



Kathrin Mahlau



Jule Menzinger



Ines Sura

Entwicklung der Medienkompetenz im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen – Grundlagen, Desiderate und Forschungskonzeption

Zusammenfassung

In inklusiv arbeitenden Schulen werden Lehr- bzw. Lernformen eingesetzt, die einen individuellen und flexibel an die Lernvoraussetzungen der Kinder angepassten Unterricht ermöglichen. In den letzten Jahren ist die Digitalisierung der Kommunikations-, Sozialisations- und Lernwelt innerhalb unserer modernen Gesellschaft weiter vorangeschritten. Es stellt sich die Frage, ob der Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Vorteile bietet, oder ob dadurch neue Barrieren für das Lernen und soziale Prozesse entstehen? Es wird eine Konzeption zur Grundlagenforschung vorgestellt, die den Einsatz digitaler Medien im Bereich des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen in inklusiven Schulen sowie verschiedene Zielgruppen (Medienexpertinnen und -experten, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Studierende) berücksichtigt.

Mit der Umsetzung einer inklusiven Schule (United Nations, 2006) sind Lehrkräfte verstärkt angehalten, Lehr- bzw. Lernformen einzusetzen, die einen individuellen und flexibel an die Lernvoraussetzungen angepassten Unterricht begünstigen. Eine Möglichkeit zur Unterstützung, kann die Mediatisierung und Digitalisierung der Kommunikations-, Sozialisations- und Lernwelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sein. Gleichzeitig müssen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf medienpädagogisch begleitet werden, um an einer mediatisierten Gesellschaft teilhaben und Medien selbstbestimmt und reflektiert nutzen zu können. So stellt sich die Frage, ob, und wenn ja, wie der Einsatz digitaler Medien im Unterricht zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erfolgen kann, oder ob sich dadurch neue Barrieren für das Lernen und soziale Prozesse ergeben.

Um erste Hinweise zur Beantwortung dieser Frage zu erhalten, werden zum einen verschiedene theoretische Ansätze zur inklusiven Medienbildung und zum anderen Studien dargestellt, die die Entwicklung der Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen beleuchten, um dann Folgerungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zu ziehen. Zudem ist es notwendig, die besonderen Lernvoraussetzungen der betrachteten Gruppe aufzuzeigen und daraus – vor dem Hintergrund von Stärken und Schwächen – Ableitungen für eine kompetente Mediennutzung zu treffen. Abschließend erfolgen erste Überlegungen für ein Forschungsdesign zur Erfassung der Mediennutzung verschiedener Zielgruppen im Kontext einer inklusiven Schule.

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 292–301

Inklusive Medienbildung: Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, die von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder formuliert wurde, legt „konkrete Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten [fest, über die] Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt wer-

den“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2016, S. 11). Hierdurch sind explizit alle Schulen dazu angehalten, entsprechende Konzepte auszuarbeiten, um den Kompetenzerwerb im Umgang mit digitalen Medien als festen Bestandteil in die Schulbildung zu integrieren. Vor dem Hintergrund der Umsetzung einer inklusiven Schule und den Besonderheiten, die sich für Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Nutzung bzw. Bedienung von digitalen Medien ergeben (Etges & Renner, 2022; Keeley et al., 2021), sollte dabei auch berücksichtigt werden, wie Medienbildung gestaltet werden kann, damit Schülerinnen und Schüler mit Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung von dieser profitieren. Neben den Curricula für Allgemeinbildende Schulen zur Förderung digitalitätsbezogener Kompetenzen, stellt die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einen zentralen Punkt der Strategie dar. Dabei sollen Lehrkräfte digitale Medien unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen Fachunterricht kompetent und didaktisch sinnvoll einsetzen und inhaltlich kritisch reflektieren. Schülerinnen und Schüler aller Schularten sollen sich damit auseinandersetzen, die eigene Anwendung von Medien kritisch zu reflektieren und Medien aller Art bewusst und sozial verantwortlich auszuwählen. Daher muss die fachspezifische Lehramtsausbildung den Erwerb entsprechender Kompetenzen verbindlich beinhalten (KMK, 2016).

Im Jahr 2021 hat die KMK die ergänzende Empfehlung „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ beschlossen. Sie erweitert und vertieft die medienpädagogisch ausgerichtete Konzeption der KMK-Strategie und hält für den Bereich der inklusiven Pädagogik fest: es komme „der Barrierefreiheit (Accessibility), der Nutzungsfreundlichkeit (Usability) sowie den assistiven und adaptiven Funktionen der digitalen Medien und Werkzeuge eine besondere Rolle sowohl bei der Förderung der Eigenständigkeit als auch der gleichberechtigten Teilhabe zu“ (KMK, 2021, S. 5). Aufgabe des Bildungssystems sei es, barrierefreie Teilhabe an digitaler Bildung als Recht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und Lehrkräften umzusetzen. Bei der Auswahl digitaler Medien und Werkzeuge seien Kriterien wie soziale Aspekte zu beachten, insbesondere beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen im Primarbereich und zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver Unterrichtsszenarien. Zudem begünstigten digitale Medien für Menschen mit Unterstützungsbedarfen den Einsatz anderer Ausdrucksformen (ebd.).

