

Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
Fachgebiet körperliche und motorische Entwicklung  
in Rehabilitation und Pädagogik

Erstprüfer: Dr. Andreas Seiler-Kesselheim  
Zweitprüferin: Dipl.-Journ. Annegret Haage

# Masterarbeit

## **Medienkompetenzförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung**

Eine empirische Studie zum Potenzial eines Peer-Tutoring Projektes  
aus Sicht der Hausleiter\*innenteams

Verfasst von:

Hanne Hölscher

Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung (LABG 2009)

4. Fachsemester

hanne.hoelscher@tu-dortmund.de

Abgabedatum: 01.09.2020

# INHALT

---

1	Einleitung .....	6
2	Grundlagen .....	9
2.1	Begriff der geistigen Beeinträchtigung .....	9
2.2	Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigung .....	12
2.2.1	Richtlinien und Statistiken .....	12
2.2.2	Eingangsverfahren, Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich .....	14
2.2.3	Personelle Strukturen .....	16
2.3	Digitalisierung und Medienkompetenz .....	17
3	Methodik .....	19
4	Peer-Assisted-Learning (PAL) .....	20
4.1	Theoretische Einführung .....	20
4.2	Empirische Befunde zum Peer-Tutoring .....	21
4.3	Gelingsbedingungen und Herausforderungen des Peer-Tutoring .....	24
4.4	Peer-Tutoring in der Medienkompetenzförderung .....	26
5	Das Projekt „Mediencouts NRW“ .....	27
5.1	Leitidee und Konzept .....	27
5.2	Inhaltliche Schwerpunkte .....	30
5.3	Evaluation des Projektes „Mediencouts NRW“ .....	31
6	Digitalisierung und Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung .....	33
6.1	Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung .....	33
6.2	Barrieren, Chancen und Risiken der Digitalisierung für Menschen mit Beeinträchtigung .....	37
6.3	Medienkompetenzförderung in Einrichtungen der Behindertenhilfe .....	40
6.4	Bedeutung der Digitalisierung für die Erwerbstätigkeit und die WfbM .....	44

7	Zwischenfazit .....	47
8	Medienscouts an WfbM in NRW .....	50
8.1	Aufbau der Studie .....	50
8.1.1	Fragebogen .....	52
8.1.2	Leitfadeninterview.....	54
8.1.3	Qualitative Auswertung der Interviews.....	58
8.2	Datenerhebung und Auswertung .....	60
8.2.1	Projektbeschreibung .....	60
8.2.2	Auswertung des Fragebogens zum Ist-Stand des Medienscout-Projektes .....	61
8.2.3	Auswertung der Interviews .....	66
8.2.4	Diskussion .....	78
8.3	Limitation und zukünftiger Forschungsbedarf .....	83
9	Fazit .....	85
	Literaturverzeichnis.....	89
	Anhang .....	100
I.	nicht erhaltende Literatur .....	100
II.	Fragebogen .....	101
III.	Auswertung Fragebogen.....	107
IV.	Anschreiben an die Hausleiter*innen .....	120
V.	Einverständniserklärung .....	121
VI.	Interviewleitfaden .....	122
VII.	Transkript 1.....	124
VIII.	Transkript 2 .....	137
IX.	Transkript 3.....	151
X.	Transkript 4.....	158
XI.	Transkript 5.....	170

XII.	Transkript 6.....	179
XIII.	Codierung.....	188
XIV.	Eidesstattliche Versicherung.....	201

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

---

Abbildung 1:	ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2020b, o.S.).....	10
Abbildung 2:	Graphische Darstellung des Projektes "Mediencouts NRW" (Kerres et al., 2012, S. 11) .....	29
Abbildung 3:	Aufbau der Studie (eigene Darstellung).....	50
Abbildung 4:	Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 45).....	59
Abbildung 5:	Positionen der Mediencouts unter dem pädagogischen Personal (n=12).....	61
Abbildung 6:	Gründe für die Ausbildung zum Mediencout (n=12) .....	62
Abbildung 7:	Wichtige Themenbereiche (n=12).....	63
Abbildung 8:	Rolle von digitalen Medien im Rahmen der WfbM (n=12).....	64
Abbildung 9:	genutzte digitale Medien im Rahmen der Einrichtungen (n=12).....	65

## **TABELLENVERZEICHNIS**

---

Tabelle 1:	Klassifikation der geistigen Beeinträchtigung nach der ICD- 10 der WHO – Eigene Darstellung (Vgl. Gontard, 2013, S. 31) .....	11
Tabelle 2:	Begriffskombinationen für die Literaturrecherche (eigene Darstellung).....	19
Tabelle 3:	Anzahl der Mediencouts in den Einrichtungen (n=12).....	61
Tabelle 4:	Angebote der WfbM (n=12).....	62
Tabelle 5:	Kategoriensystem .....	66

# **ABKÜRZUNGEN**

---

AB: Arbeitsbereich

BBB: Berufsbildungsbereich

BAG: Bundesgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.

ICD: International Classification of Diseases

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

IQ: Intelligenzquotient

LfM: Landesanstalt für Medien

PAL: Peer-Assisted-Learning

UK: Unterstützte Kommunikation

VHS: Volkshochschule

WfbM: Werkstatt für Menschen mit Beeinträchtigung / Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigung

WHO: World Health Organisation)

WVO: Werkstättenverordnung

# 1 EINLEITUNG

---

Digitale Medien sind seit einigen Jahren ein fester Teil der Gesellschaft. Sie werden genutzt, um Arbeitsprozesse zu erleichtern, Kontakte zu pflegen, Personen zu unterhalten und Aktivitäten des alltäglichen Lebens zu erleichtern, beispielsweise durch Angebote wie Online-Shopping. Jedoch nutzt nicht jede Personengruppe digitale Medien gleichermaßen. Eine aktuelle Erhebung aus dem Jahr 2020 zeigt, dass 14% aller Deutschen das Internet nicht nutzen (Vgl. Initiative D21, 2020, S. 13). Neben dem Bildungsstand, dem Alter und dem Geschlecht ist auch eine Beeinträchtigung ein erheblicher Indikator dafür, dass das Internet nicht oder weniger genutzt wird. Diese Personen werden auch als Offliner bezeichnet (Vgl. Pelka, 2018, S. 57). Auch wenn die Zahl der Offliner sinkt, ist diese sehr hoch und hat die Folge, dass sie immer mehr aus der Nutzung von digitalen Medien ausgeschlossen werden:

Bei der Transformation zur „digitalen Gesellschaft“ entstehen bis dahin teils noch völlig unbekannte neue Handlungsweisen, neue Möglichkeiten und neue Barrieren, die zunehmend an Relevanz gewinnen. Kernelement dieser Transformation ist die Verlagerung gesellschaftlicher Prozesse in digitale Medien. Meinungsbildung, Themensetzung, Kontrolle – diese wichtigen politischen Prozesse sind ohne digitale Medien nicht mehr denkbar. Und doch sind sie für viele „Offliner“ schlicht nicht erreichbar (ebd. S. 58).

Insbesondere für Menschen mit einer Beeinträchtigung würde eine digitale Teilhabe viele Vorteile mit sich bringen. So könnten Personen selbstständig einkaufen, lernen oder sich über politische Prozesse informieren. Darüber hinaus können bspw. Online-Shopping oder digitale Rathäuser eine erschwerte Mobilität kompensieren. Der Zugang zu Gütern und Dienstleistungen kann durch eine digitale Teilhabe stark erleichtert werden (Vgl. ebd.). Aber genau diese Menschen, denen eine Digitalisierung die Teilhabe an der Gesellschaft erleichtern könnte, werden aus dem Transformationsprozess ausgeschlossen (Vgl. ebd. S. 59). Damit haben sie ein erhöhtes Risiko, von den Auswirkungen der Digitalisierung betroffen zu sein, diese aber nicht zu ihren Vorteilen nutzen zu können. Das macht sie zu den Verlierern der digitalen Entwicklung. Dies hat zur Folge, dass Menschen, die heute digitale Medien nicht nutzen (können), diese in Zukunft auch nicht mitgestalten und beeinflussen können. Barrieren werden nicht angesprochen und verhärten sich (Vgl. ebd.). Eine treffende Bezeichnung für dieses Phänomen ist die „digitale Spaltung“ (Vgl. Heitplatz & Sube, 2020, S. 2). Dieser Teufelskreis macht deutlich, wie wichtig eine Thematisierung der Digitalisierung in Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigung ist. Dass die digitale Teilhabe im Rahmen der Behindertenhilfe wenig Beachtung findet, wird deutlich anhand der Reaktionen auf den im Jahr 2017

veröffentlichten Rechtsrahmen des Bundesteilhabegesetzes deutlich. Keiner der Betroffenen merkte an, dass der Begriff der digitalen Teilhabe nicht erwähnt ist (Vgl. Kreidenweis, 2018, S. 125).

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, Menschen mit Beeinträchtigung eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 11). Unter Betrachtung der „International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)“ der World Health Organization (WHO) wird deutlich, dass diese auf dem Verständnis beruht, dass Beeinträchtigung nicht ausschließlich in der Person liegt. Eine Beeinträchtigung misst sich nach der Definition im Sozialgesetzbuches (SGB) IX §2 Abs (2) neben körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch an den Teilhabechancen der Betroffenen. Eine mögliche Teilhabe wird stark durch die Umwelt- und Kontextfaktoren der Person beeinflusst (Vgl. World Health Organization, 2020a, o.S.). In der heutigen Zeit stellen digitale Medien einen wichtigen Bestandteil der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Damit hat ein barrierefreier Zugang zu digitalen Medien auch einen großen Einfluss auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und folglich nach der ICF auf die Ausprägung der Beeinträchtigung (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 11).

Die Nutzung digitaler Medien kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen können digitale Medien als Hilfsmittel oder assistive Technologien verwendet werden, zum anderen gibt es den Aspekt der Teilhabe an der digitalen Gemeinschaft (Vgl. Mayerle, 2015, S. 43 f.). „Unter ‚Digitalisierung‘ wird dabei die Verlagerung von gesellschaftlichen Prozessen in digitale Medien verstanden – Beispiele sind eHealth, [...] aber auch die Verlagerung von Selbsthilfe und Kommunikation in digitalen Medien“ (Pelka, 2018, S. 57). Auch wenn diese Thematik bekannt ist, gibt es nur wenige Ansätze der Medienkompetenzförderung für Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung (Vgl. Bosse, Zaynel & Lampert, 2018, S. 7). Aus diesem Grund ist es wichtig, sich mit existierenden Projekten zu diesem Thema aktiv zu beschäftigen und diese empirisch zu begleiten.

Diese Arbeit befasst sich mit dem Medienscout-Projekt, ein Pilotprojekt welches an insgesamt sechs Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigung (WfbM) in NRW durchgeführt wird. Dabei liegt der Fokus auf den Einrichtungen für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung, um gezielte Ergebnisse für diese Personengruppe zu erhalten. Das Pilotprojekt basiert auf dem Konzept des Projektes „Medienscouts NRW“, das für die Medienkompetenzförderung von

Schüler\*innen von der Landesanstalt für Medien (LfM) NRW entwickelt wurde und seit 2011 an verschiedenen Schulen durchgeführt wird. Basis des Projektes „Medienscouts NRW“ ist das Peer-Tutoring. Eine kleine Gruppe freiwilliger Schüler\*innen wird durch verschiedene Schulungen zu Expert\*innen für den Bereich digitale Medien ausgebildet und gibt dieses Wissen dann als Medienscouts an ihre Mitschüler\*innen weiter (Vgl. Fileccia, 2015, S. 5). Dabei bekommen sie Unterstützung durch qualifizierte Beratungslehrkräfte und Fachexpert\*innen (Vgl. Kerres, Rohs & Heinen, 2012, S. 11). Die erste Auswertung des Projektes „Medienscouts NRW“ zeigt sehr reduziert eine positive Wirkung auf der fachlichen und der sozialen Ebene (Vgl. ebd). Der große Unterschied zwischen den beiden Projekten ist die Zielgruppe. Entwickelt wurde das Projekt „Medienscouts NRW“ für Schüler\*innen in der Sekundarstufe und muss für eine Durchführung an der WfbM für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen adaptiert werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Relevanz einer Medienkompetenzförderung an der WfbM zu erheben und das Potenzial des Medienscout-Projektes und die damit verbundenen Bedingungen der Umsetzung herauszuarbeiten. Dazu werden die folgenden Forschungsfragen aufgestellt:

1. Welche Relevanz hat die Medienkompetenzförderung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Rahmen der WfbM?
2. Wie schätzen Hausleitungen der WfbM den Nutzen des Medienscout-Projektes ein und welche Gelingensbedingungen werden festgelegt?

Die folgende Arbeit wird in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil, Kapitel zwei bis sieben, beschäftigt sich mit theoretischen und empirischen Grundlagen des Projektes. Um die aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten, thematisiert die Ausarbeitung als theoretische Grundlage in Kapitel zwei zunächst den Behindertenbegriff, die Einrichtung WfbM und die Begriffe Digitalisierung und Medienkompetenz. In Kapitel drei wird die Methode der Arbeit skizziert, um so einen Überblick über das Vorgehen zu ermöglichen. Im Anschluss wird in Kapitel vier das zentrale Element des Projektes genauer betrachtet: das Peer-Tutoring. Hierzu wird eine theoretische Definition aufgestellt, die empirisch erforschte Wirkung des Peer-Tutorings thematisiert und Bedingungen für eine Umsetzung literaturbasiert erarbeitet. Weiter wird theoriebasiert ausgearbeitet, inwieweit das Thema digitale Medien für die Methode Peer-Tutoring geeignet ist.

Das als Vorlage genutzte Projekt „Medienscouts NRW“ inklusive der bisher entstandenen empirischen Auswertungen werden in Kapitel fünf genauer betrachtet. Als letzte theoretische



Grundlage fokussiert das Kapitel sechs die Bedeutung der Digitalisierung für Menschen mit Beeinträchtigung sowie die Mediennutzung mit dem Fokus auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und die damit verbundenen Chancen und Risiken. Im Anschluss wird die Situation der Medienkompetenzförderung in Einrichtungen der Behindertenhilfe und die Bedeutung der Digitalisierung für die WfbM zusammengefasst. Als Abschluss des ersten Teils der Arbeit folgt ein Zwischenfazit, welches die zentralen Ergebnisse der theoretischen Grundlagen bündelt und in Bezug auf die Forschungsfragen fokussiert.

Der zweite Teil der Arbeit befasst sich mit der empirischen Auswertung des Pilotprojektes. Da dem Medienscout-Projekt kein schriftliches Konzept zu Grunde liegt, werden Gespräche mit der Berufsbildungskordinatorin der WfbM geführt, um einen Überblick über das Projekt zu erhalten. Für die Studie wird ein Mixed-Method Design genutzt, genauer gesagt ein Vertiefungsmodell. Hierzu werden zunächst quantitative Fragebögen an die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal versendet, um den Ist-Stand des Projektes zu erfassen. Im Anschluss werden sechs Expert\*inneninterviews mit Personen aus den Hausleitungen der vier Einrichtung für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen geführt. In der folgenden Diskussion werden die Forschungsfragen auf Basis der Fragebögen und Expert\*inneninterviews beantwortet. Schlussendlich wird die Limitation der Forschung und der weitere Forschungsbedarf formuliert und ein abschließendes Fazit gezogen.

## **2 GRUNDLAGEN**

---

### **2.1 BEGRIFF DER GEISTIGEN BEEINTRÄCHTIGUNG**

Im SGB IX § 2 Abs (1) ist folgende Definition von Beeinträchtigung festgehalten:

„Menschen mit Beeinträchtigungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (Bundesgesetz, 2016, § 2 Abs. 2).

Damit wird in der Definition zusätzlich zu den Funktionsbeeinträchtigungen ein Fokus auf die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft gelegt. Untergliedert werden die Beeinträchtigungsformen in körperliche, seelische (psychische), sprachliche und geistige Beeinträchtigungen und Beeinträchtigungen der Sinne also dem Sehen und dem Hören. Klassifiziert werden diese Beeinträchtigungen durch die International Classification of Diseases (ICD-11). Die

WHO brachte 1893 das erste Dokument heraus. Nach der Herausgabe vieler verschiedener Versionen wurde im Jahr 2019 bereits die elfte Version (ICD-11) veröffentlicht. Insgesamt wird die ICD in mehr als 100 verschiedenen Ländern als Klassifikation von Beeinträchtigung genutzt (World Health Organization, 2020a). Im Folgenden Abschnitt wird auf die ICD-10 Bezug genommen, da die ICD-11 in der Literatur noch nicht aufgegriffen wird. Darüber hinaus wurden im Vergleich zu der ICD-10 keine für diese Arbeit relevante Kapitel verändert (Vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2020a, o.S.).

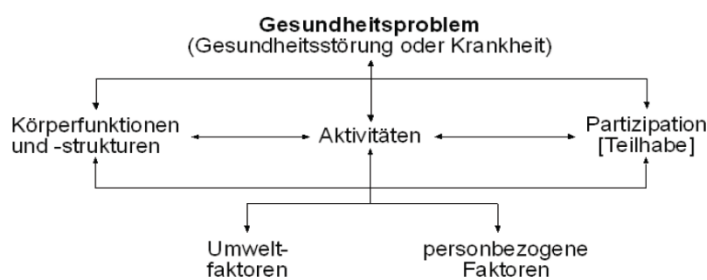


Abbildung 1: ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2020b, o.S.).

Um eine Beeinträchtigung zu beschreiben und die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Faktoren in Bezug auf Behinderung darzustellen, wurde das Modell 'International Classification of Functioning, Disability and Health' (ICF) durch die WHO entwickelt (Abbildung 1).

Hier wird erneut deutlich, dass eine Beeinträchtigung nicht allein über das Gesundheitsproblem definiert werden kann. Auch die Umwelt- und die personenbezogenen Faktoren haben einen großen Einfluss auf die Teilhabe einer Person mit einer bestimmten Gesundheitsstörung oder Krankheit. Die verschiedenen Faktoren stehen in einer Wechselwirkung zueinander und bedingen sich gegenseitig. Kann eine Person beispielsweise ein bestimmtes Medium nicht nutzen, da es nicht barrierefrei umgesetzt ist, so ist der Grund dafür nicht allein in der Gesundheitsstörung der Person zu suchen, sondern in der mangelnden Barrierefreiheit. Damit hat der Umweltfaktor Einfluss auf die Partizipation der Person. Sie kann das Medium nicht nutzen und ist von der Teilhabe daran ausgeschlossen (Vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2020b, o.S.). Dieses Wissen sollte bei der Nutzung der Bezeichnung „geistige Beeinträchtigung“ stets beachtet werden.

Der Begriff der „geistigen Behinderung“ wurde im Laufe der Zeit mit dem Fokus auf eine mögliche Stigmatisierung der Betroffenen und einer negativen Konnotation viel diskutiert. Entwickelte Begriffsalternativen sind unter anderem: „Menschen, die als geistig behindert gelten/bezeichnet werden; Menschen mit kognitiver, intellektueller oder mentaler Behinderung/Beeinträchtigung; Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf/Hilfebedarf; Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Kulig, Theunissen & Wüllenweber, 2006, S. 117). Trotz aller

Bemühungen um eine begriffliche Veränderung ist die Bezeichnung der „geistigen Behinderung“ immer noch im allgemeinen Sprachgebrauch und in der Fachliteratur vertreten (Vgl. ebd., S. 117 ff.) Im Rahmen dieser Arbeit wird die Bezeichnung „geistige Beeinträchtigung“ verwendet.

Nach der International Classification of Diseases (ICD-11) wird der Begriff der „geistigen Beeinträchtigung“ unter der Bezeichnung Disorders of intellectual development definiert (Vgl. World Health Organization, 2019, S. 6A00). Die Definition besagt, dass eine geistige Beeinträchtigung ein Zustand der verzögerten oder unvollständig entwickelten geistigen Fähigkeiten ist, welche durch eine Beeinträchtigung im Bereich der Intelligenz hervorgerufen wird. Für eine genauere Klassifikation wird das Niveau der Intelligenz durch verschiedene Stufen spezifiziert (mild, moderate, severe, profound, provisional) (Vgl. ebd). In seiner Ausführung zum Thema geistiger Beeinträchtigung und ihrer Klassifikation bezieht sich Gontard in seinem Text auf die ICD-10. Gontard beschreibt die geistige Beeinträchtigung als eine sehr „[...] heterogene [und] überwiegend organisch bedingte Gruppe von Störungen, die durch den Schweregrad der Intelligenzminderung und der sozialen Einschränkungen definiert wird.“ (Gontard, 2013, S. 30). Klassifiziert und definiert wird die geistige Beeinträchtigung „[...] nach dem allgemeinen Intelligenzniveau und dem Grad der sozialen Adaptivität [...]“ (ebd. S. 31). In der ICD-10 wird festgehalten, dass durch die unvollständige oder verzögerte Entwicklung der Intelligenz bestimmte Fertigkeiten besonders betroffen sind, die in der jeweiligen Entwicklungsphase gefestigt werden und zur Intelligenz beitragen. Aufgezählt werden die Kognition, die Sprache sowie motorische und soziale Fähigkeiten (Vgl. World Health Organization, 2020b, o.S.). Die allgemeine Klassifikation unterscheidet eine leichte und eine schwere Intelligenzminderung (Tabelle1). Eine schwere Intelligenzminderung wird nach der ICD-10 weiter unterschieden in mittelgradige, schwere und schwerste Intelligenzminderung. In der folgenden Tabelle ist die genaue Klassifikation der geistigen Beeinträchtigung nach ICD-10 detailliert aufgeführt (Vgl. Gontard, 2013, S. 31). Als Vergleichswert ist zu beachten, dass die IQ-Normalverteilung bei IQ = 100 liegt (Vgl. ebd.).

