hatte bis dahin vom Tod der Queen gehört), viele Kolleginnen und Kollegen. Sie hätten mit gutem Recht den 50. Jahrestag der Ernennung von Andreas Fritsch zum Professor feiern können.



Irene und Andreas Fritsch, dahinter Festrednerin Ursula Gärtner, Graz.