Die Strategie stimmt mit den Grundsätzen innerhalb der medienpädagogischen Disziplin darin überein, „dass Medienbildung für die Ermöglichung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe grundlegend ist und integraler Bestandteil von Bildungsprozessen sein muss“ (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur [GMK], 2018, S. 1). Inklusive Medienbildung wird von der GMK sogar noch weiter gefasst, indem besonders Ungleichheiten und Ausgrenzungen in den Blick genommen werden. Diese werden unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten in allen Bereichen des (lebenslangen) Lernens berücksichtigt. Inklusion wertschätzt dabei Vielfalt und bezieht als miteinander verwobene Differenzkategorien soziale und/oder kulturelle Herkunft, Geschlecht, sexuelle Identität, Alter und Behinderung ein (GMK, 2018).

Ein solch weites Verständnis ermöglicht es, aus verschiedenen Perspektiven Impulse zu entwickeln, mit denen Inklusion und Bildung für alle zu gestalten sind.

Die besondere Chance, die in einer digitalen Mediennutzung für Teilhabe und inklusive Bildung liegt, wird in der aktuellen Fachliteratur zunehmend hervorgehoben (Keeley et al., 2022; Sponholz & Boenisch, 2021). So arbeitet beispielsweise das Konzept der „Diklusion“ – ein Neologismus aus „digitale Medien“ und „Inklusion“ – die Chancen der Teilhabe mit, durch und an Medien und damit für mehr Bildungsgerechtigkeit explizit heraus (Schulz, 2018, S. 347).

Böttinger und Schulz (2021) stellen sich in diesem Zusammenhang der Frage, wie die Potenziale digitaler Medien in einen digital-inklusive, individualisierten Unterricht einfließen können. Dazu adaptieren sie das „Universal Design for Learning“ (UDL). Das UDL zielt darauf ab, dass auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit einem variablen Methoden- und Medieneinsatz

Mediennutzungs- verhalten von Menschen mit sonder- pädagogischem Unterstützungsbedarf

reagiert wird, sodass die Lernmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler und nicht nur die einzelner Gruppen vergrößert werden. Häufig seien es die „nicht passgenauen Methoden und Materialien, die das Lernen verhindern oder es erschweren“ (Niemen & Pesonen, 2019, S.2). Für das Lernen mit digitalen Medien erarbeiten Böttinger und Schulz eine Adaption des UDL hin zu einem „UDL inklusiv“, das vor allem eine Erweiterung des Spektrums an Methoden darstellt und gleichzeitig auch Hilfen beschreibt, „die durch analoge Hilfesysteme nicht erreicht werden können“ (Böttinger & Schulz, 2021, S. 446).

Die Kombination von UDL, Barrierefreiheit, unterstützenden Technologien und angemessenen individuellen Vorkehrungen könnte dann für alle Schülerinnen und Schüler „neue individuelle Lernwege, ein Mehr an Partizipation und Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen“ (vgl. GMK, 2018, S. 5).

Pädagogische Angebote für Heranwachsende mit verschiedenen Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung avancieren zu einer zentralen Aufgabe der Medienpädagogik. Um Medienbildung inklusiv umzusetzen und dabei Menschen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen besonders in den Blick zu nehmen, wurde sich deshalb in den letzten Jahren verstärkt mit Studien zu deren Teilhabe und Mediennutzungsverhalten beschäftigt.