*Tabelle 1: Klassifikation der geistigen Beeinträchtigung nach der ICD- 10 der WHO – Eigene Darstellung (Vgl. Gontard, 2013, S. 31)*

<b>Allgemeine Klassifikation</b>	<b>Klassifikation nach ICD-10</b>	<b>ICD-10 Nr.</b>	<b>IQ-Werte</b>	<b>Anteil von allen Menschen in geistiger Beeinträchtigung</b>
<b>Leichte Intelligenzminderung</b>	Leichte Intelligenzminderung	F 70	IQ 50 – 69	80 %
<b>Schwere Intelligenzminderung</b>	Mittelgradige Intelligenzminderung	F 71	IQ 35 – 49	12 %

	Schwere Intelligenzminderung	F 72	IQ 20 – 34	7 %
	Schwerste Intelligenzminderung	F 73	IQ < 20	< 1 %

## 2.2 WERKSTÄTTEN FÜR MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG

### 2.2.1 Richtlinien und Statistiken

Laut dem SGB IX §219 sind Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigung (WfbM) Einrichtungen für Personen, die „[...] wegen Art oder Schwere der Beeinträchtigung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können [...]“ (Bundesgesetz, 2016, § 219, Abs. 1). Aufgabe der WfbM ist es,

[...] eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln (ebd.).

Das Ziel ist, eine Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen und einen Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt durch angemessene Maßnahmen zu fördern. Den Arbeitnehmer\*innen mit Beeinträchtigung (im Folgenden Mitarbeiter\*innen) der WfbM wird ein breites Angebot an Arbeitsmöglichkeiten geboten und sie werden von qualifiziertem Personal begleitet und betreut. Durch die vielseitigen Arbeitsmöglichkeiten können passende Tätigkeiten für die Mitarbeiter\*innen ausgewählt werden. Ihre Aufträge erhält die WfbM in der Regel von lokalen und regionalen Unternehmen, die daher das Angebot der Einrichtungen bestimmen. Oft vertretende Arbeitsbereiche sind die Arbeit mit Holz und Metall, Montage und Verpackung, Wäscherei, Kunsthandwerk, Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft, Bürodienstleistungen und die Näherei (Vgl. Schreiner, 2017, S. 79). Neben den Arbeitsplätzen innerhalb der Einrichtungen, bieten die WfbM „[...] ausgelagerte Plätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt [...]“ (Bundesgesetz, 2016, § 219, Abs. 1) an, um einen Übergang zu erleichtern.

Menschen mit Beeinträchtigung, die nach „[...] Teilhabe an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen [...]“ (ebd. Abs. 2) können, arbeiten in den verschiedenen Bereichen der Einrichtungen. Menschen mit Beeinträchtigung, die aufgrund bestehender Selbst- und Fremdgefährdung oder erforderlichen Betreuungs- und Pflegebedarf nicht an Maßnahmen des Berufsbildungsbereichs (BBB) teilnehmen können sowie „[...] ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung im Arbeitsbereich dauerhaft nicht zulassen [...]“ (ebd. Abs. 2) werden in speziellen Gruppen oder

Einrichtungen „[...] betreut und gefördert [...], die der Werkstatt angegliedert sind“ (ebd. Abs. 3). Angebote können aber weiterhin gemeinsam mit den übrigen Mitarbeiter\*innen der Einrichtungen durchgeführt werden. Personen, die in der WfbM beschäftigt sind, gelten nicht als arbeitslos, allerdings auch nicht „[...] als Beschäftigte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt [...]“ (Inez Weller, 2017, S. 43). Durch eine Absicherung der zentralen Versicherungen (Unfall-, Kranken-, Pflege- und Rentenversicherung) haben die Mitarbeiter\*innen einen „arbeitsnehmerähnlichen Rechtsstatus“ (ebd.) und können nicht gekündigt werden. Die Kostenübernahme für die Leistungen der WfbM ist abhängig von der Ursache der Beeinträchtigung und im SGB IX § 42, Abs. (2) festgehalten. Ist die Beeinträchtigung auf einen Arbeitsunfall zurückzuführen, trägt die gesetzliche Unfallversicherung die Kosten. Der Träger der Dienstgeberfürsorge tritt ein, wenn die Beeinträchtigung im Bezug zur Ausübung der Dienstpflicht auftritt. Bei Mitarbeiter\*innen, welche noch nicht volljährig sind, kann der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Leistungen aufkommen. In der Regel sind aber die überörtlichen Träger der Sozialhilfe die Kostenträger. Dies tritt ein, wenn keine der zuvor benannten Bedingungen für die Ursache der Beeinträchtigung oder der Menschen mit Beeinträchtigung zutreffen (Vgl. Schreiner, 2017, S. 59).

In dem Jahresbericht der Bundesgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG) von 2018 wurden verschiedene Statistiken veröffentlicht. In NRW gab es demnach zum 1. Januar 2018 500 Standorte in NRW. Die Anzahl der belegten Plätze in NRW belief sich zum gleichen Zeitpunkt auf 78.117. Der größte Anteil der Mitarbeiter\*innen sind Menschen mit geistiger Beeinträchtigung; dieser lag 2018 bei insgesamt 75,55%. Weiter hatten 20,97% der Mitarbeiter\*innen eine psychische und 3,48% eine körperliche Beeinträchtigung (Vgl. BAG WfbM, 2018b, S. 12 f.).

Der Stundenumfang der Beschäftigung der Mitarbeiter\*innen liegt zwischen 35 und 40 Stunden wöchentlich. In dieser Angabe sind Pausen zur Erholung und Teilnahme an persönlichkeitsentwickelnden Maßnahmen inbegriffen. Bei Bedarf kann der zeitliche Arbeitsumfang an die Bedürfnisse der Mitarbeiter\*innen angepasst werden (Vgl. Bundesgesetz, 2019, § 6). Die BAG hat den Verdienst an einer WfbM am 2018 zusammengefasst und dargestellt. Berechnet wurde ein durchschnittliches monatliches Arbeitsgeld von ca. 200€. Dies setzt sich aus dem Arbeitsfördergeld (AFöG) von 52€, einem Grundbetrag von 75€ und einem durchschnittlichen Steigerungsbetrag von 79€ zusammen (Vgl. BAG WfbM, 2018a, o.S.). Da die Mitarbeiter\*innen der WfbM keine Arbeitnehmer\*innen im klassischen Sinne darstellen, steht ihnen kein

Mindestlohn zu. Vielmehr ist die WfbM eine Einrichtung, die die Mitarbeiter\*innen in das Arbeitsleben eingliedert und ihre Entwicklung fördert. Das Entgelt, also die 200€, wird von dem erzielten Arbeitsergebnis der WfbM bezahlt (Vgl. ebd. o.S.). Das Arbeitsergebnis muss nach der Werkstättenverordnung (WVO) §12 „[...] zum Zwecke der Werkstatt verwendet werden [...]“ (Bundesgesetz, 2019, § 12, Abs. 5). Weiter ist festgelegt, dass mindestens 70% für die Zahlung der Arbeitsentgelte zu verwenden sind. Die verbleibenden 30% können für den Ausgleich von Ertragsschwankungen oder Modernisierungen und Reparaturen innerhalb der WfbM genutzt werden (Vgl. ebd.). Der Grundbetrag wird allen Mitarbeiter\*innen ausbezahlt, unabhängig von der Leistungsfähigkeit. Mit dem Steigerungsbetrag kommt eine leistungsabhängige Verteilung der Arbeitsergebnisse unter den Mitarbeiter\*innen hinzu. Besondere Berücksichtigung finden hier die Arbeitsmenge und die Arbeitsgüte. Darüber hinaus erhalten die Mitarbeiter\*innen ein Arbeitsfördergeld. Dieses bezahlt der Rehabilitationsträger und ist leistungsunabhängig. Es wird dann ausgezahlt, wenn das Arbeitsgeld zusammen mit dem Arbeitsfördergeld nicht mehr als 351€ beträgt. Neben den Entgeltbestandteilen findet eine Aufstockung der Rentenbeiträge statt (Vgl. BAG WfbM, 2018a, o.S.).

### **2.2.2 Eingangsverfahren, Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich**

Bevor eine Aufnahme in den BBB der WfbM erfolgen kann, muss das so genannte Eingangsverfahren durchlaufen werden. Dieses dauert in der Regel drei Monate, kann aber auf vier Wochen verkürzt werden, wenn die Ziele in diesem Zeitraum erreicht werden können. Das übergeordnete Ziel ist es festzustellen, inwieweit die WfbM die geeignete Einrichtung für die jeweilige Person ist und welche der Bereiche der WfbM die individuellen Bedürfnisse am besten erfüllen können. Geregelt ist das Eingangsverfahren im WVO § 3 und dem SGB IX § 40 (Vgl. Schreiner, 2017, S. 55). Inhaltliche Aspekte werden in dem im Juni 2010 erschienenen „Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)“ beschrieben (Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2010, S. 1). Nach Abschluss des Eingangsverfahrens werden die Ergebnisse dem Fachausschuss präsentiert. Dieser setzt sich aus Vertreter\*innen der zuständigen Rehabilitationsträger zusammen und berät, ob die Einrichtung für die betroffene Person geeignet ist. Empfindet der Fachausschuss die Einrichtung für geeignet, wird ein so genannter Eingliederungsplan aufgesetzt. In diesem werden die individuellen Bedürfnisse und die Schwere der Beeinträchtigung dokumentiert. Dazu zählen der Stand der Persönlichkeitsentwicklung, Interessen und Fähigkeiten der betroffenen Personen. Der Eingliederungsplan wird während des Eingangsverfahrens

weitergeführt und aktualisiert. Als zu fördernde übergreifende Kompetenzen zählen die soziale, kommunikative und interkulturelle Kompetenz, die methodische Kompetenz, die Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz, die personale Kompetenz und die allgemeinen Grundfähigkeiten. In den zuletzt angesprochenen Bereich zählt auch der Bereich der IT- und Medienfähigkeit, der „[...] sinnvoller Umgang mit Medien, Informations- und Kommunikationstechniken, insbesondere wenn dadurch die eigene Teilhabemöglichkeiten intensiviert werden können“ (ebd. S. 11).

In Anschluss an das Eingangsverfahren gehen die Menschen mit Beeinträchtigung in den BBB über. Dieser Bereich dient der beruflichen Qualifizierung und ist in zwei Ausbildungsjahre gegliedert. „Der vorrangige Zweck des Berufsbildungsbereiches ist nach § 40 SGB IX die Entwicklung, Verbesserung oder Wiederherstellung der Erwerbsfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ (Schreiner, 2017, S. 57). Gegliedert sind die zwei Jahre in einen einjährigen Grundkurs und einen einjährigen Aufbaukurs. Inhalt des Grundkurses sind

[...] Fertigkeiten und Grundkenntnisse verschiedener Arbeitsabläufe [zu] vermittel[n] [...], darunter manuelle Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Werkstoffen und Werkzeugen und Grundkenntnisse über Werkstoffe und Werkzeuge. Zugleich sollen das Selbstwertgefühl des behinderten Menschen und die Entwicklung des Sozial- und Arbeitsverhaltens gefördert sowie Schwerpunkte der Eignung und Neigung festgestellt werden (Bundesgesetz, 2019, § 4, Abs. 4).

Aufbauend folgt der Aufbaukurs, der in der WVO §4 Abs. 5 folgendermaßen beschrieben wird:

Im Aufbaukurs sollen Fertigkeiten mit höherem Schwierigkeitsgrad, insbesondere im Umgang mit Maschinen, und vertiefte Kenntnisse über Werkstoffe und Werkzeuge vermittelt sowie die Fähigkeit zu größerer Ausdauer und Belastung und zur Umstellung auf unterschiedliche Beschäftigungen im Arbeitsbereich geübt werden (ebd. Abs. 5).

In den meisten Fällen ist der BBB innerhalb der Einrichtung verortet, kann aber auch in bestimmten Fällen in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes absolviert werden. Übergeordnetes Ziel ist es, die Qualifizierungen an Ausbildungsverordnungen von anerkannten Ausbildungen zu orientieren und nach einem erfolgreichen Abschluss Möglichkeiten zu bieten „[...] an weiterführenden Maßnahmen, Regelausbildungen oder Beschäftigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt [...]“ (Schreiner, 2017, S. 59) teilzunehmen. Die Qualifizierungen der Absolvent\*innen können auf verschiedenen Niveaus aufgeteilt werden. Diese sind folgendermaßen unterteilt: 1. Tätigkeitsorientierte Qualifizierung, 2. Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung, 3. Berufsfeldorientierte Qualifizierung und 4. Berufsorientierte Qualifizierung (Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2010, S. 11). Nach Abschluss des BBB erfolgt die Entscheidung,

ob der/die Absolvent\*in an weiteren Berufsbildungsmaßnahmen teilnimmt, eine Wiederholung der Maßnahme erforderlich ist oder eine Beschäftigung in einem Arbeitsbereich der WfbM oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erfolgt (Vgl. Bundesgesetz, 2019, § 4, Abs. 6).

Der Arbeitsbereich der WfbM zeichnet sich durch ein breites Angebot an Arbeitsplätzen aus, sodass Mitarbeiter\*innen eine zu ihren individuellen Bedürfnissen passende Tätigkeit ausführen können. Diese sind in der Regel vergleichbar mit Tätigkeiten des ersten Arbeitsmarkts und erleichtern einen möglichen späteren Wechsel (Vgl. ebd. §5, Abs. 1-2). Dabei ist nicht festgeschrieben, welche Arbeitsplätze angeboten werden müssen. Neben dem Arbeitsangebot für die Mitarbeiter\*innen bieten die Einrichtungen persönlichkeitsbildende Maßnahmen an, um die im BBB erworbene Leistungsfähigkeit zu erhalten und zu verbessern (Vgl. ebd. Abs. 3).

### **2.2.3 Personelle Strukturen**

Grob gegliedert können drei verschiedene Personalgruppen differenziert werden. Dazu zählen die Werkstattleitung, der Arbeits- und Förderbereich sowie begleitende Dienste (Fornefeld, 2004)<sup>130</sup>. Die Leitung der WfbM werden laut Stadler (1998) von Betriebswirt\*innen sowie Pädagog\*innen übernommen, die sich über die wirtschaftlichen und rehabilitativen Aufgaben austauschen und Ziele sowie Aufgaben in einem Einrichtungskonzept zusammentragen (Vgl. Stadler, 1998, S. 186).

Im Arbeits- und Förderbereich arbeiten die so genannten Gruppenleiter\*innen. Diese sind Fachkräfte, mit einer sonderpädagogischen Zusatzqualifikation (Vgl. ebd.). Laut dem WVO § 9 muss eine WfbM über Fachkräfte verfügen, die den besonderen Bedürfnissen der Mitarbeiter\*innen gerecht werden können. Angestellte Fachkräfte sollten einen Hochschulabschluss im kaufmännischen oder technischen Bereich oder einen gleichwertigen Abschluss haben. Dies können Facharbeiter\*innen, Gesell\*innen oder Meister\*innen sein. Darüber hinaus werden eine ausreichende Berufserfahrung und eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation gefordert. Diese kann durch Fortbildungen erworben werden. Der Personalschlüssel liegt dabei zwischen 1:6 und 1:12, abhängig von der Schwere der Beeinträchtigung (Vgl. Bundesgesetz, 2019, § 9). Die Aufgabe der Gruppenleiter\*innen ist die technische Anleitung und Betreuung der Mitarbeiter\*innen, aber auch die Schaffung einer Arbeitszufriedenheit, um eine Produktivität der Mitarbeiter\*innen zu ermöglichen (Vgl. Stadler, 1998, S. 186).

Weitere begleitende Dienste werden eingesetzt, um den Mitarbeiter\*innen eine pädagogische, soziale, therapeutische und medizinische Betreuung zu gewährleisten. Darüber hinaus ist „[...]



[e]ine erforderliche psychologische Betreuung [...] sicherzustellen“ (Bundesgesetz 2019, § 19, Abs. 1). Nach der WVO ist auf 120 Mitarbeiter\*innen ein\*e Sozialpädagoge\*in oder ein\*e Sozialarbeiter\*in anzustellen. Begleitende Dienste sind unter anderen Gesprächspartner\*innen für die Mitarbeiter\*innen, ihren Angehörigen aber auch für die Gruppenleiter\*innen. Über die administrativen Aufgaben hinaus organisieren sie soziale Aktivitäten innerhalb der WfbM. Dies können zum Beispiel verschiedene Sport- oder Hobbygruppen sein (Vgl. Stadler, 1998, S. 186). Weitere erforderliche pflegerische oder therapeutische Fachkräfte müssen mit den Rehabilitationsträgern abgesprochen werden. Weiter kann die WfbM nach Bedarf durch eine/einen Ärztin/Arzt oder eine/einen Betriebsarzt/-ärztin unterstützt werden. Dies muss anhand der Notwendigkeit medizinischer Betreuung der Mitarbeiter\*innen vertraglich sichergestellt sein (Vgl. Bundesgesetz, 2019, § 10).

### **2.3 DIGITALISIERUNG UND MEDIENKOMPETENZ**

Als Digitalisierung werden die Veränderungen beschrieben, welche durch die stetig wachsende Nutzung digitaler Medien hervorgerufen werden. Diese können in drei Ebenen eingeteilt werden. Die individuelle Ebene umfasst die Veränderung der Arbeitsweisen. Heutzutage werden digitale Medien häufig sowohl für private als auch für berufliche Zwecke genutzt. Durch die Möglichkeit des Homeoffice müssen neue Strategien erarbeitet werden, um Privates und Berufliches voneinander zu trennen. Die Ebene der Organisation ist relevant für Arbeitgeber\*innen und Unternehmen. Hier kann durch digitale Medien die Effizienz der Arbeit gesteigert werden, beispielsweise durch eine erleichterte Kommunikation. Die strukturellen Veränderungen der Gesellschaft werden unter der gesellschaftlichen Ebene zusammengefasst. Digitale Medien verändern die Gesellschaft und führen zu vielen Diskussionen, beispielsweise inwieweit die Veränderungen positiv oder negativ zu bewerten sind (Vgl. Ladel, Knopf & Weinberg, 2018, S. VII f.).

In seinem Beitrag definiert Schorb (2019) den Begriff Medienkompetenz folgendermaßen: Medienkompetenz ist ein Begriff, „[...] der alle jene Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen soll, über die Menschen in der Mediengesellschaft verfügen müssen“ (Schorb, 2019, S. 68).

[...] [S]ie beinhaltet Wissen und Reflexion über [die Strukturen und Funktionen der jeweils verfügbaren Medienwelt, verbunden mit der konkreten Handhabung und dem eigenständigen und selbstbestimmten Gebrauch von Medien als Mittel der Artikulation und Partizipation und der mit der auf Wissen, kritischer Reflexion und Handlungserfahrungen fußenden Orientierung in und Positionierungen gegenüber der Medienwelt (ebd.).

In der Pädagogik wird dieser Begriff häufig kritisiert, da er zu einseitig ist und sich lediglich auf die kognitiven Fähigkeiten beschränkt. Ein hier als passend bezeichneter Begriff ist der der „Medienbildung“.

Medienbildung wird als mediatisierter Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, der Medienkompetenz zwar voraussetzt aber darüber hinausgehend die Fähigkeiten berücksichtigt, die Bedeutung der Medien für die eigene Person reflektieren und sich auch auf unbekannte medienbezogene Situationen einstellen zu können [...] (Süss, Lampert & Trueltzsch-Wijnen, 2010, S. 107).

Diese Kritik an dem Begriff der Medienkompetenz ist wichtig und berechtigt. Häufig wird dieser auf das Wissen über die Nutzung verschiedener digitaler Medien beschränkt. Es ist wichtig, Medien „[...] in einen Kontext einzubetten und sie kritisch zu reflektieren [...]“ (Schorb, 2019, S. 69). Der Aspekt kann aber durchaus in das Konzept der Medienkompetenz integriert werden (Vgl. ebd.).