In der DiGGi_Koeln-Studie um Keeley und Team (2021, 2022) wird die digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung untersucht. Berücksichtigt werden sowohl Expertinnen und Experten, Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Expertenbefragung zeigen, dass eine digitale Allgemeinbildung eine Voraussetzung für digitale Teilhabe ist, und dass diese im Bereich des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung noch völlig unzureichend umgesetzt wird (Keeley et al., 2021). So mangelt es auf struktureller und politischer Ebene an den notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung digitaler Medienbildung in der untersuchten Schülergruppe. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler benötigen neben einer adäquaten Hard- und Softwareausstattung entsprechende Bildungsangebote. Aktuell ist es jedoch so, dass Kinder und Jugendliche mit einem hohen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in strukturelle und politische Planungen und Entwicklungen nicht einbezogen werden. Die Vermittlung von Medienkompetenz basiere eher auf privaten Initiativen der Lehrkräfte. Von den Lehrkräften selbst wird die Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung hingegen vergleichsweise positiv beurteilt (Keeley et al., 2022). So gaben sie an, dass über 90 % dieser Schülergruppe digitale Medien nutzen würden. Dabei spielt das Smartphone eine besondere Rolle in der außerschulischen Nutzung, die mit 93 % angegeben wird (die schulische Smartphone-Nutzung liegt bei lediglich 22 %). Die Lehrkräfte gaben weiterhin an, dass sie im Einsatz digitaler Medien eine große Chance für Motivation, Teilhabe und Kompetenzerweiterung sehen. Dass die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl von digitalen Geräten, Apps und Programmen kennen und diese meist selbstständig nutzen können, zeigt die besondere Chance zur sozialen Teilhabe und zum Lernen auf. Allerdings machen sich auch höhere Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereichen mehrschrittiger Tätigkeiten in festgelegter Reihenfolge bemerkbar, z.B. bei der Nutzung von Schriftsprache und selten genutzten Programmen und Geräten. Auch das Erkennen von Gefahren digitaler Medien sollte explizit als Kompetenz berücksichtigt werden, wobei die untersuchte Gruppe bereits ein grundlegendes Verständnis dafür entwickelt hatte. Im Gegensatz zu Erwachsenen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung (Etges & Renner, 2022) ist die Nutzung digitaler Technologien im Schulalter deutlich verbreiteter (93 % vs. 45 %). Keeley und Team (2022) resümieren, dass für Schülerinnen und Schüler sichere, kontrollierte Möglichkeiten des Zugangs entwickelt werden sollten. Somit kann das große Potenzial eines digitalen Kompetenzwissens zielgenau zur Erweiterung von kognitiven Zielen, zur Vermeidung von digitalen Risiken und zur Erhöhung digitaler Teilhabe eingesetzt werden. Insbesondere die digitale Teilhabe birgt neben dem hohen Potenzial für eine inklusive Gesellschaft auch die Gefahr der digitalen Spaltung. Grund dafür ist, dass Menschen mit intellektuellen Einschränkungen im Erwachsenenalter oft weniger Zugang zu den entsprechenden Geräten haben und bei deren

Beschaffung und Nutzung auf die Unterstützung einzelner, technikkompetenter Betreuerinnen und Betreuer angewiesen sind (Etges & Renner, 2022). Hier sollte ein entsprechender Kompetenzerwerb bereits im (Grund-)Schulalter angestrebt werden.

Eine vergleichsweise geringere Mediennutzung zeigt sich bei Schülerinnen und Schülern mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung. In einer Vergleichsstudie von Sponholz und Boenisch (2021) zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien durch Jugendliche der 9. und 10. Klassenstufe mit einem sonderpädagogischen Bedarf an Unterstützung im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung (Vergleichsgruppe: Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) wurde deutlich, dass sie im Vergleich zu ihren Peers seltener Aktivitäten auf sozialen Plattformen nutzten. So verwendete die Vergleichsgruppe täglich zu 92 % den Messenger-Dienst WhatsApp, die Untersuchungsgruppe lediglich zu 70 %. Plattformen wie Instagram oder Snapchat wurden wesentlich weniger von den Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf genutzt. Dagegen waren die Möglichkeiten des Zugangs zu Medien beider Gruppen vergleichbar. Allerdings hatte die Untersuchungsgruppe deutlich weniger Smartphones in ihrem persönlichen Besitz als die Vergleichsgruppe, was jedoch durch Familienmitglieder mit einem entsprechenden Zugang zu den Geräten ausgeglichen wurde (Sponholz & Boenisch, 2021). Deutlich wird, dass auch die Gruppe der Jugendlichen mit Einschränkungen der körperlich-motorischen Entwicklung Nachteile bezüglich der digitalen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hat. Die Möglichkeiten von digitalen Medien zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden nicht genutzt.

Ergebnisse aus Studien zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen decken dagegen das Potenzial auf, welches der Einsatz digitaler Medien hat (König, 2021). So fiel Kindern im Grundschulalter die Interaktion mit digitalen im Vergleich zu analogen Medien leichter. Zudem wurde die Kommunikation mit anderen Kindern durch die erweiterten Möglichkeiten zur Interaktion mithilfe des digitalen Materials unterstützt bzw. erleichtert. Insgesamt begünstigte dies die Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Kleingruppen (König, 2021).