Das Medienkompetenz Portal NRW gliedert in Anlehnung an Prof. Dr. D. Baacke den Begriff der Medienkompetenz in vier Dimensionen. Darunter fallen (1) die Medienkritik, (2) die Medienkunde, (3) die Mediennutzung und die (4) Mediengestaltung. (1) Die Medienkritik umfasst die Anforderung, dass das theoretische Wissen über Medien durch Reflexion und Erweiterung aktualisiert werden muss. Dazu zählt auch eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Mediennutzung. Durch die Reflexion kann festgestellt werden, inwieweit die Medienentwicklung und das eigene Handeln „sozial verantwortlich“ (Medienkompetenz Portal NRW, o.J., o.S.) ist. Die Dimension der (2) Medienkunde meint das theoretische Wissen und die Kenntnisse über aktuelle Medien und ihre Systeme. Angesprochen sind damit auch die Fähigkeiten, die gebraucht werden, um ein Gerät zu bedienen. (3) Die Mediennutzung beschreibt die Nutzungskompetenz der Personen sowie ihre Fähigkeit zur Teilhabe. Darüber hinaus umfasst die Dimension das interaktive Handeln in der Medienwelt (Bspw. Produktion von YouTube-Videos). Die letzte Dimension (4) die Mediengestaltung besagt, dass alle Personen „[...] Mediensysteme innovativ weiterentwickeln“ (ebd.)

Eine gute Orientierung für die Vermittlung von Medienkompetenz bietet der Medienkompetenzrahmen NRW. Entwickelt worden ist dieser für den Aufbau einer Medienkompetenz im schulischen Kontext. In den letzten Jahren hat der Medienkompetenzrahmen NRW sich als nützliches Instrument erwiesen, auch an außerschulische Programme anknüpfen zu können (Vgl. Medienberatung NRW, 2019, S. 4 f.). Gegliedert ist der Medienkompetenzrahmen in sechs Kompetenzbereiche: (1) Bedienen und Anwenden, (2) Informieren und Recherchieren,

(3) Kommunizieren und Kooperieren, (4) Produzieren und Präsentieren, (5) Analysieren und Reflektieren und schlussendlich (5) Problemlösen und Modellieren (Vgl. ebd. S. 7).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Veränderungen durch die Digitalisierung viele Ebenen unseres Alltags nachhaltig beeinflussen. Um diese Veränderungen positiv zu nutzen, dient die Medienkompetenz. Der Begriff der Medienkompetenz umfasst nach unterschiedlichen Quellen verschiedene Bereiche. Der Begriff zeigt sich als sehr umfassend und stark diskutiert. Die betrachteten Modelle zeigen aber eine Einigkeit dahingehend, dass allein das Wissen über die Nutzung digitaler Medien nicht ausreicht, sondern dass die Mediennutzung im Alltag reflektiert werden muss.

### 3 METHODIK

Um das Potenzial eines Peer-Tutoring Projektes zur Medienkompetenzförderung im Rahmen der WfbM zu erfassen, müssen zunächst verschiedene Studien einbezogen werden. Betrachtet werden Studien über die Wirkung des Peer-Assisted-Learning, die Auswertung des Projektes „Medienscouts NRW“ sowie Studien über die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Beeinträchtigungen aus verschiedenen Perspektiven.

Für die Literaturrecherche wurde der Katalog der Universitätsbibliothek der TU Dortmund, die Fis-Datenbank und Google Scholar genutzt. Weiter kamen relevante Literaturangaben durch die Zweitprüferin hinzu, welche in das Thema und das Pilotprojekt der WfbM eingebunden ist. In aktuellen und geeigneten Quellen wurde zudem nach dem Schneeball-Prinzip nach weiterer Literatur zu den Themen gesucht. Die Studien wurden durch die in Tabelle zwei aufgeführten Begriffe in verschiedenen Kombinationen gefunden.

Tabelle 2: Begriffskombinationen für die Literaturrecherche (eigene Darstellung)

Peer-Assisted-Learning	Medienscouts NRW	Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Beeinträchtigung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peer-Assisted-Learning</li> <li>• Peer-Tutoring</li> <li>• Peer-Education</li> <li>• Learning Medienkompetenzförderung</li> <li>• Wirkung</li> <li>• Menschen mit Beeinträchtigungen</li> <li>• geistige Beeinträchtigung</li> <li>• kognitive Beeinträchtigung</li> <li>• Multiplikatoren und Adressaten</li> <li>• Inklusion</li> <li>• Kooperatives Lernen</li> <li>• Cooperative Learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medienscouts</li> <li>• Medienscouts NRW</li> <li>• Auswertung</li> <li>• Ergebnisse</li> <li>• Evaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitale Teilhabe</li> <li>• Mediennutzung</li> <li>• Menschen mit Beeinträchtigung</li> <li>• Menschen mit geistiger Beeinträchtigung</li> <li>• Digitalisierung</li> <li>• WfbM</li> <li>• Behindertenhilfe</li> <li>• Medienkompetenzförderung</li> <li>• Medienkompetenzförderung</li> <li>• Chancen und Risiken</li> <li>• People with Cognitive Disabilities</li> <li>• Media use</li> <li>• Disability</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of ...</li> <li>• Peer-to-Peer</li> </ul>		
--	--	--

Bei der Auswahl der Studien zu dem Thema Peer-Tutoring ist es wichtig zu beachten, dass die Untersuchungen sich hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche beziehen. Es existieren Studien, die eine Umsetzung in inklusiven Settings prüfen, allerdings nicht oder nur wenig konkret auf die Rolle und Möglichkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen eingehen. Daher muss hier ein Transfer geleistet werden und die Ergebnisse können lediglich als Tendenz zur Wirkung für ein Projekt im Rahmen von WfbM gesehen werden. Gleiches gilt auch für die Evaluation des Projektes „Mediencouts NRW“. Zwar zeigen sich viele Parallelen bei der Umsetzung, doch es fehlt auch hier der klare Bezug zu Menschen mit Beeinträchtigungen. In Bezug auf das Thema Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen ist zu beachten, dass sich nur wenige Studien sich mit diesem Thema auseinandersetzen und sich häufig auf bestimmte digitale Endgeräte begrenzen.

Es ist anzumerken, dass der Zugang zu manchen Quellen durch die Maßnahmen zur Eindämmung von Covid-19 (Ein neuartiges Virus, welches im Jahr 2019 erstmals ausgebrochen ist) nicht möglich war, da die Bibliothek der Technischen Universität Dortmund keine Fernleihen und Vormerkungen mehr durchführt. Eine Auflistung fehlender Literatur ist im Anhang 1 mit einem Verweis auf das entsprechende Kapitel zu finden.

## **4 PEER-ASSISTED-LEARNING (PAL)**

---

### **4.1 THEORETISCHE EINFÜHRUNG**

Eine der wichtigsten Grundlagen für das Pilotprojekt ist die Umsetzung des PAL (Vgl. Medienkompetenz Portal NRW, 2019, o.S.). Der Begriff Peer kann folgendermaßen definiert werden: Peers sind Personen in einem ähnlichen Alter (Vgl. Britz, 2017, S. 36) oder „[...] Menschen, die einander im Hinblick auf sozialen Status und kognitiven Fähigkeiten ähneln“ (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 201). Darüber hinaus wird in Verbindung mit dem Begriff Peer eine Freiwilligkeit vorausgesetzt, welche in Schulklassen nur bedingt gegeben ist. Dennoch können Schulklassen und weitere feste Gruppen von Personen, beispielsweise Arbeitsgruppen der WfbM, als Peer-Groups bezeichnet werden, wenn die Merkmale eines ähnlichen sozialen Status und ähnlicher kognitiver Fähigkeiten zutreffen (Vgl. Britz, 2017, S. 201; Petermann et al., 2004, S. 36).

Die Idee hinter dem PAL ist, dass die Personen innerhalb einer Peer-Group miteinander und voneinander lernen. Dieser Ansatz ist besonders in den Schulen der USA weit verbreitet, findet mittlerweile aber auch Einzug in die europäische Bildung (Vgl. Britz, 2017, S. 47). Ziel des PAL ist es, „[...] Wissen weiter[zu]geben, Fertigkeiten [zu] erwerben, Verhalten [zu] verändern, [die] Persönlichkeit [zu] stärken [und] soziale Kompetenzen [zu] erwerben“ (ebd.). Es soll

„[...] den professionellen Unterricht durch Lehrkräfte nicht ersetzen, sondern vielmehr bereichern und vervollständigen, indem es sich spezifischen Qualitäten der Peer-Interaktion bedient und die Schüler\*innen darin bestärkt, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen“ (ebd. S. 48).

Es können verschiedene Formen des PALs unterschieden werden. Dazu zählen das Peer-Teaching, das Peer-Tutoring, das Peer-Mentoring und das Peer-Leadership (Vgl. Vogel, McMillan & Dethleffsson, 2019, S. 47). Dabei kann die Peer-Group unterteilt werden, in die Multiplikator\*innen und die Adressat\*innen (Vgl. Britz, 2017, S. 48 f.). Die Multiplikator\*innen erarbeiten ein bestimmtes Thema und in der Ausführung ihrer Tätigkeit „[...] hören [sie] zu, erklären, korrigieren Fehler, stellen und beantworten Fragen, fassen zusammen, präsentieren Inhalte und stellen Hypothesen auf“ (ebd. S. 49). Durch die Ausübung lernen die Multiplikator\*innen das Thema immer besser kennen und erweitern so ihre fachliche Kompetenz. Die Zielgruppe sind die Adressat\*innen, welche durch die Multiplikator\*innen lernen und von ihnen begleitet und unterstützt werden. Weiter wird zwischen dem horizontalen und dem vertikalen Peer-Tutoring unterschieden. Ersteres bezieht sich nur auf Personengruppen innerhalb einer Altersstufe. Bei der vertikalen Form findet das Peer-Tutoring über mehrere Altersstufen hinweg statt (Vgl. ebd.).

Formen des PALs werden besonders im Bereich der Jugendarbeit durchgeführt. Hierbei werden sexuelle Gewalt, Drogenkonsum, Verhütung, Ernährung oder andere präventive Themen durch Peers vorgestellt und bearbeitet. Neben den Angeboten für Jugendliche wird das PAL auch im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt. Hier sind aber nur wenige Erfahrungen bekannt. Orte der präventiven Programme sind häufig Schulen, Betriebe oder Jugendzentren (Vgl. Backes & Lieb, 2015, o.S.).

## **4.2 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM PEER-TUTORING**

Es wird angenommen, dass das Lernen mit und von Peers gut funktioniert, weil diese untereinander einen großen Einfluss haben. Besonders unter Jugendlichen sind Peers eine wichtige

Bezugsgruppe und ihnen fällt es leichter, Inhalte durch Gleichaltrige zu lernen, als das Wissen von Lehrpersonen anzunehmen (Vgl. Heyer, 2010, S. 407). Durch das PAL werden die Positionen der Schüler\*innen gestärkt und sie werden dazu befähigt, sich über ihre Probleme mit anderen auszutauschen. Der Ansatz wird häufig in der Suchtprävention genutzt, da Menschen in den gleichen Situationen den Betroffenen näher sind und ihnen aus erster Hand Hilfe anbieten können (Vgl. ebd. S. 411). Sowohl in nationalen als auch in internationalen Studien werden in der Regel Projekte im Bereich der Jugendarbeit betrachtet und ausgewertet. Einige wenige Studien beschäftigen sich mit dem Einsatz von PAL an inklusiven Schulen. Aus diesem Grund werden Erhebungen aus dem Kontext der Jugendarbeit aufgegriffen. Es muss beachtet werden, dass die folgenden Studien nur Hinweise über den Nutzen von Peer-Tutoring Programmen an der WfbM geben.

Eskay, Onu, Obiyo und Obidoa (2012) thematisieren in ihrer Studie den Effekt unter Andren von Peer-Tutoring bei antisozialen Verhaltensweisen von Schüler\*innen. Für ihre Studie wurden 200 Lehrer\*innen aus vier verschiedenen Städten Nigerias zufällig ausgewählt. Diese füllten einen strukturierten Fragebogen aus. Einer der drei Hauptabschnitte erhebt das Thema Peer-Tutoring, dieser hat den Titel: Ausmaß der Sensibilisierung der Lehrkräfte für Peer-Tutoring-Strategien zum Abbau von antisozialen Verhalten. Genutzt wurde eine Skala von 1 (sehr kleiner Umfang) bis 4 (sehr großer Umfang) (Vgl. Eskay, Onu, Obiyo & Obidoa, 2012, S. 941). Durch die Studie kann belegt werden, dass besonders bei Schüler\*innen mit Schwierigkeiten im Sozialverhalten durch Peer-Tutoring ihre schulischen Leistungen verbessert werden können. Weiter wird gezeigt, dass das Peer-Tutoring in einigen Fällen von den Schüler\*innen weiter durchgeführt wird, obwohl die Lehrperson dieses nicht mehr aktiv einsetzt und anleitet. „[Peer-Tutoring] helps students have higher academic achievements, improved relationships with peers, improved personal and social development, and increased motivation“ (ebd. S. 934). Neben den positiven Effekten für die Schülerschaft kann die Lehrkraft die Entlastung nutzen, um beispielsweise einzelne Schüler\*innen besser zu fördern (Vgl. ebd.). Gutes Peer-Tutoring beruht auf Gegenseitigkeit, das bedeutet, die Schüler\*innen müssen bereit sein beide Rollen anzunehmen und diese auszuführen (ebd.). Das Ergebnis zeigt, dass es von vielen der Lehrkräfte mit großem Erfolg angewendet wird und sich bedeutende Effekte/Fortschritte bei Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die Autor\*innen kommen zu dem Ergebnis, dass Peer-Tutoring auch außerhalb der Schule genutzt werden sollte (Vgl. ebd. S. 943).

Appel (2001) beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation mit den zwei Rollen: die Multiplikator\*innen und die Adressat\*innen. Kontext der Studie ist ein Peer-Education-Modellprojekt mit dem Thema „Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung“ mit jugendlichen Schüler\*innen (Vgl. Appel, 2001, S. 10). Thematisiert wird der Effekt von einem Langzeit- bzw. Kurzzeittrainings (9 Monate kürzer) der Multiplikator\*innen, die Wirkung des Programms auf die Adressat\*innen sowie die Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung. Mit den Multiplikator\*innen wurden zu drei Zeitpunkten Befragungen durchgeführt (vor Beginn des Trainings, nach Beendigung des Trainings und nach Beendigung der Durchführungsphase). Insgesamt wurden 125 Schüler\*innen zu Multiplikator\*innen ausgebildet (68 im Langzeittraining und 57 im Kurzzeittraining). Am Ende des Programms waren noch insgesamt 37 aktiv (21 im Langzeittraining und 16 im Kurzzeittraining); nach Angaben der Autorin entspricht dies einem Verlust von circa 60 %. Mit Blick auf die Adressat\*innen wurde ein schulförmerspezifischer Pretest zu Beginn der Durchführungsphase und ein Posttest ein halbes Jahr nach Beendigung durch Durchführungsphase realisiert. Damit kann die Langzeitwirkung des Projektes erfasst werden. Kurzfristige Wirkungen wurden nach jeder Peer-Educator Veranstaltung anhand von Fragebögen erfasst. Darüber hinaus wurden vier der Trainier\*innen mit dem Ziel interviewt, die Arbeitsweisen und Zielsetzungen des Projektes zu erfassen (Vgl. ebd. S. 10 f.). Folgende Ergebnisse können aufgezeigt werden: Die Multiplikator\*innen zeigen ein verbessertes themenspezifisches Wissen und eine verbesserte Selbsteinschätzung im Bereich der Kommunikationskompetenzen. Darüber hinaus zeigt „[...] sich ein Anstieg des sexuellen Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls [...]“ (ebd. S. 12). Nach Beendigung des Projektes kann eine Stabilisierung der Trainingserfolge festgestellt werden, womit eine langfristige Wirkung nachweisbar ist. Beachtet werden muss aber das Fehlen einer Kontrollgruppe. Im Vergleich zum Langzeittraining belegt das Kurzzeittraining weniger langfristige Effekte. Zudem zeigt das Teilnahmeinteresse, dass die Nachfrage nach einem langfristigen Programm größer ist. Auf Seite der Adressat\*innen ergibt sich ein Anstieg der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit in den Themenbereichen Sexualität und Verhütung. Die Methode scheint alles in allem erfolgversprechend und animierte die Schüler\*innen dazu, sich mit dem Thema auseinander zu setzen (Vgl. ebd. S. 11 ff.). Appel macht deutlich, dass eine Adaption auf außerschulische Bereiche möglich ist, diese aber mit Veränderungen des Programms einhergehen muss (Vgl. ebd. S. 13).

Beide Studien zeigen aus unterschiedlichen Perspektiven und innerhalb unterschiedlicher Kontexte, dass das Peer-Tutoring sowohl für die Multiplikator\*innen als auch für die Adressat\*innen positive Effekte hat. Die Lehrpersonen sehen eine große Chance und einen großen Nutzen darin, diese Methode in den Unterricht mit einzubeziehen. Dennoch müssen auch die Herausforderungen betrachtet werden, die mit Peer-Tutoring verbunden sind.

### **4.3 GELINGENSBEDINGUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES PEER-TUTORING**

Nach Topping (2007) gibt es viele Faktoren, die ein Peer-Tutoring erfolgreich machen und beeinflussen. Es reicht nicht, eine Gruppe von Personen zusammenzustellen und diese ohne Betreuung miteinander arbeiten zu lassen. Dementsprechend wurden verschiedene Variablen für Peer-Tutoring erarbeitet, welche für eine Durchführung in der Schule beachtet werden müssen, beziehungsweise welche einen großen Einfluss auf die Umsetzung haben (Vgl. Topping, 2007, S. 632 f.). Das ist zum einen die (1) Anbindung an den Lehrplan. Das bedeutet, dass innerhalb der Durchführung klar sein muss, welches Wissen oder welche Fähigkeiten gefördert werden sollen. Weiter ist auch die (2) Konstellation des Kontaktes der Multiplikator\*innen und der Adressat\*innen wichtig. Innerhalb vieler Projekte gibt es einen/eine Multiplikator\*in auf 30 oder mehr Adressat\*innen. Es muss aber beachtet werden, dass Peer-Tutoring in kleinen Gruppen oder innerhalb von Paaren intensiver ist. Da viele Projekte mit verschiedenen Institutionen kooperieren, ist die (3) Organisation dieser Zusammenarbeit sehr wichtig. So arbeiten beispielsweise Multiplikator\*innen einer High-School mit der benachbarten Grundschule als Adressat\*innen zusammen. Beachtet werden muss zudem (4) das Alter der Multiplikator\*innen und Adressat\*innen. Es ist wichtig zu wissen, ob ein Altersunterschied zwischen den Gruppen besteht oder ob die Methode innerhalb eines Jahrgangs genutzt wird. Damit die Multiplikator\*innen ihren Peers etwas beibringen können, ist es wichtig, (5) die Fähigkeiten dieser Gruppe in den jeweiligen Themenbereichen auszubilden. Falsches, fehlendes oder Halbwissen können dazu führen, dass die Methode für keine Seite gewinnbringend ist. Das geht auch einher mit (6) der Dauerhaftigkeit der Rolle. Die Rollen müssen nicht dauerhaft und fest verteilt werden. Schüler\*innen, welche in einem Themengebiet die Rolle der Adressat\*innen eingenommen haben, können zu einem anderen Thema durchaus auch die Multiplikator\*innen darstellen. Die Wechsel können in einer guten Struktur einen positiven Effekt haben. (7) Die zeitliche Organisation der Methode kann vielfältig sein. Peer-Tutoring



kann innerhalb oder außerhalb des Unterrichts stattfinden, beides ist möglich und eine Kombination kann sinnvoll sein. Hier muss die Frage beachtet werden, ob der Unterricht dadurch ersetzt oder ergänzt werden soll. Neben der Zeit hat auch (8) der Ort einen großen Einfluss auf das Peer-Tutoring, das heißt, dass die Umsetzung an den Ort angepasst werden muss. Auf Seite der (9) Multiplikator\*innen sind ihre Eigenschaften eine Variable. Besonders bei leistungsheterogenen Gruppen ist es wichtig, dass in der Zusammenarbeit alle eine Herausforderung finden, auch wenn der Nutzen für die Adressat\*innen in manchen Situationen nicht sehr groß ist. Die Summe des Nutzens ist dann unter Umständen größer, als wenn nur bestimmte Personen die Rolle des/der Multiplikator\*in einnehmen. Bei den (10) Adressat\*innen schreibt Topping, dass diese Methode für Lerngemeinschaften oder andere Subzielgruppen genutzt werden kann. Dabei betont er, dass dies auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung gilt. Eine weitere Variable ist (11) die Zielsetzung. Dabei können verschiedene Ziele beachtet werden. Möglich sind Erfolg in der Schule, soziale oder emotionale Ziele und noch viele mehr. Auch die Entscheidung, ob (12) die Teilnahme freiwillig oder obligatorisch ist, muss beachtet werden. In der Regel werden die Multiplikator\*innen aber auf freiwilliger Basis ausgewählt. Als letzten Punkt nennt Topping (13) die Verstärkung. Er unterscheidet zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation. Ersteres kann beispielsweise durch die Aussicht auf ein Zertifikat verstärkt werden. Hier müssen die Projektleitungen entscheiden, ob eine intrinsische Motivation der Beteiligten ausreicht (Vgl. ebd. S. 633 f.).

Neben den hier beschriebenen Anforderungen an die Durchführung von Peer-Tutoring betrachten Büttner Warwas und Adl-Amini (2012) spezifisch die Herausforderungen in einem inklusiven Setting. Das Peer-Tutoring ist darauf ausgelegt, dass Personen mit verschiedenen Stärken und Fähigkeiten voneinander lernen. Damit ist eine heterogene Gruppe keinesfalls negativ, sondern eine Bereicherung. Dennoch stellt große Heterogenität eine Herausforderung dar. In einer inklusiven Gruppe sind Personen mit sehr verschiedenen Fähigkeitsniveaus anzutreffen – das heißt, manche Personen brauchen noch viel Unterstützung, wo andere bereits selbstständig anspruchsvolle Aufgaben bewältigen können. Die Aufgaben innerhalb des Peer-Tutorings müssen an die individuellen Fähigkeiten der Personen angepasst werden und dennoch sollten alle Beteiligten die Möglichkeit bekommen, sich an dem Ergebnis der Gruppe beteiligen zu können. Das muss durch verantwortliche Mitarbeiter\*innen überprüft werden, damit nicht eine Teilgruppe aus dem Peer-Tutoring ausgeschlossen wird (Vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012, S. 7 ff.).

#### **4.4 PEER-TUTORING IN DER MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG**

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, werden PAL Programme und Projekte überwiegend in schulischen Kontexten durchgeführt. Dies gilt auch für Projekte im Rahmen der Medienkompetenzförderung.

Die peerbasierte Medienkompetenzförderung vereint zwei große Diskussionsstränge: zum einen den Erwerb von Medienkompetenz, und zum anderen die Diskussionen über das Lernen durch und mit Peers (Vgl. El Makhoukhi, Heinen & Kerres, 2014, S. 1 f.). In der heutigen Zeit ist die Mediensozialisation von den anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Schule oder der Peers nicht mehr zu trennen. Viel Kommunikation zwischen Peers findet mittlerweile über Medien statt und in der Familie und der Schule werden vermehrt digitale Medien genutzt (Vgl. ebd. S. 2). Schon häufig wurde die Forderung ausgesprochen, die Medienkompetenzförderung in die Schule zu integrieren. Dennoch ist dies eine Herausforderung, die für die Schulen nicht leicht zu bewältigen ist. Dies zeigt sich zum einen in der zeitlichen Integration in den Schulalltag, aber auch inhaltlich in der Mediennutzung der Lehrkräfte. Die Mediennutzung von Schüler\*innen und Lehrkräften unterscheidet sich oft stark und führt dazu, dass Personengruppen sehr unterschiedliche Erfahrungen in diesem Bereich haben. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Arten und Weisen digitale Medien in die Schule zu integrieren. Digitale Medien können zum einen während des Unterrichts inhaltlich thematisiert oder digitale Medien werden als Lehr- oder Lernmittel verwendet werden. Letzteres ist häufiger zu beobachten, dabei werden medienerzieherische Bereiche oftmals nicht ausreichend beachtet (Vgl. ebd. S. 1 f.). Aus dieser Problematik (zeitlich und inhaltlich) ergibt sich ein sinnvoller Einsatz von PAL. Die Schüler\*innen, die meist inhaltlich viel über digitale Medien wissen und viele Erfahrungen mit diesen sammeln, können als Expert\*innen in diesem Fachbereich gut unterstützen. „Es liegt die Annahme zugrunde, dass ein gegenseitiges Lernen von Schüler/innen aufgrund einer gemeinsamen Werte- und Handlungsbasis eher angenommen wird als eine Vermittlung durch Lehrpersonen“ (ebd. S. 3).

Britz (2017) stellt in seiner Dissertation eine Liste peerbasierter Projekte zur Medienkompetenzförderung in Deutschland und der Schweiz zusammen. Aus dieser Liste können folgende Übereinstimmungen der Projekte herausgearbeitet werden: Initiatoren der Projekte sind in der Regel Institutionen wie die Landesmedienanstalt oder die Polizei. Begründet werden alle Projekte durch die Mediennutzung von Jugendlichen und die Herausforderungen, die mit der

Nutzung verbunden sind und sie reagieren damit auf die gesellschaftliche Entwicklung der Mediennutzung (Vgl. Britz, 2017, S. 63). Inhaltliche Themen sind

[...] Gewaltprävention (mit Cyber-Mobbing), Datenschutz, Kostenfallen, Suchtverhalten, Urheberrecht, problematische Kontakte in Social Communities, Sicherheit mit Handys bzw. Smartphones, entwicklungsbeeinträchtigende bzw. jugendgefährdende Inhalte wie Pornografie oder Rechtsextremismus (ebd.).

Für die Qualifikation der Multiplikator\*innen werden in der Regel Expert\*innen eingesetzt. Diese sind unter anderem Polizist\*innen, Medienpädagog\*innen oder Psycholog\*innen. Die Zielgruppe der Projekte weist eine hohe Altersspanne auf; dennoch ist zu sagen, dass die Multiplikator\*innen meistens zwölf Jahre oder älter sind (Vgl. ebd.). Die lange Liste von insgesamt 28 Projekten macht das Potenzial einer peerbasierten Medienkompetenzförderung deutlich (Vgl. ebd. S. 60 ff.).

## **5 DAS PROJEKT „MEDIENSCOUTS NRW“**

Für die Umsetzung des Medienscout-Projektes an den teilnehmenden WfbM wurde das Projekt der LfM NRW „Medienscouts NRW“ als Grundlage verwendet. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel das Konzept „Medienscouts NRW“ genauer betrachtet. Das Projekt startete im Schuljahr 2011/2012 als Pilotprojekt mit zehn Schulen. An diesen wurden Medienscouts ausgebildet, die nach dem Ansatz der Peer Education „Informations- und Beratungsangebote“ (Fileccia, 2015, S. 5) für ihre Mitschüler\*innen anboten. Seitdem haben in NRW mehr als 3500 Schüler\*innen und über 1600 Beratungslehrkräfte von ungefähr 700 Schulen verschiedener Schulformen der Sekundarstufe I an dem Projekt teilgenommen (Vgl. Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.).

### **5.1 LEITIDEE UND KONZEPT**

Die Motivation, welche grundlegend hinter diesem Projekt steht, ist das aktuelle Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen. Dabei bringen digitale Medien neben vielen Vorteilen und Chancen auch Risiken für die Betroffenen mit. Das Projekt „Medienscouts NRW“ ist ein Konzept zur Verbesserung der Medienkompetenz von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I (Vgl. Fileccia, 2015, S. 5). Das Projekt steht für die Prävention von Problemen in Verbindung mit der Mediennutzung wie Cybermobbing, Sexting, Datenmissbrauch und Sucht (Vgl. Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.). Das Ziel des Projektes wird folgendermaßen zusammengefasst:

Bei der Ausbildung zum Medienscout sollen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Medienkompetenz erweitern und entsprechendes Wissen, Handlungsmöglichkeiten sowie Reflexionsvermögen für einen sicheren, kreativen, verantwortungsvollen und selbstbestimmten Medienumgang aufbauen. Durch die Vermittlung dieser Aspekte an gleichaltrige Mitschülerinnen und Mitschüler soll zudem die Sozialkompetenz der Medienscouts gefördert werden (Fileccia, 2015, S. 5).

Der Aufbau des Projektes ist folgender: Mindestens vier Schüler\*innen werden pro Schule ausgewählt und zu den so genannten Medienscouts ausgebildet. Darüber hinaus nehmen noch mindestens zwei Lehrkräfte der Schulen, welche die Aufgabe von Beratungslehrkräften übernehmen, an den Workshops teil. Bis zu zehn Schulen besuchen einen Workshop und werden schulformübergreifend qualifiziert. Die LfM NRW beschreibt die Ausbildung selber als eine „Impulsausbildung“, „[...] die die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Beratungslehrkräfte für die wichtigsten Themen der Mediennutzung sensibilisieren und auf die folgende individuelle Umsetzung des Projekts an den Schulen vorbereiten soll“ (Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.). Die Ausbildung erstreckt sich über fünf Tage, an denen inhaltlich verschiedene Workshops abgehalten werden. Themen sind: Internet und Sicherheit, Soziale Netzwerke, digitale Spiele und Smartphones. Neben der inhaltlichen Ausbildung erarbeiten die Schüler\*innen und Lehrkräfte auch Kompetenzen in den Bereichen Beratung, Kommunikation und soziales Lernen. Idee des Projektes ist es, dass die Schüler\*innen nach dem Ansatz der Peer Education ihre Mitschüler\*innen aufklären und beraten (Vgl. ebd.). Um die Verantwortung für die Aufklärung und die Beratung der Mitschüler\*innen nicht alleine in die Hände der Medienscouts zu legen und ihnen auch eine Struktur der Hilfe zu ermöglichen, werden die Beratungslehrkräfte ausgebildet. Um die Tätigkeit erfolgreich ausüben zu können, gibt es schulübergreifend ein Expert\*innen-Team, welches die Beratungslehrkräfte besonders bei rechtlichen oder schulorganisatorischen Fragen unterstützt (Vgl. ebd.). Mögliche Expert\*innen sind Jurist\*innen oder Datenschützer\*innen (Vgl. Fileccia, 2016, S. 134). Durch das Projekt wird eine Zusammenarbeit zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften auf Augenhöhe, „[...] eine neue Form des Lehrens und Lernens, eine jugendgerechte Vermittlung von Medienkompetenz, Beratungsangebote, die sich an den Problemen und Bedarfen der Jugendlichen orientieren sowie das Ausloten eigener Grenzen [ermöglicht]“ (Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.). Die LfM NRW finanziert die Umsetzung der Workshops sowie das Honorar der Ausbilder\*innen, stellt ausreichend Materialien zur Verfügung und hilft den Schulen bei der organisatorischen Durchführung des Projektes. Neben den Workshops zur Qualifizierung werden durch die LfM NRW verschiedene aufbauende Workshops angeboten, an denen die

Schulen freiwillig teilnehmen können (Vgl. ebd.). Die zugrundeliegenden Strukturen, welche zuvor beschrieben sind, können in der Abbildung 2 zusammengefasst abgelesen werden.

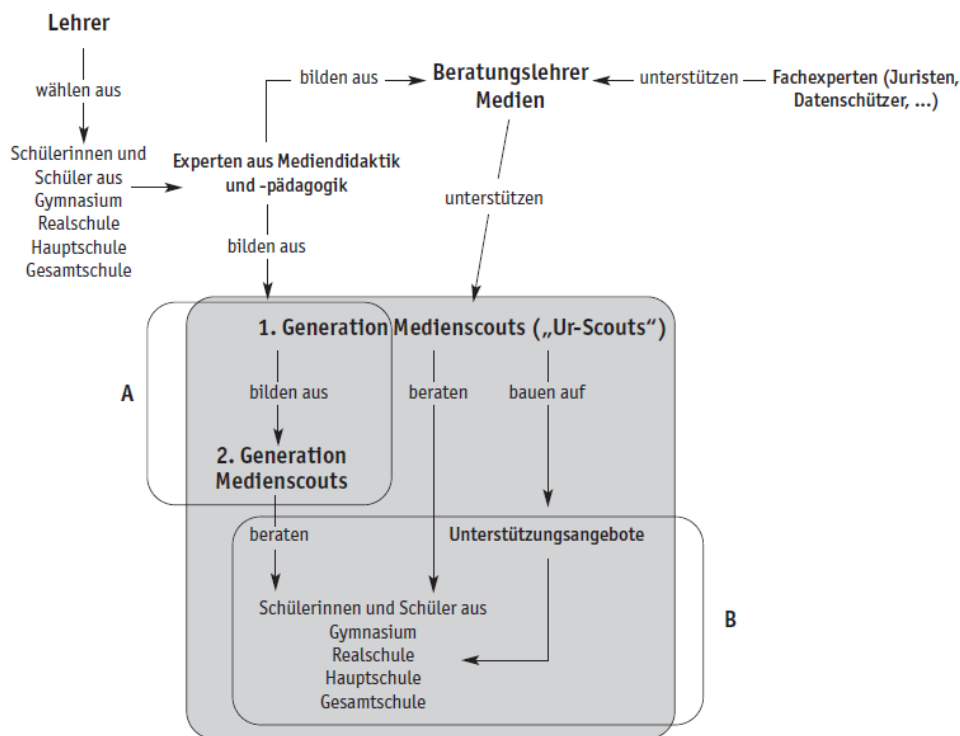


Abbildung 2: Graphische Darstellung des Projektes "Medienscouts NRW" (Kerres et al., 2012, S. 11)

Im Anschluss an die Ausbildung werden die Medienscouts in ihrer Schule aktiv. Welche Angebote sie ihren Mitschüler\*innen anbieten, ist nicht vorgeschrieben. So haben die Medienscouts die Chance, auf die individuelle Situation ihrer Schule einzugehen und das Projekt dementsprechend anzupassen. Es können zwei große Arbeitsbereiche des Projektes differenziert werden. Einmal die (1) präventive und beratende Tätigkeit, und die (2) Ausbildung von weiteren Medienscouts unter den Mitschüler\*innen. An vielen Schulen gestalten die Medienscouts mit den Beratungslehrkräften zusammen Flyer oder Plakate, um ihre Mitschüler\*innen, Lehrkräfte oder Eltern über das Projekt und ihre Arbeit zu informieren (Vgl. Zeysing, 2014, o.S.).

(1) Bei der präventiven und beratenden Tätigkeit können vielseitige Angebote gemacht werden. Die meisten richten sich an die Mitschüler\*innen der Medienscouts. Das können zum Beispiel regelmäßige Sprechstunden sein, die die Mitschüler\*innen entweder in einem persönlichen Gespräch oder durch online Angebote wahrnehmen. Darüber hinaus kann ein weiteres Angebot sein, Informationsveranstaltungen für Klassen oder Jahrgangsstufen zu organisieren und durchzuführen. Neben den Angeboten für die Schüler\*innen, können auch Angebote für das Kollegium gestaltet werden. Ein Vorschlag der LfM NRW ist hier die

Durchführung von Lehrer\*innenfortbildungen. Um auch die Eltern oder weitere Angehörige der Schüler\*innen zu informieren, führen manche Medienscouts Elternabende durch (Vgl. ebd.).

Für eine (2) Ausbildung von weiteren Medienscouts gibt es ebenfalls verschiedene Vorschläge zur Integration in den Schulalltag. Die Ausbildung kann innerschulisch erfolgen, also während der Unterrichtszeit, oder außerschulisch und losgelöst vom Unterricht. Innerschulisch kann sie eingebunden in einen Wahlpflichtkurs der Schule angeboten werden. Für eine außerschulische Umsetzung erachtet die LfM NRW die Bildung von Arbeitsgruppen als geeignet, die sich zum Beispiel während der Pausen oder nach Schulschluss treffen (Vgl. ebd.).

## **5.2 INHALTLICHE SCHWERPUNKTE**

Wie schon im vorangegangenen Kapitel erwähnt, werden während der Ausbildung verschiedene Themenschwerpunkte betrachtet. Ein großes Thema ist dabei „Internet und Sicherheit“ (Vgl. Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.), in diesem Workshop erarbeiten die Teilnehmer\*innen zusammen die Grundlagen für eine sichere Verwendung des Internets. Zu diesem Bereich zählen eine Vielzahl von Unterpunkten wie beispielsweise das Abschließen von Verträgen, der Schutz vor Viren, „[...] sicheres Mailing und Chatten, Suchmaschinenschutz, Datenschutz und Urheberrecht, Pornografie, Sexting, Cyber -Grooming u.v.a.“ (ebd.).

In dem Workshop „Soziale Netzwerke“ (ebd.) hinterfragen die Schüler\*innen gemeinsam mit den Lehrkräften soziale Netzwerke. Sie betrachten diese genauer unter dem Fokus, warum diese so faszinierend sind; die Relevanz der Urheberrechte bezogen auf dieses Thema, inwieweit Persönlichkeitsrechte beachtet werden (können) und warum besonders Cybermobbing über soziale Netzwerke gefährlich ist. Zusätzlich zu den Grundlagen werden die allgemeinen Geschäftsbedingungen und der Datenschutz genauer betrachtet. Darüber hinaus werden Handlungsstrategien erarbeitet, wie die Schüler\*innen mit kritischen Themen (Cybermobbing, Hatespeech, Kontakt zu Fremden) umgehen können. Ziel dieses Workshops ist es, den Schüler\*innen einen reflektierten Umgang mit sozialen Netzwerken beizubringen (Vgl. ebd.).

Auch der Bereich der „digitalen Spiele“ (ebd.) wird innerhalb eines Workshops behandelt. Themen hier sind unter anderem Grundlagen, wie z.B. der Zugang zu verschiedenen digitalen Spielen hergestellt wird und das Wissen, woran empfehlenswerte Spiele erkannt werden können. Weiter werden verschiedene Genres von Spielen angesprochen, das Suchtpotenzial und wichtige Informationen über Gewaltdarstellung, Nutzungsdauer und Kostenfallen gegeben.

Neben dem kritischen Hinterfragen von digitalen Spielen, sollen die Schüler\*innen auch die Vorteile dieser erkennen. Wichtig ist hier den Spaß und ein Gemeinschaftserleben in den Vordergrund zu stellen (Vgl. Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.b, o.S.). Das Smartphone ist längst ein ständiger Begleiter im Alltag der Schüler\*innen geworden. Aus diesem Grund wird auch ein Workshop zum Thema „Smartphone“ durchgeführt. Auch hier steht die Kostenfalle als ein zentrales Thema im Mittelpunkt. Darüber hinaus werden Nutzungsmöglichkeiten und das Potenzial von Smartphones für die Zukunft thematisiert. Da viele soziale Netzwerke und Kommunikation mittlerweile über die Smartphones stattfinden, wird im Rahmen des Workshops das Thema Cybermobbing angesprochen. Ziel ist es, Lösungsansätze und einen guten Umgang zu entwickeln (Vgl. ebd.). Neben dem inhaltlichen Wissen, welches die Schüler\*innen und Beratungslehrkräfte während der Workshops lernen und erarbeiten, wird die Beratungskompetenz und das soziale Lernen gefördert und es findet Kommunikationstraining statt. Durch Rollenspiele, Training zu gelingender Kommunikation und das Wissen über verschiedene Beratungsmöglichkeiten werden die Schüler\*innen auch auf der methodischen Ebene auf ihre Aufgabe als Medienscout vorbereitet (Vgl. ebd.).

### **5.3 EVALUATION DES PROJEKTES „MEDIENSCOUTS NRW“**

Um den teilnehmenden Schulen eine detaillierte Rückmeldung zu geben und die Wirkung des Projektes zu messen, wurde eine umfassende Begleitforschung des Projektes durchgeführt. Im Rahmen dieser Erhebung wurden Schüler\*innen der ersten Generation Medienscouts mithilfe von zwei online-Fragebögen befragt. Insgesamt nahmen jeweils 36 Schüler\*innen an den Befragungen teil. Ein Fragebogen wurde während des Projekts eingesetzt, der zweite nach Beendigung. Darüber hinaus wurden verschiedene Schüler\*innen und Lehrkräfte anhand eines leitfadengestützten Interviews befragt. Dieser erhob die Implementation des Projektes. Als weitere Erhebung fanden Schulleiter\*innenbefragungen statt. Erhoben wurden die Haltung sowie die Reichweite des Projektes. Von den zehn Schulleiter\*innen füllten vier den Fragebogen aus. Schlussendlich fand eine Dokumentenanalyse der im Rahmen des Projektes entstandenen Materialien und Plakate statt (Vgl. Kerres et al., 2012, S. 12 f.).

Folgende Ergebnisse können zusammengefasst werden: Die Schüler\*innen bewerten ihre Ausbildung als sehr positiv und geben an, dass die Workshops ein sehr wichtiger Teil des Projektes sind. Zu wenig Beachtung findet ihrer Meinung nach das Soziale Lernen sowie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den Medienscouts und den Lehrpersonen (Vgl.

ebd, S. 47). In welchem Rahmen das Projekt an den Schulen durchgeführt wird variiert. Genutzte Möglichkeiten sind Wahlpflichtkurse, Arbeitsgemeinschaften oder eine freie Ausbildung. Es stellt sich heraus, dass es keine besonders gute Variante gibt, da diese stark von den Schulen abhängt. Ein Austausch zwischen den Pilotschulen, wie angestrebt, wurde nicht aufrechterhalten, auch wenn die Beteiligten ein großes Interesse äußern. Hier halten es die Autor\*innen für sinnvoll, diesen in der Überarbeitung des Projektes mehr zu fördern. Ein Beispiel sind regelmäßige Treffen mit den Beteiligten, die nicht durch die Schulen selbstständig organisiert werden müssen (Vgl. ebd. S. 47 f.). Die Beratungsangebote der Medienscouts zeigen sich vielseitig (Projekttag, Aktionen an Schulfesten, Elternabende, Lehrer\*innenfortbildungen). Dennoch brauchen die Schulen für die Umsetzung der Angebote mehr Zeit als gedacht. Eine weitere Herausforderung ist die langfristige Motivation der Medienscouts aufrechtzuerhalten (Vgl. ebd. S. 48).