Wie sich aus dem Review von Mertens, Quenzer-Alfred und Team (2022) ableiten lässt, lässt sich ein steigendes Interesse am Einsatz digitaler Medien in inklusiven und sonderpädagogischen Settings in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verzeichnen. Es lässt sich jedoch auch feststellen, dass dabei vorrangig die individuelle Einzelförderung durch gezielte digitale Trainings Gegenstand der Forschung ist. Die Autorinnen und Autoren verweisen hier auf ein potenzielles Exklusionsrisiko, welches sich durch einen solch begrenzten Einsatz digitaler Medien ergeben kann. So wurden einerseits ein umfassender, überfachlicher Erwerb digitaler Kompetenzen durch die Vorgabe von (vorausgewählten) Tools und Programmen eingeschränkt sowie Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, die digitale Medien bieten, nicht ausreichend wahrgenommen werden. Es findet vor allem ein Lernen mit, aber nicht über Medien statt. Zudem werden nur selten inklusive Settings in den Blick genommen, sondern es wird überwiegend auf den rein sonderpädagogischen Bereich fokussiert. Insgesamt zeichnet sich eine ungleich verteilte Repräsentation der sonderpädagogischen Schwerpunkte in den Forschungsarbeiten ab (Mertens, Quenzer-Alfred et al., 2022). Der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen findet nur wenig Aufmerksamkeit in bisherigen Arbeiten, was verwundert, da dieser den größten sonderpädagogischen Schwerpunkt in Deutschland darstellt (KMK, 2022). Daher berücksichtigt das hier vorgestellte Projekt insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen.

Bei der Planung medienpädagogischer Angebote sind besondere Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zu berücksichtigen. Nach Grünke und Grosche (2014, S. 76) liegt ein Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen vor, „wenn schwerwiegende, anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden“. In Abgrenzung

**Medienpädagogische
Maßnahmen**

zu Lernstörungen, wie Lese-Rechtschreib- und/oder Rechenstörungen oder allgemeinen Lernschwächen, ist sie eine besonders schwerwiegende Form einer Minderleistung beim absichtsvollen Lernen, der aktiven Verarbeitung von Informationen und bei der Abspeicherung von Wissen (Linderkamp, 2022). Dabei sind grundlegende Fertigkeiten, wie der Erwerb des Lesens, Rechtschreibens, Rechnens und abstrakter Lerninhalte besonders betroffen. Dies könnte auch auf medienpädagogische Inhalte zutreffen. Grundsätzlich sind die Einschränkungen des Lernens in einem Zusammenhang mit Rückständen der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zu sehen. So liegen die Intelligenzwerte zwischen der ersten und dritten negativen Standardabweichung, also einem IQ-Wert zwischen 55 und 85 (Grünke & Grosche, 2014; ICD-11). Im schulischen Bereich wird in Deutschland zwischen einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ($IQ \leq 85$) und einem Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung ($IQ < 70$) unterschieden (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2022; Linderkamp, 2022).

Die Diagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen betrifft ca. 2,6% aller Kinder und Jugendlichen im Schulalter (Hasselhorn, 2021; KMK, 2019; Linderkamp, 2022). Nach einer Analyse der KMK-Empfehlungen im Bereich Lernen (2019) beschreiben Heimlich und Hillenbrand (2022, S. 23) die erschwerten Voraussetzungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen in den Bereichen „Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen, Denken, Wahrnehmung, Sprache, soziales Handeln und Emotionen“. In anderer Systematisierung zeigen sich nach Grünke und Grosche (2014; auch KMK, 2019) erhebliche Probleme in den Bereichen

- der metakognitiven Handlungssteuerung (z. B. mangelnde Planung von Lösungswegen)
- der Beherrschung von Lernstrategien (z. B. mangelnde Teilfertigkeiten bei der Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien)
- der Motivation und Konzentration (z. B. geringe Anstrengungsbereitschaft, niedrige Konzentrationsfähigkeit)
- des bereichsspezifischen Wissens (z. B. fehlendes Vorwissen).

Wie auch in allen anderen Bereichen des Lernens sind diese Bereiche zum Erwerb von Medienkompetenz grundlegend. Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen werden seit 2009 zunehmend inklusiv beschult (Scheer & Melzer, 2020). Laut Statistischem Bundesamt (2011, siehe Grünke & Grosche, 2014) sind zwischen 80 bis 90% der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen von sozialer Benachteiligung betroffen. Allerdings zeigen Untersuchungen zur Spezifik von festgestellten sonderpädagogischen Bedarfen an Unterstützung, dass es sich um keine homogene Gruppe handelt, sondern dass große Unterschiede in der Ausprägung und Qualität der Lernschwierigkeiten bestehen (Blumenthal, Blumenthal & Daum, 2022).

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von Konzepten und Modellen inklusiver Formen der Förderung von Medienkompetenz bedeutsam, die der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen, den Erwerb von Medienkompetenz sichern und damit die gesellschaftliche Teilhabe durch Medien ermöglichen. Aus den Überlegungen zu den besonderen Leit- und Begleitsymptomen bei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und den Voraussetzungen zum Erwerb einer ausreichenden Entwicklung von Medienkompetenz ergeben sich folgende vermutete Bedarfe an Unterstützung (Tabelle 1).