Veränderungen des Medienhandelns zeigten sich bedingt. Die Medienscouts selbst kontrollieren ihre Accounts bei sozialen Netzwerken, jedoch schätzen die Lehrpersonen den Umgang der Medienscouts mit digitalen Medien nur bedingt als zu einer kritischeren und reflektierten Haltung führend ein. Den Schüler\*innen sei das gelernte Wissen zwar bewusst, aber dies führe zu keiner Verhaltensänderung. Die Lehrpersonen fühlen sich durch diese Qualifikation besser auf das Thema digitalen Medien vorbereitet und können aufgebaute Ängste abbauen (Vgl. ebd. S. 48 f.). Im Rahmen des Peer-Tutorings werden unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Viele Medienscouts machten positive, andere fühlten sich von ihren Mitschüler\*innen nicht ernst genommen. Ähnliches zeigt sich auch aus der Perspektive der Lehrkräfte. Viele bestätigen den positiven Effekt, andere sehen besonders die Umgangssprache der Schüler\*innen als kritisch oder haben nach und nach die Rolle der Medienscouts an ihrer Schule übernommen (Vgl. ebd. S. 49). Die Auswertung zeigt, dass das Projekt eine erfolgsversprechende Möglichkeit ist, Medienkompetenzförderung in der Schule umzusetzen. Trotz der Kritik ab der Umsetzung haben die Lehrpersonen und Schüler\*innen weiter Interesse daran, das Projekt umzusetzen. Dennoch müssen einige Adaptionen für eine Weiterentwicklung vorgenommen werden. Klar formulierte Hürden sind fehlende Ressourcen im Bezug auf die Zeit, Personen, Räume und digitale Medien. Auch die Schulleiter\*innen schätzen den Effekt des Projektes als positiv ein. Hervorgehoben werden die Schüler\*innenaktivierung und die Sensibilisierung der Schüler\*innen. Die Motivation der Schulleitungen ist zusammengefasst: Aktiv in der Medienentwicklung zu bleiben und diese in die Schule mit einzubeziehen (Vgl. ebd. S. 43 ff.).



## 6 DIGITALISIERUNG UND TEILHABE VON MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG

---

### 6.1 MEDIENNUTZUNG VON MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG

In einer Studie von Harenz (2012) untersucht die Autorin das Mediennutzungsverhalten von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Insgesamt nahmen 109 Menschen mit geistiger Beeinträchtigung oder ihre nahen Bezugspersonen aus den Bundesländern Bayern und Berlin an einer Umfrage mit Hilfe eines Fragebogens teil. Die Proband\*innen haben eine Altersspanne von 11 bis über 45 Jahren (Vgl. Harenz, 2012, S. 4 f.). In der Ergebnisdarstellungen gibt es eine Unterteilung nach Geschlecht. Folgende Ergebnisse können zusammengefasst werden: die meisten Proband\*innen besitzen einen eigenen CD-Player, ein Radio und einen Fernseher (zwischen 78% und 95%). Knapp über die Hälfte haben ein eigenes Handy (57-58%) und 16-26% haben einen eigenen Computer oder Laptop. Nur 2-6% der Befragten geben an, einen Internetzugang zu haben. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind sehr gering, nur bei der Spielkonsole besitzen 22% der Männer und 2% der Frauen eine. Auch in Bezug auf die Altersklassen lassen sich ausschließlich große Unterschiede im Besitz von DVD-Playern (26-45 Jahre: 64% und >45 Jahre 49%), Handys (26-45 Jahre: 67% und >45 Jahre 38%), Spielkonsolen (26-45 Jahre: 22% und >45 Jahre 0%) und MP3-Playern (26-45 Jahre: 36% und >45 Jahre 8%) aufzeigen (Vgl. ebd. S. 10 f.). In Bezug auf die Aktivität mit digitalen Medien geben 14% der Befragten an, (fast) jeden Tag einen Computer zu nutzen, weitere 11 % mindestens einmal pro Woche. Musik mit MP3-Playern hören 16% (fast) jeden Tag und 8% einmal oder mehrmals in der Woche. Nur 6% bestätigen, das Internet (fast) jeden Tag und nur weitere 5% das Internet wenigstens einmal pro Woche zu nutzen (Vgl. ebd. S. 15). Diese Studie macht deutlich, dass Menschen mit geistiger Beeinträchtigung häufig digitale Medien nutzen. Auch der Gebrauch von Handys, Computern und dem Internet erhält immer mehr Einzug in den Alltag. Das häufigste Bezugsmedium ist der Fernseher. Es kann gesagt werden, dass ein Interesse von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung an digitalen Medien vorhanden ist. Ein paar Proband\*innen zeigen sogar ein großes Interesse. Bei der Erhebung wird jedoch deutlich, dass besonders neue und komplexere Medien, die eine aktive Auseinandersetzung fordern, von dem Personenkreis nur wenig oder selten genutzt werden. Dazu zählen Handys, Computer und das Internet. Als Gründe nennt die Autorin eine hohe Komplexität in der

Bedienung und eine fehlende Förderung (Vgl. ebd. S. 39 ff.). Bei dieser Studie ist zu beachten, dass sich digitale Medien sehr schnell entwickeln. Handys wurden in der letzten Zeit immer mehr von Smartphones verdrängt. Smartphones und auch die Nutzung von sozialen Medien sind in dieser Studie nicht aufgeführt.

Eine weitere Studie zu dem Thema der Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung wurde 2016 durch Bosse und Hasebrink durchgeführt. Für die Erhebung wurden neben Fragebögen auch 610 Menschen mit Beeinträchtigung in einem persönlichen Gespräch befragt. Der Fokus dieser Studie liegt auf der Nutzung von Massenmedien und insbesondere des Fernsehers (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 8 f.). Insgesamt nahmen Personen mit Seh- oder Hörbeeinträchtigungen, körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen und kognitiven Beeinträchtigungen teil. Wichtig ist hier zu sagen, dass kein erkennbarer Unterschied zwischen den Personen mit einer geistigen Beeinträchtigung und einer Lernbeeinträchtigung gemacht wird (Vgl. ebd. S. 13). Diese vier Personengruppen berichten über sehr unterschiedliche Barrieren. Bedingt durch das Thema der Masterarbeit wird ein Fokus auf die Personengruppe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gelegt. Eine große Mehrheit (96%) der Teilgruppe „Lernbeeinträchtigung“ schauen regelmäßig (d.h. mehrmals in der Woche) Fernsehen. Ein Drittel der Befragten geben an, das Internet nie zu nutzen und weniger als die Hälfte nutzen das Internet regelmäßig (Vgl. ebd. S. 98). Die Lesefähigkeit der Proband\*innen hat einen großen Einfluss auf die Mediennutzung. Personen, die angeben nicht lesen zu können, nutzen zwar oft und regelmäßig den Fernseher und das Radio, zeigen aber eine seltenere Nutzung des Internets (Vgl. ebd.). In Bezug auf das Internet nutzen 51% der 14- bis 49-jährigen Personen mit Lernbeeinträchtigungen dieses regelmäßig; bei den über 50-Jährigen liegt die Prozentzahl bei 45 (Vgl. ebd. S. 99). Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die digitale Ausstattung der Proband\*innen der Teilgruppe „Lernen“ gegenüber der anderen Teilgruppen deutlich schlechter ist. „Menschen mit Lernschwierigkeiten gehören zu den Menschen in Deutschland, bei denen man noch von einer Kluft in Bezug auf den Zugang zu digitalen Medien sprechen kann“ (ebd. S. 100). Zwar besitzen 93 % einen nicht internetfähigen Fernseher und 72 % ein Radio, doch nur 47 % haben einen Computer oder Laptop mit Internetzugang. Weiter haben 40 % ein Handy, aber nur 34 % ein Smartphone, mit dem das Internet genutzt werden kann. 19 % haben einen MP3 Player und 10 % ein Tablet (Vgl. ebd.). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Personen in Privathaushalten in der Regel eine bessere Ausstattung mit digitalen Medien zur Verfügung steht. Ähnliches ist bei Personen unter 50 Jahren zu beobachten

(Vgl. ebd.). Die häufigste Nutzung des Internets ist die Bewegtbildnutzung (66 %). Die Proband\*innen nutzen Plattformen wie YouTube, Mediatheken oder Netflix. Circa 50 % „[...] nutzt Suchmaschinen, surft im Netz, hört Musik, Radio und Podcasts oder kommuniziert über Online-Communities, Instant Messaging oder E-Mail“ (ebd. S. 101). Weniger als 25% der Personen posten eigene Fotos oder Videos. Eine kleine Gruppe nutzt darüber hinaus das Angebot des Online-Shoppings. Lesende Menschen kommunizieren häufiger über Soziale Medien, verfolgen aktuelle Nachrichten oder spielen Onlinespiele. Auf der anderen Seite posten im Vergleich Personen, die nicht lesen können, 12 % häufiger eigene Bilder oder Videos (Vgl. ebd. S. 101 f.). Laut den Autor\*innen sind wesentliche Gründe hierfür die Komplexität der Bedienung und die Vielzahl von Angeboten und Informationen, welche in der Regel in schwerer Sprache präsentiert werden. Darüber hinaus sagen viele der Proband\*innen, dass sie nicht genügend Unterstützung durch das Umfeld erhalten. Nur wenige Einrichtungen der Behindertenhilfe beachten die Medienkompetenzförderung in ihren Entwicklungskonzepten (Vgl. ebd. S. 102). Die Studie zeigt gut, dass besonders Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen von einer Exklusion der digitalen Medien bedroht sind. Vor allem die Wohnsituation und die Lesefähigkeit haben einen starken Einfluss auf die Mediennutzung (Vgl. ebd. S. 115). Da im Rahmen dieser Studie Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen nicht explizit aufgeführt werden, können nur Rückschlüsse auf diese Personengruppe gezogen werden.

In einer Erhebung in Westfalen-Lippe wurde die Wohnform von insgesamt 30.093 Menschen mit geistiger Beeinträchtigung erhoben. Das Ergebnis zeigt, dass „[...] 42 % in einer stationären Wohnform, 37 % selbstständig oder bei Angehörigen ihrer Herkunftsfamilie, 20 % in ambulant betreuten Wohnformen und ein Prozent in sog. Gastfamilien“ (Thimm, Rodekohl, Dieckmann & Haßler, 2018, S. 108) wohnen. Der Anteil der Personen, die selbstständig oder mit Angehörigen wohnen, sinkt mit steigendem Alter. Bei den über 50-Jährigen leben nur noch 22% selbstständig oder mit der Familie, bei den 18 bis 29-Jährigen sind es noch 53% (Vgl. ebd.).

Bei einer Erhebung der Lesefähigkeit muss zwischen einer Lesefähigkeit im engeren und weiteren Sinne unterschieden werden. Lesen im weiteren Sinn fasst das Bilderlesen, das Lesen von ikonischen Zeichen, das Lesen von Symbolen und das orthografische Lesen zusammen. Das alphabethische Lesen und das orthografische Lesen – also das Lesen von Buchstaben und Silben bzw. Wörtern – wird als Lesen im engeren Sinne definiert (Vgl. Kuhl, Euker & Koch, 2013, S. 185). Erhebungen über die Lesefähigkeit von Menschen mit geistiger

Beeinträchtigung gibt es kaum. Im Rahmen einer Dissertation wurden im Jahr 2006 die Kultusministerien aller 16 Bundesländer darum gebeten, Angaben über die Lesefähigkeit von Schüler\*innen mit geistiger Beeinträchtigung zu machen. Als Richtwert wurde die Lesefähigkeit von Grundschüler\*innen am Ende der ersten Klasse gewählt. Nur drei Bundesländer konnten Angaben dazu machen. In Hamburg liegt nach eigener Aussage der Anteil der Leser\*innen bei 32%, im Saarland bei 28% und in Berlin bei 18%. Das entspricht einem Anteil von durchschnittlich 24%. Diese Zahlen können lediglich als Tendenz gesehen werden (Vgl. Koch, 2008, S. 14). Bezogen auf die Studienergebnisse von Bosse und Hasebrink (2016) kann gesagt werden, dass der Anteil der Leser\*innen (18 %), die selbstständig oder bei einer Familie wohnend leben (37 %) recht gering und besonders die Nutzung des Internets und den sozialen Medien im Vergleich zu der Rubrik „Lernbeeinträchtigung“ als vermindert einzuschätzen ist. Das Ergebnis kann anhand der Studie von Heitplatz, Bühler und Hastall (2019) unterstützt werden. In ihrer Studie forschen sie über den Einfluss von Betreuer\*innen auf die Smartphonennutzung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Insgesamt wurden 24 leitfadengestützte Interviews mit Betreuer\*innen in NRW geführt. Ziel der Interviews war es zum einen herauszufinden, welche Faktoren die Einstellung gegenüber einer Smartphonennutzung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung beeinflussen und zum anderen, inwieweit die Einstellung der Betreuer\*innen von den individuellen Wohnverhältnissen der Menschen mit geistiger Beeinträchtigung abhängig ist (Vgl. Heitplatz, Bühler & Hastall, 2019, S. 102). In Bezug auf die Wohnsituation geben die Proband\*innen an, dass eine selbstständige Wohnform oder das Wohnen mit der Familie die Mediennutzung der Klient\*innen dahingehend beeinflusst, dass die Personen häufiger digitale Medien besitzen und nutzen. Die Befragten sagen, dass alle ambulant betreuten Klient\*innen ein Smartphone besitzen und dieses für soziale Medien, Kommunikation und die Bewältigung alltäglicher Aufgaben nutzen. Die große Diskrepanz wird damit erklärt, dass Personen, welche in stationären Wohneinrichtungen leben, häufig durch die Aktivitäten und den Kontakt innerhalb der Einrichtungen eine Nutzung von digitalen Geräten als nicht notwendig empfinden. Weiter haben besonders Klient\*innen mit einem höheren Alter kein Interesse an digitalen Medien. Als weiterer Faktor wird die Einkommenssituation von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen benannt. Personen, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe arbeiten, erhalten in der Regel zwischen 112€ und 172€ Taschengeld pro Monat. Neben den hohen Anschaffungskosten der digitalen Geräte müssen zusätzlich Flatrates, WLAN oder weitere Kosten beachtet werden. Die Proband\*innen geben an, dass das

vorhandene Geld oftmals nicht dafür ausreicht. Einen großen Einfluss auf die Einstellungen der Betreuenden hat die Schwere der geistigen Beeinträchtigung der Klient\*innen. So wird die Fähigkeit des Lesens oft als Voraussetzung für eine Smartphonennutzung beschrieben (Vgl. ebd. S. 104 f.). Bei der digitalen Infrastruktur geben die Proband\*innen an, dass viele Einrichtungen eine sehr schwache Ausstattung haben. Diese ist oft gar nicht oder sehr begrenzt für die Klient\*innen nutzbar. Das hat zur Folge, dass Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen oft keine Möglichkeit haben, einen Zugang zum Internet zu erhalten. Wenige Personen mit geistiger Beeinträchtigung haben einen selbst organisierten und eigenen Internetzugang. Dies konnte nur in weniger institutionalisierten Wohnformen nachgewiesen werden (Vgl. ebd. S. 105 ff.). Die beschriebenen eigenen Erfahrungen der Proband\*innen teilen sich in Risiken und Chancen der Smartphonennutzung. Diese werden in Kapitel 6.2 differenziert dargestellt. Generell konnte festgestellt werden, dass die Betreuer\*innen häufig offen gegenüber einer Smartphonennutzung ihrer Klient\*innen sind. Die Betreuer\*innen haben eine wichtige Rolle in der Nutzung von Smartphones ihrer Klient\*innen (Vgl. ebd. S. 107 f.). Die genannten Risiken und strukturbedingte Hürden machen deutlich, wie groß der Einfluss von Einrichtungen auf die Nutzung von digitalen Medien und wie hoch die Relevanz einer guten medialen Ausstattung und einer Medienkompetenzförderung ist (Vgl. ebd. S. 112).

## **6.2 BARRIEREN, CHANCEN UND RISIKEN DER DIGITALISIERUNG FÜR MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG**

Ein guter Einsatz digitaler Medien hat das Potenzial „[...] Beeinträchtigungen auszugleichen, die sich aus der mangelnden Passung von (analogen) Umweltbedingungen und körperlichen, kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen ergeben“ (Bosse & Haage, 2020, S. 531). Dadurch könnten Informationen und Kommunikation so gestaltet werden, dass sie allen Menschen zugänglich sind. Digitale Medien bieten alternative Ausdrucksformen für Menschen, die in der Sprache, dem Lesen, dem Schreiben oder den Sinnen (Hören und Sehen) Beeinträchtigungen haben (Vgl. ebd.). Die Integration von Symbolen, Musik und Körpersprache in der digitalen Kommunikation bietet für viele Menschen eine große Bereicherung und kann als Ergänzung für die verbale oder verschriftlichte Kommunikation gesehen werden (Vgl. Schluchter, 2010, S. 121). Darüber hinaus bieten Soziale Netzwerke und Plattformen die Möglichkeit der Vernetzung und des Selbsta Ausdruckes. Bilder können mit Hashtags kategorisiert, Videos veröffentlicht und die eigene Meinung geteilt werden (Vgl. Bosse & Haage, 2020, S. 531). In seiner

Studie beschreibt Schluchter (2010) das Bedürfnis von Menschen mit Beeinträchtigungen, Geschichten zu erzählen und generell zu kommunizieren (Vgl. Schluchter, 2010, S. 124). Die Menschen wollen sich selber ausdrücken und so gegen andauernde Exklusionsprozesse angehen (Vgl. ebd. S. 125). Neben den Möglichkeiten der Teilhabe an öffentlichen Diskursen über verschiedene Plattformen eignen sich viele digitale Medien als Hilfsmittel für Menschen mit Beeinträchtigungen. Geräte können besonders Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen helfen, diese beispielsweise durch Orientierungshilfen oder Sprachsteuerung zu kompensieren. Darüber hinaus unterstützen assistive Technologien Menschen mit Beeinträchtigungen, indem sie Körperfunktionen und Fähigkeiten ersetzen oder unterstützen, die die betroffene Person nicht oder nicht vollständig alleine ausführen kann. Assistive Technologien sind beispielsweise Elektrorollstühle oder komplexe Kommunikationshilfen (Vgl. Bosse & Haage, 2020, S. 531). Weiter können Angebote wie das Online-Shopping für Menschen mit eingeschränkter Mobilität eine große Unterstützung sein (Vgl. Pelka, 2018, S. 58). Die beschriebenen Chancen der Digitalisierung für Menschen mit Beeinträchtigungen machen deutlich, wie groß das Potenzial digitaler Medien für die Verbesserung der Teilhabe am (digitalen) gesellschaftlichen Leben ist. Dennoch muss beachtet werden, dass digitale Medien nicht allein zur gleichberechtigten Teilhabe führen. Sie können diese unterstützen, aber in erster Linie müssen strukturelle Barrieren in der Gesellschaft abgebaut werden (Vgl. Goggin, 2018, S. 8).

Zusätzliche Chancen führen Bosse, Zaynel und Lampert (2018) und Heitplatz, Bühler und Hastall (2019) neben den Risiken in ihren Studien an. Bosse, Zaynel und Lampert (2018) forschen über die Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen, an der auch Klient\*innen von Einrichtungen befragt wurden. Heitplatz, Bühler und Hastall (2019) thematisieren, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert, die Einstellung von Betreuer\*innen gegenüber der Nutzung von Smartphones von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen. Hier wird das große Potenzial der Informationsmöglichkeit im Internet thematisiert. Dadurch können Klient\*innen, die selbstständig das Internet nutzen, eigenständig recherchieren und so ihre Selbstwirksamkeit verbessern und auch Personen mit einem höheren Unterstützungsbedarf können schnell Informationen erhalten. Diese Informationen „[...] tragen dabei sowohl zur Freizeit- und Alltagsgestaltung bei als auch zur grundsätzlichen Bildung“ (Bosse et al., 2018, S. 14). Das Smartphone wird als ein Statussymbol genutzt und die Nutzer\*innen zeigten größeres Selbstvertrauen in ihrem Auftreten (Vgl. Heitplatz et al., 2019, S. 107). Die Proband\*innen geben an, dass besonders bei ambulant betreuten Klient\*innen das Smartphone eine große

Bedeutung für die Kommunikation hat und dieses auch für die Organisation des Tages genutzt wird, indem beispielsweise Termine in den Kalender des Smartphones eingetragen werden können. Darüber hinaus können viele oftmals alltägliche digitale Angebote wie die Sprachsteuerung und verschiedene Apps als assistive Techniken für die Klient\*innen dienen. Ein Beispiel sind Smart-Homes, bei dem diverse Gegenstände der Wohnung (Heizung, Küchengeräte, Licht, etc...) mit dem WLAN verbunden werden und so über das Smartphone bedienbar sind. Dies ist besonders für Menschen mit motorischen und körperlichen Beeinträchtigungen eine große Chance, um ihre Selbstständigkeit zu verbessern. Die Betreuer\*innen befürchten aber, dass das vielfältige digitale Angebot dazu führt, die Klient\*innen vom realen Leben zu entfernen, sodass sie immer isolierter leben (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 15). In Bezug auf die soziale Teilhabe im Internet kann diese durch die Kommunikation über beispielsweise soziale Medien oder anderen Plattformen und eine Kommunikation auf Augenhöhe verbessert werden (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 15; Heitplatz et al., 2019, A. 107).

In einem Artikel von Sachdeva, Tuikka, Kimppa, und Soumi (2015) werden die Barrieren in vier Kategorien unterteilt: soziale, technologische, finanzielle und motivationale Barrieren (Vgl. Sachdeva, Tuikka, Kimppa & Soumi, 2015, S. 287). Als soziale Barrieren geben die Autor\*innen an, dass die Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigung und die Zugänglichkeit zu assistiven Technologien oft kulturabhängig ist. Weiter nennen sie die Umweltfaktoren, welche durch die Betroffenen nicht beeinflusst werden können. Letztendlich hat die Regierung einen großen Einfluss, da durch Gesetze oder andere Aktionen und Verordnungen der Kluft entgegengewirkt werden kann. Dies macht wiederholt deutlich, dass die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen neben den Körperfunktionen auch durch Barrieren ihrer Umwelt stark beeinflusst werden (Vgl. ebd. S. 288 f.). Unter den technologischen Hürden fasst die Autor\*innen besonders die oft schwierige Bedienung technischer Geräte zusammen (Vgl. ebd. S. 289). Auch Heitplatz, Bühler und Hastall (2019) und Höllig, Hasebrink, Bosse und Haage (2017) nennen die komplizierte Bedienung von digitalen Medien und Anwendung als ein sehr großes Hindernis für Menschen mit Beeinträchtigungen (Vgl. Heitplatz et al., 2019, S. 104 f.; Höllig, Hasebrink, Bosse & Haage, 2017, S. 155). Mitinbegriffen ist hier auch die Nutzung sozialer Medien wie Facebook oder WhatsApp (Vgl. Sachdeva et al., 2015, S. 290). Heitplatz Bühler und Hastall (2019) kamen zusätzlich zu dem Ergebnis, dass bei vielen Anwendungen Haftungsprobleme für die Betreuer\*innen auftreten, wenn die Aufsichtspflicht nicht ausreichend geklärt ist (Vgl. Heitplatz et al., 2019, S. 107). Auch die finanzielle Situation

von Menschen mit Beeinträchtigung stellt eine große Hürde für die Nutzung digitaler Medien dar (Vgl. ebd.). Wie schon in Kapitel 5.2 angesprochen, erhalten Mitarbeiter\*innen von WfbM nur wenig Gehalt. Neben den Anschaffungskosten spielen auch die laufenden Kosten wie z.B. WLAN oder Flatrates eine große Rolle (Vgl. ebd. S. 104 f.). Unter den motivationalen Barrieren wird neben der eigenen Einstellung der Personen auch die Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen angesprochen. Recherchen lassen vermuten, dass Personen mit einem höheren Bildungsstand häufiger digitale Medien wie einen Computer besitzen als Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand (Vgl. Sachdeva et al., 2015, S. 291).

Neben Einflüssen, welche konkret auf die Beeinträchtigungen von Personen und die durch die Gesellschaft errichteten Barrieren zurückzuführen sind, gibt es Risiken, die generell für die Nutzung digitaler Medien gelten. Trotzdem sind besonders Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen häufig nicht dazu in der Lage, angemessen auf die Risiken zu reagieren und die Folgen der Mediennutzung abzuschätzen (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 16). Gefahren bei der Nutzung des Internets sind hierbei gewaltverherrlichende Inhalte, Viren, Spyware und Chat-Bots, welche von die Benutzer\*innen in vielen Fällen nicht eingeschätzt werden können. Weiter kann die Nutzung von Online-Shopping zu einer Verschuldung führen, wenn Nutzer\*innen die Kontrolle und den Überblick über ihre Käufe verlieren (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 14; Heitplatz et al., 2019, S. 107). Die digitale Kommunikation kann zu Konflikten und Gefahren führen. Angesprochen werden Phänomene wie Cybermobbing, Ausnutzung, Stalking und Pädophilie. Besonders Cybermobbing oder auch Beleidigungen anderen Peers oder Betreuer\*innen gegenüber stellt für die Befragten ein großes Risiko dar. Darüber hinaus können die Reaktionen auf Selbstdarstellungen im Internet durch Texte und Fotos oftmals nicht ausreichend gut durch die Klient\*innen eingeschätzt werden. Dies wird häufig Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Datenschutzes genannt, den viele Klient\*innen nicht überblicken können (Bosse et al., 2018, S. 15; Heitplatz et al., 2019, S. 107).

### **6.3 MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG IN EINRICHTUNGEN DER BEHINDERTEN-HILFE**

Vergleiche zu anderen Ländern machen deutlich, dass der Anteil von Offlinern nicht bei 21 % liegen muss. Besonders für skandinavischen Länder und Luxemburg zeigen die Daten, dass der Anteil der Personen, die noch nie das Internet genutzt haben, nur einem Viertel der deutschen Daten entspricht (Vgl. Pelka, 2018, S. 59). Eine notwendige Medienkompetenz-



förderung der von der Digitalisierung häufig ausgeschlossenen Personengruppe der Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen muss durch die Einrichtungen stattfinden, die sich für die Teilhabe der Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen einsetzen.

Denn wie jeder Übergang verlangt die Transformation zur digitalen Gesellschaft von den Transformationsbeteiligten Ressourcen (seien es Zeit, finanzielle Mittel, kognitive Leistungen oder schlicht die Erkenntnis, dass dieser Prozess wichtig ist) - Ressourcen, über die nicht alle Menschen verfügen oder in die sie zu investieren bereit sind (ebd.).

Um der aktuellen digitalen Spaltung in der Gesellschaft entgegenzuwirken, müssen sich die Einrichtungen der Behindertenhilfe aktiv für eine digitale Teilhabe ihrer Klient\*innen aussprechen (Vgl. ebd.).

Im Rahmen einer aktuellen Studie über die Medienkompetenz in der Behindertenhilfe im Bremen wurden Expert\*inneninterviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Personen geführt, die in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe arbeiten. Dadurch werden verschiedene Perspektiven des Themas erforscht. Insgesamt wurden 14 Telefoninterviews mit Proband\*innen aus verschiedenen Wohnformen und Arbeitsbereichen befragt. Die Klient\*innen waren hauptsächlich Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen aber auch Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigungen, körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen, Personen mit Autismus-Spektrum Störung oder Menschen mit psychischen Erkrankungen. Anschließend an die Interviews wurden zwei Gruppendiskussionen geführt. Die erste mit Expert\*innen für den Bereich der inklusiven Medienforschung und die zweite hierarchieübergreifend zusammen mit zwei Klient\*innen. Das ist wichtig, um die Perspektive der Zielgruppe miteinzu beziehen. Themen der Diskussionen waren geeignete Formen der Medienkompetenzvermittlung für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen, um eine digitale Teilhabe zu verbessern, damit einhergehende notwendige Fortbildungen für die Fachkräfte und die Erfassung von Perspektiven und Wünschen der Betreuenden (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 11 ff.). Für die in Kapitel 6.2 dargestellten Risiken und Chancen der Digitalisierung geben die Proband\*innen an, dass es wichtig ist, Fehler machen zu dürfen und aus diesen zu lernen. Beispielsweise sollten Onlinekäufe nicht per se verhindert werden, sondern die eingekauften Sachen gemeinsam durchgeschaut und gegebenenfalls zurückgeschickt werden, wenn diese zu teuer sind. Für die Bereiche Cybermobbing, Ausnutzen und Beleidigungen im Internet sollten Szenarien mit den Klient\*innen durchgesprochen werden. So kann man gemeinsam Lösungswege erarbeiten (Vgl. ebd. S. 16). Personen, die sehr eigenständig im Alltag sind, sind dies in der Regel auch in der Mediennutzung. Darüber hinaus benötigen Klient\*innen mit einem generell höheren

Unterstützungsbedarf auch mehr Unterstützung in Bezug auf digitale Medien. Für eine angemessene Medienkompetenzförderung ist es wichtig, Erfahrungs- und Lernsituationen zu schaffen, damit die Klient\*innen selbstständiger in ihrer Mediennutzung werden können (Vgl. ebd. S. 16 ff.). Auch bei der Medienkompetenz der Fachkräfte zeigt sich ein sehr gemischtes Bild. Die Medienkompetenz kann oftmals mit dem Alter, der Tätigkeit und der Einstellung gegenüber digitalen Medien in Verbindung gemacht werden. Besonders große Bedenken äußern die Proband\*innen in Bezug auf die rechtlichen Konsequenzen, beispielsweise im Rahmen einer Aufsichtspflichtverletzung oder der neuen Datenschutzverordnung. Die Reaktion auf die Herausforderungen zeigt sich in zwei Extremen. Ein Teil der Einrichtungen und Teams versucht das Thema zu vermeiden, ein anderer Teil sucht externe Hilfe und versucht Themen innerhalb des Teams zu besprechen. Fachkräfte, die kein Interesse an dieser Thematik haben, haben auch kein Interesse an Fortbildungen zum Thema Medienkompetenzförderung (Vgl. ebd. S. 18 ff.).

Für eine Medienkompetenzförderung innerhalb der Einrichtungen werden folgende Barrieren auf Seiten der Fachkräfte benannt: „mangelnde Technikausstattung, knappe zeitliche und personelle Ressourcen, kein trägerübergreifender Austausch [und] fehlendes Know-How“ (ebd. S. 20). Von den 14 beteiligten Einrichtungen geben circa die Hälfte an, dass die fehlende technische Ausstattung eine Medienkompetenzförderung verhindere. Darüber hinaus sehen manche Einrichtungen diese durch externe Angebote der VHS und Martinsclubs für ausreichend abgedeckt. Hier ist zu betonen, dass nur die wenigsten Klient\*innen diese Angebote wahrnehmen. Die im Rahmen der Studie befragten Klient\*innen geben darüber hinaus an, dass Angebote innerhalb der Einrichtungen Themen betreffen sollten, an welchen sie auch Interesse haben. Auch die Frage, wer die Förderung leitet, ist wichtig. Besonders bei sozialen Medien werden häufig intime Themen besprochen, die die Klient\*innen nur mit ihren Betreuer\*innen besprechen wollen. Das bedeutet, dass mögliche Angebote an die Klient\*innen angepasst werden müssen und nur wenige Fachkräfte geben an, sich das zuzutrauen. Trotz medienaffiner Mitarbeiter\*innen innerhalb der Einrichtungen hat keine ein mediendidaktisches Konzept entwickelt. Dies liegt nach Angaben der Beteiligten an mangelnder Zeit sowie am Fehlen einer Person, die sich für dieses Thema verantwortlich fühlt und es fördert (Vgl. ebd. S. 20 ff.). Für die Umsetzung von mediendidaktischen Angeboten wird nochmal deutlich, dass eine koordinierende Person in den Einrichtungen notwendig ist. Darüber hinaus kommt der Vorschlag auf, ein Team aus wenigen Personen für diesen Bereich zu bilden. Zudem sollte innerhalb der

Angebote zwischen einer Medienkompetenz und der Kompetenz digitale Medien technisch bedienen zu können unterschieden werden. Wichtige Voraussetzungen für mögliche Fortbildungen ist, dass der Einrichtung klar sein muss, wie sie zum Thema Medienkompetenzförderung steht. Außerdem muss die eigene Meinung der Fachkräfte zum Thema Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung und der digitalen Teilhabe reflektiert werden. Weiter müssen die Fachkräfte sowohl didaktisch als auch inhaltlich auf die Medienkompetenzförderung vorbereitet werden. Wichtige Themenbereiche im Rahmen dieser Erhebung sind soziale Medien und ein richtiger Umgang mit diesen, um beispielsweise Cybermobbing zu verhindern sowie die Nutzung von digitalen Angeboten zur Verbesserung der Teilhabe. Ein Beispiel hierfür sind Apps, welche Fahrpläne und Fahrstrecken aufrufen (Vgl. ebd. S. 24 ff.). Aus diesen Ergebnissen wurden konkrete Handlungsempfehlungen für Fortbildungen innerhalb der Einrichtungen verfasst.

Die Fachkräfte sollen demnach eine Schulung bestehend aus vier Modulen durchlaufen. Diese sind „Reflexion eigene Mediennutzung und Mediennutzung der Klient\*innen“, „Medienausstattung und rechtliche Aspekte“, „Medienpädagogische Kompetenz“ und „Realisierung von Medienprojekten“ (Vgl. ebd. S. 27 ff.). Die ersten drei Module umfassen viel Austausch mit anderen Fachkräften und Theoriewissen. Im letzten Modul werden praktische eigene Konzepte zur Medienkompetenzförderung erarbeitet. Zu diesem Zweck werden zunächst bereits bestehende Konzepte vorgestellt. Anschließend erarbeiten und erproben die Teilnehmenden eigene Konzepte in den jeweiligen Einrichtungen und treffen sich nach circa sechs Monaten in der Fortbildungsgruppe wieder, um die Resultate vorzustellen und sich auszutauschen. Nicht beachtet in diesen Modulen ist das Erwerben einer eigenen Medienkompetenz; aus diesem Grund werden besonders technikaffine Mitarbeiter\*innen angesprochen (Vgl. ebd.).

Für die konkrete Umsetzung von Projekten in den Einrichtung sollten folgende Themen beachtet werden: Das Interesse und die Lebenswelt der Klient\*innen soll abgefragt und berücksichtigt werden, Angebote vor Ort sind empfohlen, die unterschiedlichen Wohnformen und die damit einhergehende technische Ausstattung der Klient\*innen, die Angebote sollten sich wiederholen und in einer der Bedarfen der Klient\*innen entsprechenden Form beworben werden. Für die Durchführung der Angebote ist festzuhalten, „[f]ür Fortbildungen allgemein aber ganz besonders für diese Klientel gilt: kleine Gruppen und langsames Lernen mit viel Zeit beeinflussen den Erfolg der Fortbildungen“ (ebd. S. 31).

Die aufgeführten Ergebnisse werden durch eine weitere Studie von Heitplatz und Sube (2020) gestützt. Diese beschäftigt sich mit digitalen Medien und dem Internet in Einrichtungen der Behindertenhilfe in NRW. Im Rahmen der Studie wurden 24 Personen der Leitungsebene von verschiedenen Wohneinrichtungen für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen interviewt. Die Wohneinrichtungen waren sowohl ambulant als auch stationär. Erfasst wurden die Meinung der Proband\*innen gegenüber der Mediennutzung und der Internetnutzung von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen, sowie Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Personen und die Einrichtungen und letztendlich der aktuelle Stand der Digitalisierung und der Medienkompetenzförderung innerhalb der Einrichtungen (Vgl. Heitplatz & Sube, 2020, S. 3 f.). Von den 24 Proband\*innen geben drei an, schon versucht zu haben, Angebote zur Medienkompetenzförderung von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen zu gestalten. Inwieweit diese in den Einrichtungen umgesetzt werden, scheint stark von der Motivation und der Einstellung der Leitung abhängig zu sein. Ein Angebot sind Sitzungen mit kleinen Gruppen zum Thema Laptops durch eine Praktikantin. Eine weitere Person gibt an, nach Materialien auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung gesucht zu haben, um diese dann für die Bezugsgruppe zu adaptieren (Vgl. ebd. S. 7 f.). Gründe für fehlende Angebote sind, dass eine Digitalisierung mit einem sehr großen Aufwand verbunden ist, und dies die Motivation negativ beeinflussen würde. Zunächst einmal muss eine geeignete Infrastruktur eingerichtet werden, die teilweise organisatorisch und finanziell schwer umsetzbar ist. Weiter müssen digitale Endgeräte gekauft und diese dann angemessen für die Klient\*innen zugänglich gemacht werden. Dies beinhaltet auch eine medienpädagogische Begleitung. Hierfür fehlt es den Einrichtungen oft an Ideen zur Umsetzung von Angeboten zu Medienkompetenzförderung (Vgl. ebd. S. 8). Acht der Befragten gaben an, generell Interesse an der Umsetzung solcher Angebote zu haben, die sich sowohl an die Klient\*innen als auch an die Fachkräfte richten sollen. Voraussetzungen dafür sind „[...] neben den technischen Rahmenbedingungen vor allem eine pädagogische, ethische und, in Bezug auf Datenschutz, rechtliche Begleitung des Themas“ (ebd. S. 9).

#### **6.4 BEDEUTUNG DER DIGITALISIERUNG FÜR DIE ERWERBSTÄTIGKEIT UND DIE WFBM**

Die Lage der Erwerbstätigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen hat sich bereits und wird sich durch die Digitalisierung verändern. Das bringt sowohl Chancen als auch Risiken für die

Beschäftigten mit sich. Besonders für Personen mit höheren Qualifikationen, häufig Menschen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen, wirkt sich die Entwicklung oftmals positiv aus. Neben der veränderten Arbeitsorganisation durch beispielsweise Home-Office werden durch assistive Technologien und moderne Hilfsmittel neue Aktivitäten ermöglicht. Personengruppen mit einer geringeren Qualifikation sind mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Risiken stärker betroffen. Das sind in der Regel Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen (Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 15 f.). Nur wenige aktuelle Studien beschäftigen sich mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwerbstätigkeit dieser Personengruppe.

In seinem Beitrag fasst Engels (2019) Expert\*innenmeinungen zu den Auswirkungen der Digitalisierung für die Beschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen zusammen. Dabei werden Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als Risikogruppe für den Wegfall von Arbeitsplätzen beschrieben. Dies hat den Grund, dass „[...] Arbeitsprozesse immer anspruchsvoller und komplexer werden und immer höhere Qualifikationen voraussetzen.“ (Engels, 2019, S. 228). Einen negativen Effekt hat die Digitalisierung auch für Beschäftigte mit psychischen Erkrankungen. Diese Personengruppe benötigt einen reizarmen Arbeitsplatz mit klar abgegrenzten Aufgaben. Durch die vielen digitalen Medien und die schnelle Weiterentwicklung dieser, steigt der Druck und wirkt sich so negativ aus (Vgl. ebd.).

Die Digitalisierung wird auch für die WfbM ein immer größeres Thema. Sie müssen neben der Rehabilitation und Inklusion ihrer Mitarbeiter\*innen auch wirtschaftlich sein. Das heißt konkret, dass drei Ziele (Rehabilitation, Inklusion, Wirtschaftlichkeit) miteinander verbunden werden müssen (Vgl. Richter, 2019, S. 266). Neben Bildungsangeboten und Angeboten für die Persönlichkeitsentwicklung bieten WfbM auch Praktika und Vermittlungen auf den ersten Arbeitsmarkt an. Dennoch müssen die Arbeitsaufträge organisiert und durchgeführt werden, um einen möglichst hohen Betrag an die Mitarbeiter\*innen zahlen zu können. Die Beziehung zwischen den drei Zielen kann als Spannungsverhältnis beschrieben werden (Vgl. ebd. S. 266 f.). In einer Fallstudie erforscht Richter (2019) die Einbettung des Verständnisses von Digitalisierung in die drei Bereiche. Die betrachtete WfbM steht in NRW und bietet über 1000 Arbeitsplätze für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung oder psychischen Erkrankungen (Vgl. Richter, 2019, S. 368). Im Bereich der Rehabilitation können assistive Technologien dabei helfen Tätigkeiten auszuführen, die ohne diese Techniken nicht möglich wären. In der betroffenen WfbM werden beispielsweise Kleberoboter, Sprachsteuerungen oder Blicksensorik

eingesetzt, was nicht nur die Teilhabe der Personen, sondern auch ihre Arbeitsleistung verbessert. Dennoch zeigen sich hier oftmals finanzielle Grenzen (Vgl. ebd. S. 373 f.). Ein Zitat aus dem Interview lautet: „Das Thema Digitalisierung ist ja entscheidend davon abhängig, wie wirtschaftlich erfolgreich wir sind, und was können wir uns an der Stelle auch leisten, um entsprechende Hardware-Systeme zur Verfügung zu haben“ (ebd. S. 374). Damit beschreibt die beforschte WfbM besonders Vorteile im Bereich der Rehabilitation und der Wirtschaftlichkeit. Wenige Auswirkungen hat die Digitalisierung auf die Inklusion und damit auf die Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt (Vgl. ebd. S. 377).

Durch die Digitalisierung entstehen neue Arbeitsbereiche. Im Rahmen der WfbM kann beispielsweise das Einscannen von Dokumenten eine neue Nische darstellen. Für Menschen mit psychischen Erkrankungen kann das Angebot des Homeoffice eine gute Möglichkeit sein (Vgl. Engels, 2019, S. 230 f.). Besonders für Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen ist der Umgang mit digitalen Medien oft eine große Herausforderung. Hier ist es wichtig den Mitarbeiter\*innen Erläuterungen in leichter Sprache anzubieten und mit Symbolen, Piktogrammen oder kurzen Filmen zu arbeiten. Diese Unterstützungen sollten ohne Zeitdruck verwendet werden (Vgl. ebd. S. 232). Eine weitere Veränderung ist der Wettbewerb zwischen den Einrichtungen.