Die Förderung von Medienkompetenz in inklusiven Settings stellt ein bislang wenig erforschtes Gebiet dar. In vorhandenen Forschungsarbeiten lässt sich ein Fokus auf Mediendidaktik feststellen, wobei zu deren Untersuchung mehrheitlich quantitative Methoden eingesetzt werden, darunter vor allem Fragebögen und standardisierte Testverfahren (Mertens, Alfred-Quenzer et al., 2022). Dadurch wird die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bislang eher einseitig untersucht. Es bedarf weiterer Forschung, um herauszuarbeiten, wie Konzepte gestaltet sein müssen, um diese Personengruppe in ihrer digitalen Teilhabe zu unterstützen.

Bereiche	Unterstützung in der (Medienkompetenz-)Entwicklung
Metakognitive Handlungssteuerung	– Unterstützung, um zu erkennen, um welche Aufgabe (z. B. Umgang mit dem Smartphone, Cybermobbing) es sich handelt, was das Ziel ist (z. B. Erkennen von Straftaten im digitalen Raum), wie das Ziel erreicht werden kann (z. B. Kriterien für das Vorliegen von Cybermobbing formulieren) und welche Probleme beim Lösen auftreten könnten (z. B. eingeschränkter Zugang zu bestimmten Internetseiten) – Förderung metakognitiver Strategien – Unterstützung bei der lückenlosen Planung von Lösungswegen innerhalb eines Projekts zum Thema Medienkompetenz – Monitoring des eigenen Wissenserwerbs ermöglichen, um eigene Lernfortschritte zu kontrollieren und ggf. den eigenen Lernweg anzupassen
Beherrschung von Lernstrategien	– Vermittlung zielorientierter Lern-, Denk- und Gedächtnisstrategien, z. B. ausreichend häufiges Üben datenschutzrelevanter Lerninhalte
Bereichsspezifisches Wissen	– Vermittlung der notwendigen inhaltlichen Vorkenntnisse, z. B. was ist Cybermobbing, wie nutze ich die Suchfunktion bei Google? – Verknüpfung des neuen Lernstoffs mit vorhandenen Erfahrungen und Kenntnissen
Motivation und Konzentration	– Förderung der Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Konzentration, durch z. B. abwechslungsreiche digitale Formate (digitale Token sammeln) – ausreichend „Nettolernzeit“ sicherstellen

*Tabelle 1:
Ableitung von Unterstützungsmaßnahmen für die (Medienkompetenz-)Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen in Anlehnung an Grünke und Grosche (2014)*

Letzteres erfordert die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte. Das Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz nach Schmidt-Hertha, Rott, Bolten und Rohs (2017; siehe Abb. 1) liegt dem nachfolgend beschriebenen Forschungskonzept zugrunde, da es wesentliche medienpädagogische Kompetenzbereiche der Erwachsenenbildung berücksichtigt.



*Abbildung 1:
Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung in Anlehnung an Schmidt-Hertha et al. (2017)*

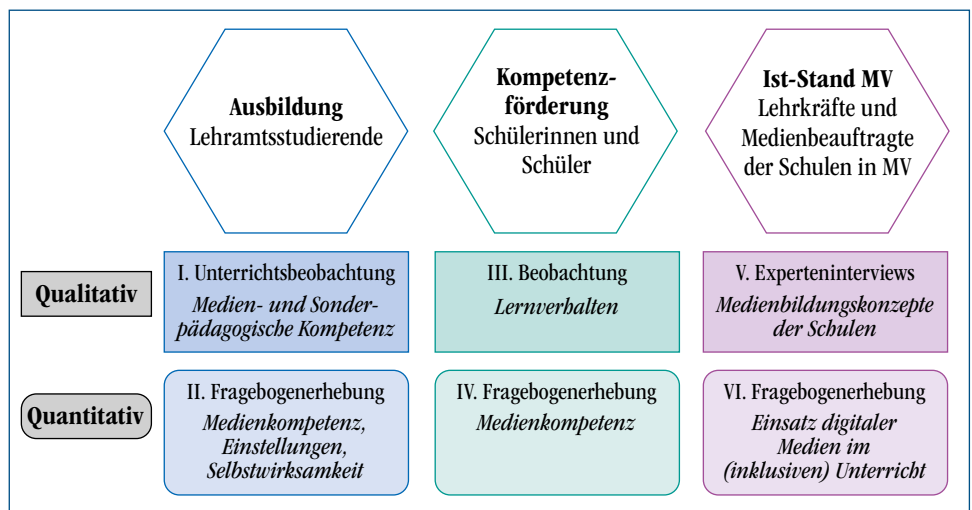
Im Forschungsprojekt zur „Digitalisierung und Sonderpädagogik“ wird ein Konzept umgesetzt, das mittels verschiedener methodischer Zugänge herauszufinden versucht, wie Medienbildung im inklusiven Unterricht umgesetzt werden kann.

Um in diesem komplexen Gefüge erste belastbare Ergebnisse zu erhalten, wurde ein Mixed-Methods-Design ausgewählt, welches quantitative und qualitative Daten bzw. Informationen mittels verschiedener Zugänge erhebt. Der Vorteil eines Mixed-Methods-Ansatzes ist, dass man das hier vorliegende Forschungsfeld explorativ auf verschiedenen Wegen erforschen kann. So lassen sich etwaige Schwächen ausgleichen, indem beispielsweise mittels quantitativer Fragebögen erhobene Angaben vertiefend per leitfadengestütztem Interview qualitativ eruiert werden. Zu beachten gilt hierbei, dass Mixed-Methods-Forschung deutlich komplizierter in der Umsetzung ist als ein Forschungsdesign, welches lediglich auf einen Datentyp fokussiert (Roch, 2017). Beim umzusetzenden Projekt handelt es sich um hypothesengenerierende, explorative Feldforschung.

Wie in der Abbildung 2 ersichtlich, werden vier verschiedene Zielgruppen berücksichtigt. Eine erste Gruppe bilden die Studierenden, deren persönliche Medienkompetenz sowie Einstellung und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion, als Teil der eigenen medienpädagogischen Kompetenz und deren Entwicklung, im Mittelpunkt stehen (Block II). Zudem wird ihr didaktisches Vorgehen

Vorbereitung eines Konzepts zur Grundlagenforschung im Bereich Sonderpädagogik und Digitalisierung unter Berücksichtigung des Schwerpunkts Lernen

Abbildung 2:
Übersicht Zielgruppen und
methodische Zugänge



bei der Vermittlung von Medienkompetenz im inklusiven Unterricht qualitativ geprüft (Block I). In einer zweiten Gruppe werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarf während eines Unterrichtsprojekts zur Medienkompetenz beobachtet, um Informationen zu ihren Lernvoraussetzungen und ihrem Lernverhalten zu generieren (Block III). Geplant ist darüber hinaus, den generellen Stand ihrer Medienkompetenz zu erfassen (Block IV). Die beiden letzten Gruppen berücksichtigen die Lehrkräfte. Hier bilden zum einen die Medienbeauftragten der Schulen – jede Schule in Mecklenburg-Vorpommern (MV) muss einen Medienbeauftragten benennen, der sich um alle medienpädagogischen und technischen Belange in der Schule kümmert – wichtige Ansprechpartner (Block V) und zum anderen die Lehrkräfte, die die Medienkompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler als Querschnittsaufgabe in ihrem Unterricht berücksichtigen (Block VI).

Analyse von Seminar- und Unterrichtskonzepten mittels Mixed-Methods-Design

Die Ausbildung zukünftiger Fachkräfte in Bezug auf Medienpädagogik und Inklusion stellt auf dem Weg zu einer inklusiven Medienbildung eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Bosse et al., 2019a; Bosse et al., 2019b). Im Rahmen des Forschungsprojekts zur „Digitalisierung und Sonderpädagogik“ soll ein Seminar für Lehramtsstudierende (N = 22) gestaltet werden, welches auf die Planung und Umsetzung eines Medienprojekts für inklusive Lerngruppen abzielt, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen unterrichtet werden. Dabei stehen Fragen bezüglich der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen im Fokus: Welche Medienerfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler einer 5. Klassenstufe (N = 54) mit? Unterscheidet sich der Medienumgang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen von dem ihrer Peers ohne Unterstützungsbedarf? Wenn ja, in welcher Form? Welche didaktischen Maßnahmen sind notwendig, damit Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen Medienkompetenzen erwerben? Wie müssen die medienpädagogischen Maßnahmen, die Methoden der reflexiven und aktiven Medienarbeit und der Medieneinsatz geplant werden, sodass verschiedene Lernbedürfnisse und Zugänge berücksichtigt werden?

Um unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand einzunehmen, sollten zur Beantwortung der Fragen quantitative sowie qualitative Methoden kombiniert werden (Hussy et al., 2013). Auf Seiten der Studierenden wird per Fragebogen quantitativ erfasst, inwiefern ein medienpädagogisches Seminar, das die oben genannten Schwerpunkte behandelt, bei ihnen eine Veränderung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz sowie der Einstellungen und Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht bedingt. Dazu werden quantitative Erhebungen mit einer erweiterten Version der Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden (Rubach & Lazarides, 2019) und den Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen (KIESEL; Bosse & Spörer, 2014) im Prä- und Posttestdesign (vor und nach einem medienpädagogischen Seminar) umgesetzt. Mittels abhän-

giger t-Tests soll analysiert werden, ob sich eine signifikante Veränderung der medienpädagogischen Kompetenz sowie der inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeit bei den Studierenden durch das Seminar erkennen lässt.