Eng terminierte Aufträge [...] erhöhen den Zeitdruck, sodass manche Werkstätten ihre Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen nur dadurch aufrechterhalten können, dass die Arbeitsprozesse modernisieren, neu gestalten und für Auftragsspitzen kurzfristig weitere Arbeitskräfte ohne Beeinträchtigungen hinzuziehen (ebd.).

Unbedachte Nutzung digitaler Medien und sozialer Netzwerke wie beispielsweise Facebook kann schwerwiegende Folgen haben. Dies gilt nicht nur für die Nutzer\*innen mit Beeinträchtigungen, sondern auch für das gesamte Personal der WfbM. Oftmals werden sensible Daten über soziale Netzwerke oder Seiten wie Dropbox gesichert, ohne die Datenschutzbestimmungen einzuhalten. Elektronische Daten benötigen ein gutes IT Sicherheitsmanagement, welches die Einrichtungen für alle Bereiche haben müssen (Vgl. Kreidenweis, 2018, S. 124).

Diese Informationen sind lediglich Einschätzungen über die zukünftige Entwicklung. Das machen Hauser und Tenger (2015) in ihrer Studie über die Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen für das Jahr 2035 deutlich. „Die Folgen dieser Entwicklungen für Menschen mit Beeinträchtigung sind nicht einfach abzuschätzen, da sie von der Art der Beeinträchtigung abhängen und deren Bandbreite wiederum sehr groß ist“ (Hauser & Tenger, 2015, S. 40). Das macht deutlich, dass lediglich Hypothesen über die Entwicklung der kommenden Jahre

gemacht werden können. Dennoch sind sich die Expert\*innen in der Literatur einig, dass sich für die Erwerbstätigkeit von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen und psychischen Erkrankungen neue Herausforderungen und Risiken ergeben, die neben den Chancen nicht vernachlässigt werden dürfen. Auch das gesteigerte Tempo in der Gesellschaft und der Wettbewerb für die WfbM wird durch die Digitalisierung erhöht.

## **7 ZWISCHENFAZIT**

---

Die Relevanz der Medienkompetenzförderung im Rahmen der Behindertenhilfe konnte innerhalb des sechsten Kapitels ausführlich dargestellt werden. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die digitale Teilhabe einen wichtigen Teil der gesellschaftlichen Partizipation darstellt und diese nach der Behindertenrechtskonvention für alle Menschen ermöglicht werden muss (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 11). Verschiedene Quellen bestätigen, dass besonders Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen häufig so genannte Offliner sind, die zwar von den Wirkungen der Digitalisierung betroffen sind, diese aber nicht für sich nutzen können. Diese digitale Spaltung verhindert, dass die angesprochene Personengruppe die Digitalisierung mitgestalten kann und damit immer weiter von der digitalen Teilhabe ausgeschlossen wird (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 100; Heitplatz & Sube, 2020, S. 2; Kreidenweis, 2018, S. 125; Pelka, 2018, S. 59). Allerdings hat nicht ausschließlich die Beeinträchtigung Einfluss auf die Mediennutzung von Menschen, sondern auch das Alter, der Bildungsstand und die Wohn- und Arbeitssituation (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 101 f.; Haage & Bosse, 2019, S. 54; Heitplatz et al., 2019, S. 104). Jüngere Menschen und Personen, die selbstständig oder mit der Familie leben, nutzen häufiger digitale Medien als ältere und in stationären Einrichtungen wohnenden Menschen mit Beeinträchtigung (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 101 f.). Nach einer Studie in Westfalen-Lippe leben 42% der Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung in einer stationären Einrichtung, weitere 20% in einer ambulanten Wohnform und 37% selbstständig oder mit der Familie (Vgl. Thimm et al., 2018, S. 108). Heitplatz et al finden in ihrer Forschung heraus, dass die Betreuer\*innen der Klient\*innen zudem einen großen Einfluss auf die Mediennutzung haben. Ihre Einstellung bedingt maßgeblich, ob diese eine Mediennutzung ihrer Klient\*innen unterstützen oder fördern. Ohne Unterstützung haben die Personen besonders in stationären Wohneinrichtungen oft nur sehr schwer Zugang zu digitalen Medien (Vgl. Heitplatz et al., 2019, S. 112). Weiter kamen Bosse und Hasebrink (2016) zu dem Ergebnis, dass die Lesefähigkeit einen großen Einfluss auf die Mediennutzung hat.

Personen, die nicht eigenständig lesen können, benutzen digitale Medien im Schnitt weniger häufig (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 191 f.). Aussagekräftige Daten, wie viele Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung keine Lesefähigkeit haben, gibt es nicht. Eine Anfrage bei den Kultusministerien ergab einen Durchschnitt von 24 % der Personen mit Lesefähigkeit (Vgl. Koch, 2008, S. 14). Immer mehr Personen mit Beeinträchtigungen nutzen digitale Medien entweder als assistive Technologien (Vgl. Bosse & Haage, 2020, S. 531) oder zur Teilhabe am öffentlichen und digitalen Leben der Gesellschaft (Vgl. Bosse & Haage, 2020, S. 531; Schluchter, 2010, S. 125). Besondere Chancen der digitalen Medien werden in der Möglichkeit der Nutzung von digitalen Endgeräten als assistive Technologien gesehen. So können Sprachausgaben und -steuerung, Orientierungshilfen und viele weitere Anwendungen die Teilhabe der Menschen mit Beeinträchtigungen verbessern (Bosse et al., 2018, S: 531; Bosse & Haage, 2020, S. 15). Risiken der Digitalisierung, welche für die gesamte Bevölkerung gelten, können für Menschen mit Beeinträchtigungen größer sein, da diese oftmals nicht angemessen reagieren können oder die Risiken falsch einschätzen (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 16). Darunter fallen Verschuldungen, gewaltverherrlichende Inhalte, Viren, Spyware, Chat-Bots, Cybermobbing, Ausnutzung, Stalking und Pädophilie (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 14; Heitplatz et al., 2019, S. 107). Auch der Zugang zu digitalen Medien ist für Menschen mit Beeinträchtigungen oft erschwert. Finanzielle Grenzen werden durch die symbolische Bezahlung der WfbM gesetzt, und die Komplexität vieler digitaler Medien und Anwendungen werden als zu hoch eingestuft (Heitplatz et al., 2019, S. 104; Höllig et al., 2017, S. 155). Generell ist das Interesse an digitalen Medien unter Menschen mit Beeinträchtigungen groß. Eines der beliebtesten Geräte ist der Fernseher (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 89; Harenz, 2012, S. 10). Auch die Nutzung von Handy oder Smartphones ist in den letzten Jahren von circa 57% – 58% Handynutzer\*innen (Vgl. Harenz, 2012, S: 10) auf 40% Handynutzer\*innen und 37% Smartphonenunder\*innen gestiegen (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 100). Das zeigt, dass das Interesse an digitalen Medien und dem Internet auch in dieser Personengruppe stark ansteigt. Durch den erwiesenen Einfluss der Wohnform und der Betreuer\*innen auf die Mediennutzung der Klient\*innen wird deutlich, dass eine Medienkompetenzförderung innerhalb der Einrichtung notwendig ist, um der digitalen Spaltung entgegenzuwirken, den Klient\*innen digitale Teilhabe zu ermöglichen und die Risiken der Nutzung zu minimieren, sodass alle die Vorteile der Digitalisierung für sich nutzen können. Die Einrichtungen der Behindertenhilfe sind in den meisten Fällen nur ungenügend mit digitalen Medien ausgestattet (Bosse et al., 2018, S. 20;



Bosse, Schluchter & Zorn, 2019, S. 125; Heitplatz et al., 2019, S. 105 ff.). Trotz vorhandenem Interesse an einer Medienkompetenzförderung durch einzelne Fachkräfte wird die Umsetzung erschwert. In vielen Einrichtungen fehlen zeitliche und personelle Ressourcen, Fertigkeiten der Fachkräfte in diesem Bereich, eine verantwortliche Person, ein Austausch zwischen den Einrichtungen, eine notwendige Technikausstattung sowie ein Konzept zur Umsetzung (Bosse et al., 2018, S. 20 ff.; Heitplatz & Sube, 2020, S. 8). Eine Umsetzung der Medienkompetenzförderung im Rahmen der WfbM wird innerhalb des Fachkonzepts des Eingangsverfahrens sogar unter dem Oberbegriff „IT- und Medienfertigkeit“ explizit gefordert. Diese umfasst den „[...] sinnvolle[n] Umgang mit Medien, Informations- und Kommunikationstechniken, insbesondere wenn dadurch die eigene Teilhabemöglichkeiten intensiviert werden können“ (Bundesagentur für Arbeit, 2010, S: 11).

Als ein mögliches Konzept wird das Projekt „Medienscouts NRW“ in Kapitel fünf vorgestellt. Dieses Konzept beruht auf dem Peer-Tutoring. Für die Umsetzung werden in dem ursprünglichen Konzept Schüler\*innen zu Medienscouts ausgebildet, die dann im Rahmen von Fortbildungen, Sprechstunden und weiteren Angeboten die Medienkompetenz ihrer Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen fördern sollen (Kerres et al., 2012)S. 11. Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung sind dabei das Abschließen von Verträgen, der Schutz vor Viren, soziale Medien wie E-Mails und Chats, Datenschutz, die Nutzung von Suchmaschinen, Urheberrecht, Cybermobbing und Sexting (Vgl. Landesanstalt für Medien in NRW, o.J.a, o.S.). Nach der ersten Umsetzung des Pilotprojektes wurde dieses umfassend evaluiert. Das Gesamtbild kann neben einzelnen notwendigen Veränderungen als positiv beschrieben werden (Vgl. Kerres et al., 2012, S. 47 ff.). Allgemein kann zwischen zwei Personengruppen innerhalb des Projektes unterschieden werden, den Multiplikator\*innen (Medienscouts) und den Adressat\*innen. Beide Personengruppen ziehen teilweise unterschiedliche Vorteile aus dem Projekt. Die Multiplikator\*innen verbessern neben ihrer Medienkompetenz auch ihre soziale Kompetenz und erlangen Fertigkeiten im Bereich der Beratung. Der Effekt auf die Adressat\*innen ist geringer, dennoch verbessern sie ihre Medienkompetenz. Besonders in den USA wird das Peer-Tutoring oder andere Formen des PAL mit Erfolg umgesetzt (Vgl. Britz, 2017, S. 47 f.). Empirische Befunde zeigen die positive Wirkung des Peer-Tutorings auf die Multiplikator\*innen und die Adressat\*innen (Vgl. Appel, 2001, S. 11 f.; Eskay et al., 2012, S. 943). Die Betrachtung des Projektes „Medienscouts NRW“ und die vielversprechenden Ergebnisse von Studien zur Wirkung von Peer-Tutoring zeigen das große Potenzial auch für andere

Personengruppen. Bezogen auf die WfbM kann dieses viele der zuvor benannten Probleme lösen. Wenn die Mitarbeiter\*innen sich untereinander unterstützen und die Medienkompetenzförderung von dem pädagogischen Personal nur begleitet wird, können sowohl die zeitlichen und die personellen Ressourcen geschont werden. Durch die konkrete Qualifikation des pädagogischen Personals und der Mitarbeiter\*innen wird nicht nur das Wissen über digitale Medien verbessert, sondern auch notwendige soziale Kompetenzen zur Vermittlung von Medienkompetenz. Alles in allem scheint die Umsetzung sehr vielversprechend.

## 8 MEDIENSCOUTS AN WFBM IN NRW

### 8.1 AUFBAU DER STUDIE

Ein Überblick über den Aufbau der Studie ist in Abbildung 3 dargestellt. Das Forschungsprojekt kann in zwei Phasen unterteilt werden. Im ersten Schritt führte die Autorin im März 2020

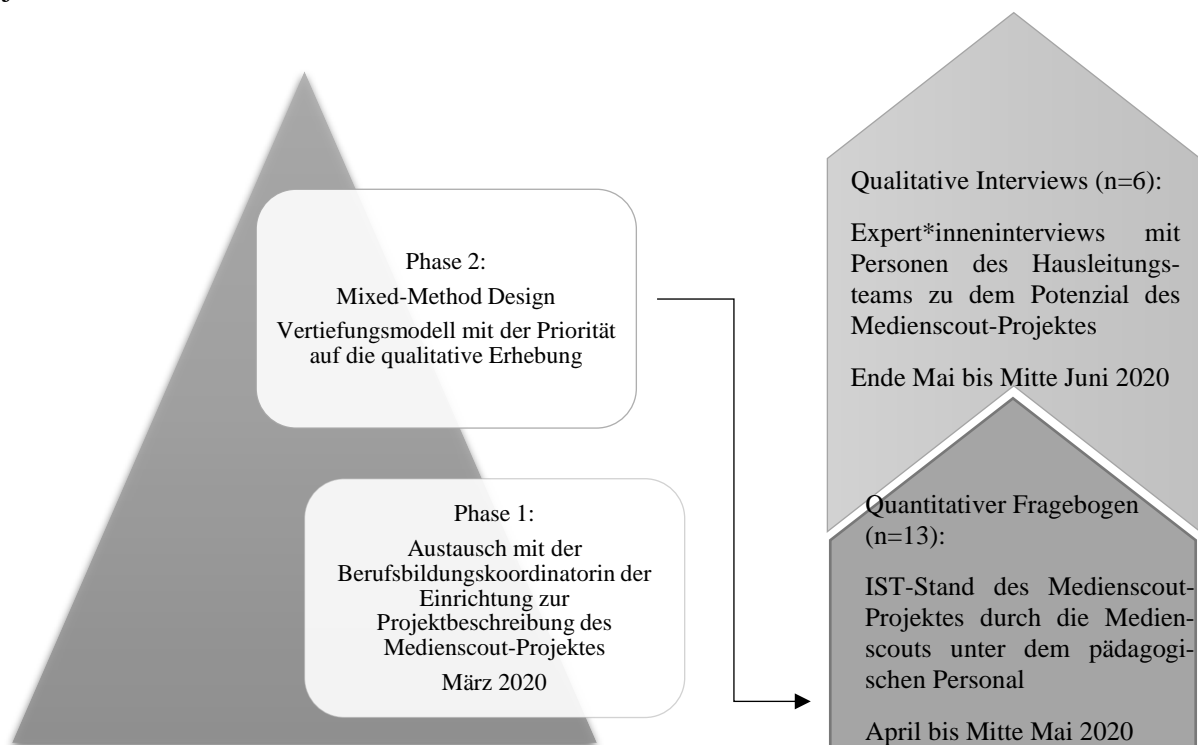


Abbildung 3: Aufbau der Studie (eigene Darstellung)

zwei Telefonate mit der Berufsbildungskordinatorin, welche als Initiatorin des Projektes betrachtet werden kann. Zusätzlich wurden mehrere E-Mails geschrieben, um Informationen über den bisherigen Verlauf zu erhalten. In dieser Phase wurden grundlegende Fragen zum Projekt und dem bisherigen Aufbau geklärt. Um detaillierte Informationen über den Stand in

den einzelnen Einrichtungen zu erhalten, wurde im Anschluss von April bis Mitte Mai 2020 eine Umfrage mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt. Proband\*innen waren die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal, mit dem Fokus auf die Mediennutzung ihrer Mitarbeiter\*innen mit Beeinträchtigung, digitale Medien innerhalb der Einrichtung und den aktuellen Verlauf des Medienscout-Projektes. Auf Basis der Informationen wurden die Leitfragen für das Expert\*inneninterview mit den Hausleiter\*innen formuliert. Dies ist der eigentliche Kern der Studie und erhebt, welches Potenzial die Hausleiter\*innen in diesem Projekt sehen. Durchgeführt wurden die Interviews im Mai und Juni 2020.

In diesem Kapitel werden die einzelnen Erhebungsmethoden und die Entwicklung und Durchführung genauer beschrieben. Die Studie musste kurzfristig abgeändert werden: Anstatt der Leitfrageninterviews sollten Gruppendiskussionen mit den Hausleiter\*innenteams durchgeführt werden, um einen Eindruck der verschiedenen Meinungen und Argumente zu erhalten. Aufgrund des Ausbruchs von Covid-19 konnten persönliche Treffen nicht stattfinden. Eine Gruppendiskussionen auf einer Online-Plattform wurde als ungeeignet empfunden, da dadurch der Gesprächsfluss eingeschränkt wird und eine wirkliche Diskussion nur schwer zustande kommen könnte. Befragungen mit einer Gruppe haben den Vorteil, dass die Beteiligten auf die Äußerungen anderer reagieren können, damit ist es möglich, „[...] die Variationsbreite und Überzeugungsstärke einzelner Meinungen und Einstellungen zu einem Befragungsthema zu erkunden, die im Einzelinterview verborgen blieben“ (Döring & Bortz, 2016, S. 359).

Forschungsmethoden im Rahmen der Sozialforschung können in qualitativ, quantitativ und Mixed-Methods unterteilt werden. Die quantitative Forschung hat das Ziel, erhobene Daten und Merkmale zu operationalisieren und diese in numerischen Darstellungen beziehungsweise Statistiken darzustellen. Dies umfasst auch die Nutzung verschiedener Messwerte. Im Rahmen der qualitativen Forschung wird weniger standardisiert gearbeitet und die Daten werden nicht numerisch, sondern in Textform dargestellt. Weiter kann die qualitative Forschung Begründungen für die erhobenen Daten liefern. So kann im Interview anhand von offenen Fragen erhoben werden, warum die Proband\*innen genau dieser Meinung sind. Da der zeitliche Aufwand bei qualitativen Erhebungen größer ist, umfassen quantitative Studien mehr Proband\*innen (Vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 305).

Kuckartz definiert den Mixed-Methods Ansatz folgendermaßen: „Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden“ (Kuckartz, 2014, S. 33). Für die Begründung einer

Mixed-Methode stellt Kuckartz drei Fragen vor: Diese umfassen, welche Aspekte bei einer Single-Methods Studie fehlen würden, welche zusätzliche Erkenntnisse daraus resultieren und inwieweit die Forschungsfrage (nicht ausreichend) durch einen monomethodischen Ansatz beantwortet werden kann (Vgl. ebd. S. 55). In Bezug auf diese Studie gibt es keine vorhandenen Daten darüber, wie das Medienscout-Projekt in den verschiedenen Einrichtungen umgesetzt wird. Aus diesem Grund wird es für notwendig erachtet, den Ist-Stand quantitativ zu erheben und auf dieser Basis eine qualitative Befragung zu dem Potenzial des Projektes aufzubauen. Daher wurde für diese Arbeit das Vertiefungsmodell gewählt. Hierbei wird eine quantitative Befragung vorangestellt, um anschließend eine Vertiefung durch eine qualitative Studie durchzuführen. Dazu können teilweise dieselben Proband\*innen befragt werden. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass die Ergebnisse direkt aufeinander bezogen werden können. Aus dem vorangegangenen Fragebogen werden wichtige Erkenntnisse für die Leitfragen der qualitativen Interviews gefiltert (Vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 184 f.; Kuckartz, 2014, S. 78).

### **8.1.1 Fragebogen**

Die Erhebung anhand von Fragebögen wird der quantitativen Forschung zugeordnet. Diese hat das Ziel, Hypothesen oder Theorien zu überprüfen und erforscht häufig Einstellungen, standardisierte Beobachtungen und Verhaltensaspekte (Vgl. Reinders & Ditton, 2011, S. 48). Die Erhebungsmethode kann folgendermaßen definiert werden: „Ein Fragebogen ist ein wissenschaftliches Instrument, bei dem Personen durch eine Sammlung von Fragen oder Stimuli zu Antworten angeregt werden, mit dem Ziel der systematischen Erfassung von Sachverhalten“ (Reinders, 2011, S. 54). Fragebögen, welche zur Überprüfung einer Theorie oder Hypothese eingesetzt werden, unterliegen klaren Gütekriterien und Regeln, die das wissenschaftliche Arbeiten bestimmen. Weiter repräsentiert jede Frage ein Item, welches dazu dient, neue und bisher unbekannte Informationen von den Proband\*innen zu erhalten. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die präzise und gezielte Erfassung der Merkmale, die in der zu überprüfenden Theorie oder Hypothese vorkommen (Vgl. ebd.). Fragebögen umfassen in der Regel einen Einstieg, einen thematischen Hauptteil und einen Schluss. Vor dem Einstieg wird das Anliegen, das Thema und die Anleitung des Fragebogens in einer Instruktion kurz erläutert (Vgl. ebd. S. 55). Im Anschluss werden die Proband\*innen im Einstieg durch eine Auswahl guter und einleitender Fragen dazu motiviert, den Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Der Hauptteil ist der zentrale Abschnitt. Hier werden die für die Theorie oder Hypothese relevanten Aspekte abgefragt. Wichtig ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Themenbereiche durch

Fragenblöcke gut gekennzeichnet sind. Der Abschluss des Fragebogens kann für zusätzliche Informationen genutzt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, sich bei den Proband\*innen zu bedanken (Vgl. ebd. S. 56 ff.). Ein Fragebogen kann verschiedene Typen von Fragen beinhalten: Offene, geschlossene und halb offene Fragen. Definiert werden diese nach dem Ausmaß der Freiheit, die die Proband\*innen beim Beantworten haben – das bedeutet, wie standardisiert diese sind. Mit dem Grad der Offenheit vermindert sich auch die Vergleichbarkeit der Antworten. Offene Fragen haben zwar eine eindeutige Frage, können aber frei und in der Regel im Fließtext beantwortet werden. Bei geschlossenen Fragen können die Proband\*innen aus einer Reihe von Antwortmöglichkeiten wählen. Bei halboffenen Fragen sind Antwortmöglichkeiten vorgegeben, können aber durch ein Textfeld erweitert werden (Vgl. ebd. S. 58 ff.). Im Rahmen dieser Erhebung wird der Fragebogen dazu genutzt, den IST-Stand des Medienscout-Projektes zu erfassen. Das bedeutet, es wird weder eine Hypothese, noch eine Theorie überprüft. Die Einstellung der Proband\*innen wird nicht erhoben, da dies durch die Expert\*inneninterviews mit den Hausleitungen thematisiert und der Fragebogen lediglich als Grundlage für diese Befragungen genutzt wird.