Innerhalb des Seminars setzen die Studierenden angeleitet ein medienpädagogisches Projekt in einer inklusiven Lerngruppe um. Während der Durchführung des Projektunterrichts erfolgen qualitative Beobachtungen des Lehrens bei den Studierenden und des Lernverhaltens bei den Schülerinnen und Schülern per Beobachtungsbogen. Diese sollen Aufschluss darüber geben, welche Prozesse bei der Vermittlung und dem Erwerb von Medienkompetenz ablaufen und inwiefern sich dabei möglicherweise Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen ergeben. Ein qualitatives Vorgehen ist hier von Vorteil, um die individuellen Kompetenzen und Reaktionen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler bei der praktischen Umsetzung zu erfassen. Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler erfolgt zum einen systematisch über sechs vorgegebene Verhaltenskategorien, welche mittels Time-Sampling im 10-Minuten-Rhythmus kodiert werden. Die Kategorien werden so ausgewählt, dass diese die beschriebenen Problembereiche im Lernen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen abbilden. Hier sind zunächst Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit zu benennen (vgl. Tab. 1). Diese stellen allgemein relevante Indikatoren für gelingendes Lernen dar und finden Einsatz in diversen Forschungsarbeiten zur Beobachtung des Lernverhaltens, so unter anderem bei Cents-Boonstra und Team (2021). Aus dieser Arbeit wurde auch die vierte Kategorie Emotionalität abgeleitet. Schließlich werden Kooperation und störendes Verhalten beobachtet, da diese besonders relevant werden dürften in der medienpädagogischen Arbeit, welche im Prozess der Aneignung von Medienkompetenz hohen Wert auf Gruppenarbeit legt (Knoll, 2009). Mittels Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests wird analysiert, ob sich die Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen in Abhängigkeit zum Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen verteilt.

Neben der systematischen Beobachtung wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Projekte außerdem unsystematisch beobachtet. Hierdurch können auch unvorhergesehene Verhaltensweisen erfasst werden, die Aufschluss über ablaufende Lernprozesse sowie mögliche Schwierigkeiten im Zuge der Aneignung von Medienkompetenzen geben. Die unsystematischen Beobachtungen werden in einem mehrstufigen Prozess nach dem Ansatz des Consensual Qualitative Research – Modified ([CQR-M], Spangler et al., 2012) zur Beschreibung des Lernverhaltens kategorisiert. Die entstehenden Kategorien dienen als wichtiger Anhaltspunkt für die Anpassung der systematischen Beobachtung im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts. Der CQR-M Ansatz wird auch zur Analyse der sonstigen qualitativen Daten eingesetzt werden, die im Rahmen des Forschungsprojekts erhoben werden.

Neben dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler werden die Studierenden in ihrer Rolle als Lernbegleiterinnen und -begleiter während der Medienprojekte beobachtet, um ihr Lehrverhalten zu erfassen. Hierzu wird der Unterrichtsfeedbackbogen „Tiefenstrukturen“ (Version 01.05.2022; Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, 2022) eingesetzt, über den Verhaltensweisen erfasst werden, welche die drei Basisdimensionen Kognitive Aktivierung, Konstruktive Unterstützung und Strukturierte Klassenführung widerspiegeln. Darüber hinaus werden Verhaltensweisen zur Abbildung des medienpädagogischen Handelns der Studierenden während der Projekte ergänzt. Hierbei wird beobachtet, inwiefern die Projekte durch die Studierenden handlungsorientiert gestaltet werden, Möglichkeiten zum kollaborativen Arbeiten sowie der aktiven Auseinandersetzung mit Medien bieten und ob die Schülerinnen und Schüler Medienprojekte nach eigenen Interessen gestalten dürfen. Zudem wird ermittelt, inwieweit die Studierenden ihre Rolle als Lernbegleitung im Zuge der Projektdurchführung wahrnehmen.

Analyse von Medienkonzepten über Experteninterviews

Wie sich aus der Studie von Keeley und Team (2021) ableiten lässt, bilden die strukturellen Bedingungen in den Schulen eine Voraussetzung für die Entwicklung der Medienkompetenz

Schlüsselwörter

Medienbildung, digitale Bildung, Medienkompetenz, Grundlagenforschung, sonderpädagogischer Schwerpunkt Lernen

Abstract

In inclusive schools, forms of teaching and learning are used that enable individual and flexible teaching that is adapted to the learning requirements of the pupils. In recent years, the digitization of the world of communication, socialization and learning has progressed further within our modern society. The question arises whether the use of digital media to support pupils with support needs offers advantages, or does it rather result in new barriers for learning and social processes? A concept for basic research is presented that takes into account the use of digital media in the area of support needs for learning in inclusive schools and various target groups (media experts, pupils, teachers, students).

Keywords

media education, digital education, media literacy, special needs, learning disability

der Lehrkräfte, da diese den Handlungsspielraum der Gestaltung von Medienbildung wesentlich beeinflussen. Hier könnten vor allem die technische Ausstattung, vorhandene Konzepte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, Möglichkeiten des Austauschs der Lehrkräfte untereinander sowie auch Fortbildungsmaßnahmen relevante Faktoren darstellen. Um entsprechende Informationen über die vorhandenen Rahmenbedingungen zu erhalten, werden Experteninterviews (halbstandardisierter Interviewleitfaden) mit den Medienbeauftragten ausgewählter Schulen (N=20) durchgeführt. Bei der Auswahl der Schulen werden die ländlichen und klein- bis mittelstädtischen regionalen Besonderheiten des Flächenlands MV berücksichtigt. Innerhalb des Interviews werden allgemeine Fragen zur medienpädagogischen Situation in der jeweiligen Schule (z. B. „Wie hat sich die Situation an Ihrer Schule in den letzten Jahren hinsichtlich der Ausstattung mit digitalen Medien (Hard- und Software) und des Einsatzes digitaler Medien entwickelt? Wie nehmen Sie die Akzeptanz digitaler Medien unter den Lehrkräften wahr?“) und spezifische Fragen zum Forschungsgegenstand eingesetzt (z. B. „Gibt es an Ihrer Schule pädagogische Konzepte, welche konkret auf die Förderung von Medienkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern fokussieren? Welche Herausforderungen können Sie in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Inklusionssetting benennen? Werden digitale Medien an Ihrer Schule auch konkret zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingesetzt?“).

Analyse des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht bei Lehrkräften per Fragebogen

Um vorhandene Potenziale und Barrieren aus Sicht tätiger Lehrkräfte und Handlungsfelder in Bezug auf Fortbildungsmaßnahmen zu identifizieren, werden quantitative und qualitative Daten über einen Online-Fragebogen auf der Plattform SosciSurvey erhoben. Der Fokus liegt dabei auf der Erfassung des Einsatzes digitaler Medien im (inklusive) Unterricht. Hierbei interessiert einerseits, welche Medien an den Schulen für die Lehrkräfte verfügbar sind und mit welcher Frequenz diese im Unterricht eingesetzt werden. Weiterführend wird die Sichtweise der Lehrkräfte zu Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht erfasst und erfragt, welche Anpassungen in technischer und didaktischer Hinsicht notwendig werden, um digitale Medien im inklusiven Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen. Die gewonnenen Daten werden mittels deskriptiver statistischer Verfahren ausgewertet.

Ausblick

Die Analyse der Studien zur Medienbildung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Bedarfen an Unterstützung zeigt, dass weitere Forschung notwendig ist, um der Forderung nach inklusiver Medienbildung nachzukommen. Hierzu muss ein breiter Blick auf Medienbildung eingenommen werden, der über die Mediendidaktik und den Einsatz digitaler Medien zur individuellen Einzelförderung hinausgeht. Untersuchungen müssen zudem gezielt in inklusiven Settings stattfinden, um daraus Unterrichtskonzepte ableiten zu können, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden und ein Lernen über Medien statt nur mit diesen fördern. Um der in Studien bisher geringen Repräsentation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen zu begegnen, muss diese Gruppe dabei stärkere Beachtung finden. Dabei ist herauszuarbeiten, welche Faktoren zu einer gelingenden Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht beitragen. Dies wird anhand des beschriebenen Forschungskonzepts in den nächsten Jahren stärker berücksichtigt. Inklusive Medienbildung lässt sich nur dann zielgruppensensibel verankern, wenn ausreichend ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung stehen. In den Studiengängen aller Lehrämter, aber auch anderer pädagogischer Studiengänge, müssen ausreichende medienpädagogische Kompetenzen im Kontext digitaler Medien erworben werden, um in den verschiedenen Handlungsfeldern medienkompetent und gleichzeitig inklusiv

zu agieren. Das Problem ist jedoch nicht allein mit der verbindlichen Verankerung in den Curricula von Ausbildung und Studiengängen gelöst. Auf der Grundlage umfassender Forschungsergebnisse müssen außerdem Konzepte und Modelle erarbeitet werden, anhand derer pädagogische Fachkräfte zu medienpädagogischen Expertinnen und Experten ausgebildet werden können. Deren Entwicklung stellt eine bedeutende Aufgabe aller beteiligten Fächer, inklusive der Sonderpädagogik, dar.

Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/06/zfh_2023_292_lit.pdf



Literatur

Prof. Dr. Kathrin Mahlau
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

M.Sc. Jule Menzinger
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
jule.menzinger@uni-greifswald.de

Prof. Dr. Ines Sura
Universität Greifswald
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17489 Greifswald
ines.sura@uni-greifswald.de