#### Auswahl geeigneter Proband\*innen:

Um den Ist-Stand des Projektes zu erfassen, müssen Personen befragt werden, die möglichst nah an dem Projekt sind. Aus diesem Grund wurden die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal als Proband\*innen ausgewählt. Die Medienscouts unter den Mitarbeiter\*innen mit Beeinträchtigung wurden nicht befragt, da dazu ein weiterer Fragebogen in leichter Sprache oder eine mündliche Befragung notwendig gewesen wäre. Da es in dem Fragebogen lediglich um den Stand des Projektes und nicht um Einstellungen oder Meinungen geht, wurde aus zeittechnischen Gründen diese Form gewählt. Der Kontakt zu den Medienscouts unter dem pädagogischen Personal lief über die Berufsbildungskordinatorin. Daher war auch der Rücklauf der Fragebögen gesichert. Insgesamt wurde der Fragebogen an 13 Personen und acht Einrichtungen versendet.

#### Entwicklung eines geeigneten Fragebogens (Anhang 2):

Aus Gründen der Praktikabilität wurde die Erhebung online durchgeführt. Dadurch musste keine Papierform postalisch versendet werden, und die Proband\*innen konnten den Fragebogen zeitnah und ohne örtliche Beschränkungen ausfüllen. Dies erleichtert auch die Auswertung. Genutzt wurde das Programm LimeSurvey, daher ist das Design an die Maßstäbe des Programms gebunden. Bei der Gestaltung wurde darauf geachtet, dass der Fragebogen

übersichtlich, seriös und leicht handhabbar ist (Vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 361). Als Instruktion umfasst das Ziel des Fragebogens und den Umfang. Dadurch sollen Proband\*innen motiviert werden, den Fragebogen sorgfältig zu bearbeiten (Vgl. Reinders, 2011, S. 55; Schnell et al., 2005, S. 361). Für die Abdeckung des Themas wurden verschiedene Frageblöcke entworfen: Informationen zur Person und der Einrichtung, Medienscouts und Mediennutzung in der Einrichtung (Vgl. Schnell et al., 2005, S. 361). Da die Proband\*innen selbst als Medienscouts qualifiziert sind, war davon auszugehen, dass sie die Fragen motiviert beantworten. Aus diesem Grund wurde der Fragenblock über die Medienscouts vorangestellt. Eine klare Formulierung der Items ist sehr wichtig. Dazu wurden folgende Prinzipien beachtet: Keine komplizierten Sätze verwenden, keine Fremdwörter, keine Suggestivfragen, nicht mehrere Reize in einer Frage und keine mehrfachen Verneinungen (Vgl. Reiders, 2011, S. 153ff., Reinders & Ditton, 2011, S. 64). Zur Überprüfung wurde der Fragebogen von vier Personen im Vorhinein getestet (ob alle Fragen verständlich sind und die anberaumte Dauer von 15 Minuten realistisch ist). Zum Abschluss des Fragebogens wurde den Teilnehmer\*innen gedankt.

#### Auswertung:

Da nur höchstens 13 Fragebögen ausgewertet werden müssen, ist das Datenmaterial übersichtlich und kann gut zusammengefasst werden. Die Zahl entspricht der aktuell qualifizierten Medienscouts unter dem pädagogischen Personal. Die Auswertung der Fragebögen wurde anhand einer Tabelle (Anhang 3) durchgeführt. Hierzu werden die erhobenen Daten nach den Einrichtungen und Schwerpunkten sortiert und gegenübergestellt. Darüber hinaus wird zur Übersichtlichkeit für einige Antworten ein Diagramm entworfen.

#### **8.1.2 Leitfadeninterview**

Wissenschaftliche Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass eine „[...] zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson [...] zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“ (Döring & Bortz, 2016, S. 165) stattfindet. Erhoben werden subjektive Erlebnisse wie Gefühle, Meinungen oder Überzeugungen, welche nicht beobachtbar sind. Durch das persönliche Gespräch kann die interviewende Person spontan auf die Aussagen der Interviewten eingehen und es entsteht eine vertraute Atmosphäre. So können in kurzer Zeit viele Informationen durch Fragen erhoben werden, die im Rahmen eines Fragebogens zu kompliziert wären. Neben den Vorteilen muss beachtet werden, dass Interviews viel Zeit in Anspruch

nehmen, darüber hinaus ist die Anonymität bei Interviews gering, da diese im persönlichen Kontakt stattfinden. Weiter kann die interviewende Person durch den großen Einfluss auf den Verlauf das Ergebnis verzerren (Vgl. ebd. S. 356 f.).

Für die qualitative Erhebung der Daten wurde ein Leitfadeninterview oder auch halb-strukturiertes Interview genutzt. Dazu wird ein Gerüst an Fragen vorbereitet, die das Interview strukturieren, aber gleichzeitig spontane Veränderung während es Interviews zulassen. So können Nachfragen gestellt, Fragen übersprungen und flexibel auf die Antworten der Proband\*innen reagiert werden. Im Rahmen eines Leitfadeninterviews werden offene Fragen gestellt (Vgl. ebd. S. 358 f.). Da die Autorin das Pilotprojekt mit den Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Hausleitungen nicht ausreichend kennt, wurde das leitfadengestützte Interview ausgewählt, um spontan auf neue oder unbekannte Bereiche eingehen zu können. Wie schon erklärt, wurde aufgrund der aktuellen Situation auf eine Gruppenbefragung verzichtet, weiter wurden die Einzelinterviews nur telefonisch durchgeführt und aufgezeichnet. Ein telefonisch geführtes Leitfadeninterview hat verschiedene Vor- und Nachteile. So ist die Organisation der Termine vereinfacht, da die Beteiligten sich nicht an einem Ort treffen müssen, weiter kann sich die interviewende Person eine weniger subjektive Meinung bilden, da der visuelle Eindruck fehlt und zuletzt trauen sich die Interviewten in der Regel mehr kritische Punkte anzusprechen, weil die Anonymität besser gewahrt ist. Auf der anderen Seite zeigen Methodenvergleichsstudien, dass telefonische Leitfrageninterviews oft kürzer ausfallen, als eine Face-to-Face Befragung (Vgl. ebd. S. 375). Diese Aspekte müssen für die telefonische Durchführung der Interviews beachtet werden. Die Proband\*innen werden als Expert\*innen befragt, die im Rahmen ihrer leitenden Position in den Einrichtungen ein besonderes Wissen aufgebaut haben.

Im Regelfall gelten Experten als Personen, die in herausgehobenen sozialen Positionen und in solchen Kontexten handeln, die sie als Experten kenntlich machen; sie sitzen beispielsweise in einer Expertenkommission, einem Beratungsgremium, haben einen Professorentitel und Ähnliches mehr. Kurz gesagt: Experten sind Angehörige der ‚Funktionselite‘ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 11)

Die Proband\*innen können als Expert\*innen das Potenzial des Medienscout-Projektes einschätzen, da sie in der leitenden Funktion Erfahrungen und ausgeprägtes Wissen darüber erlangt haben, unter welchen Bedingungen Projekte umsetzbar sind und welche besonderen Bedarfe beachtet werden müssen (Vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 9). Darüber hinaus verfolgen Expert\*inneninterviews das Ziel, „[...] Erfahrungswissen und die Faustregeln [...]“ (Meuser & Nagel, 2010, S. 475) herauszuarbeiten.

### Auswahl der Interviewpartner\*innen:

Wie bereits erwähnt wurden die Hausleitungen interviewt. Diese Perspektive ist für das Pilotprojekt von großer Bedeutung, da Personen, die mit den Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten, einen großen Einfluss auf die Medienkompetenz und die Mediennutzung haben (Vgl. Heitplatz et al., 2019, S: 107 f.). Weiter ist davon auszugehen, dass ein Projekt die Unterstützung durch die Leitungsebene benötigt, um erfolgreich zu sein. Aus diesem Grund ist es für die Weiterentwicklung des Projektes wichtig, diese Perspektive zu betrachten und die Meinungen der Hausleitungen wahrzunehmen. Im Austausch mit der Berufsbildungskordinatorin der Werkstätten wurde beschlossen, nicht die Fachleiter\*innen der Einrichtungen zu befragen, da diese hauptsächlich die Produktion leiten und in die pädagogischen Belange nur wenig involviert sind. Die Hausleitungen dagegen koordinieren die pädagogische Begleitung der Mitarbeiter\*innen und sind daher in pädagogische und bildende Projekte mehr eingebunden. Die WfbM haben zwei verschiedene Schwerpunkte. Die Klient\*innen von drei Standorten haben psychische Erkrankungen, die übrigen acht Standorte legen den Schwerpunkt auf Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen. Da im Rahmen dieser Studie schwer beiden Bereichen der notwendige Umfang gegeben werden kann, fokussiert sich diese Masterarbeit auf die Einrichtungen, die von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung besucht werden. Weiter wurden ausschließlich die Hausleitungen der Einrichtungen angefragt, welche eine Rückmeldung durch den Fragebogen über den Stand des Projektes gegeben haben. Es wurde darauf geachtet, dass die meisten Proband\*innen in verschiedenen Hausleitungsteams arbeiten, um verschiedene Einrichtungen und Umgangsweisen zu betrachten.

Der Kontakt zu Hausleitungen lief über die Berufsbildungskordinatorin der Werkstätten. Die Autorin formulierte ein Anschreiben (Anhang 4) und eine Einverständniserklärung (Anhang 5), die die Proband\*innen über das Forschungsvorhaben informierte und diese um Unterstützung bat. Die Dokumente wurden durch die Berufsbildungskordinatorin der Werkstätten an die Hausleitungen weitergeleitet. Der Kontakt zwischen den Hausleitungen und der Autorin verlief per E-Mail. Insgesamt konnten so sechs Hausleiter\*innen aus vier verschiedenen Einrichtungen befragt werden. Von den sechs Proband\*innen sind drei selber als Medienscouts qualifiziert.



### Entwicklung des Leitfadens für das Interview:

Die Leitfragen für das Interview wurden durch Brainstorming entwickelt, da es nur wenige vergleichbare Studien mit entsprechenden Leitfäden gibt. Generell wurde darauf geachtet, den Gesprächsfluss der Proband\*innen durch offene Fragen zu erhalten und sie so zum freien Erzählen anzuregen. Ziel des Interviews war es zu erfragen, wie hoch die Relevanz einer Medienkompetenzförderung im Rahmen der Einrichtungen ist, wie die Umsetzung des Medienscout-Projektes eingeschätzt wird, welche Vor- und Nachteile gesehen werden, welche Risiken oder Schwierigkeiten auftreten und inwieweit die Hausleitungen an dem Projekt beteiligt sind. Auf dieser Basis wurden die Fragen entwickelt. Als Anregungen für Fragen wurden die zuvor gesichteten Studien über das Peer-Tutoring, das Projekt „Medienscouts NRW“ und Bedingungen der Medienkompetenzförderung für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung genutzt. Darüber hinaus lieferte die Ist-Stand Erhebungen wichtige Aspekte für die Interviews. Eine Überprüfung durch einen Testdurchlauf war nicht möglich, da die Gruppe der möglichen Proband\*innen auf die Hausleitungen der betroffenen Einrichtungen beschränkt ist und daher alle möglichen Interviews auch für die Studie genutzt werden müssen.

Zu Beginn des Gespräches wurden die Proband\*innen nochmals über die Aufnahme des Interviews informiert und es wurde sichergestellt, dass keine Fragen vor dem Gespräch geklärt werden müssen. Für die Erstellung der Leitfragen (Anhang 6) wurde die Checkliste von Bortz und Döring (2006) herangezogen. Negative Fragen, Doppelungen und suggestive Fragen sind zu vermeiden, weiter wurden die Fragen möglichst abwechslungsreich gestaltet, um das Interesse und die Motivation der Proband\*innen zu erhalten. Bei einem Interview ist es wichtig, die Fragen leicht und verständlich zu formulieren. Daher wurde auf Fremdwörter oder Fachbegriffe weitestgehend verzichtet (Vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 244 f.). Insgesamt kann der Leitfaden in sechs Teile unterteilt werden. Besonders die Einstiegsfragen haben für ein Interview eine besondere Bedeutung. Sie sollten einfach zu beantworten sein, und einen guten Einstieg in das Gespräch ermöglichen. Für den Start wurde daher die Frage nach der Tätigkeit in der Einrichtung und nach dem Schwerpunkt dieser gewählt. Weiter wird erfragt, wie das Medienscout-Projekt erlebt wird und welches Verständnis von Medienkompetenzförderung die Proband\*innen haben, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen (Vgl. Bogner et al., 2014, S: 60). Im zweiten Teil stehen die Bedeutung und Nutzung digitaler Medien im Fokus. Thematisiert wird hier, welche Rolle digitale Medien in der Einrichtung spielen, wie wichtig digitale Medien für die Mitarbeitenden sind, wie wichtig eine Medienkompetenzförderung in der

Einrichtung ist und inwieweit die Medienkompetenz vor dem Medienscout-Projekt gefördert wurde. Im Anschluss (Teil drei) wird das Konzept des Peer-Tutorings fokussiert. Erfragt wird wie das Peer-Tutoring innerhalb des Projektes und wie die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden und dem pädagogischen Personal erlebt wird. Eine weitere Frage ist, für wie geeignet die Proband\*innen das Peer-Tutoring für die Medienkompetenzförderung halten und welche Chancen und Risiken sie sehen. Das Medienscout-Projekt behandelt der vierte Teil. Hier wird gefragt, wie das Projekt aktuell empfunden wird, wie die Einstellung zu dem Projekt ist, welchen Nutzen die Proband\*innen für die Beteiligten sehen (Medienscouts, Mitarbeitende, pädagogisches Personal), welche Ziele sie mit dem Projekt erreichen wollen, wie das Projekt aufgebaut und welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen. Weiter wird thematisiert, welche Umsetzungen des Projektes für besonders geeignet gehalten werden und inwieweit das Projekt anderen Einrichtungen empfohlen werden würde. Die eigene Rolle in dem Projekt ist im fünften Teil angesprochen. Hier ist wichtig zu erfragen, welche Rolle die Hausleitung für das Projekt hat und wie diese das Projekt unterstützen kann. Darüber hinaus wird angesprochen, inwieweit sich die Proband\*innen über den aktuellen Stand des Projektes informieren und was sie über aktuelle Umsetzungen wissen. Zum Abschluss bekommen die Proband\*innen im sechsten Teil die Möglichkeit, etwas zu ergänzen, was ihnen im Leitfaden gefehlt hat. Im Laufe der Befragungen wurden zwei Aspekte zum Leitfaden hinzugefügt. Einmal inwieweit es von Vorteil ist, dass ein Teil der Hausleitung aktiv in das Projekt involviert ist, und inwieweit das Projekt ein bestimmtes Klientel anspricht.

### **8.1.3 Qualitative Auswertung der Interviews**

#### Transkript:

Um die Audioaufzeichnungen auswerten zu können, müssen diese zunächst in einem so genannten Transkript wortwörtlich verschriftlicht werden. Hierbei gibt es bestimmte Transkriptsysteme, die verwendet werden können. Da in dieser Arbeit der Fokus auf den Inhalt des Gesagten gelegt wird und die Darstellung der Aussprache der Proband\*innen keinen Mehrwert für die Auswertung bringt, wird in den Transkripten nur das verbale Verhalten festgehalten und auf die Verschriftlichung von Dialekten verzichtet. Für eine bessere Lesbarkeit, wurde ein reduziertes System gewählt (Vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 167 f.).

Im Transkriptkopf ist der Titel der Arbeit, der Fachbereich, der Titel der Aufzeichnung und Datum, Dauer und Ort der Aufzeichnung angegeben. Weiter wurden Angaben zur Interviewerin sowie zu den Proband\*innen und deren Beruf dargestellt. Als letzten Punkt wird der

Verlauf des Gesprächs in einem Satz kurz zusammengefasst. Für eine verbesserte Übersicht ist das Gespräch in einer Tabelle dargestellt, die die Nummer der Aussage, die zeitliche Markierung und den/die Sprecher\*in beinhaltet. Entstandene Pausen werden durch Punkte markiert, dabei markiert jeder Punkt eine Sekunde. Darüber hinaus werden neue Satzanfänge und Unterbrechungen der Aussagen durch Kommata dargestellt. Kommentare zu wichtigen non-verbalen Informationen werden in eckigen Klammern aufgeschrieben (Anhang 7-12).

Qualitative Inhaltsanalyse:

In der Literatur sind verschiedene Auswertungsmethoden für Interviews genannt. Da diese Studie das Ziel verfolgt, die Erfahrungen und Meinungen der Expert\*innen abzubilden, wird die qualitative Inhaltsanalyse als geeignet ausgewählt. Grundannahme ist, dass die Aussagen der Proband\*innen richtig und allgemeingültig sind. Diese Annahme kann zurecht als problematisch angesehen werden, ist aber dem Informationsgewinn dienlich (Vgl. Bogner et al., 2014, S. 72 f.). Die qualitative Inhaltsanalyse ist, „[...] der Versuch, über die systematische Analyse und den Vergleich der Informationen, die die Experten geliefert haben, Kausalabhängigkeiten aufzudecken“ (ebd. S. 73).

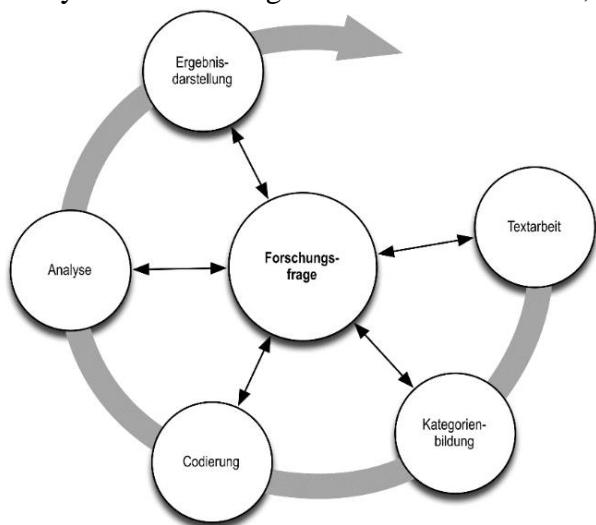


Abbildung 4: Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 45)

„[...] der Versuch, über die systematische Analyse und den Vergleich der Informationen, die die Experten geliefert haben, Kausalabhängigkeiten aufzudecken“ (ebd. S. 73).

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Extraktion der relevanten Informationen aus dem Textmaterial (Vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 194). Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring fasst Kuckartz die Phasen der klassischen qualitativen Inhaltsanalyse in fünf zusammen (Abbildung 4). Diese Abbildung kann als zirkulär angesehen werden. Im Rahmen der Textarbeit wird das Material mehrfach gelesen und relevante Textstellen

werden herausgefiltert. Darüber hinaus wird entschieden, unter welcher Perspektive die Transkripte weiterbearbeitet werden. Kategorien können als Raster beschrieben werden, unter dem die relevanten Textstellen geordnet sind. Das Kategoriensystem wird in der Regel durch theoretische Grundlagen des Themas konzipiert, um sicher zu stellen, dass die Auswertung der Texte theoriegeleitet ist und die Forschungsfrage beantwortet. Darüber hinaus sind die Kategorien nicht starr. Im Prozess können diese ergänzt und umformuliert werden, um alle

Textstellen passend einordnen zu können. Hierbei ist es wichtig, klare Kategorien aufzustellen, damit die Textstellen sicher zugeteilt werden können. Anschließend wird das Textmaterial codiert. Das bedeutet, dass das Material mehrfach durchgelesen und den entsprechenden Kategorien zugeordnet wird. Auch in diesem Schritt kann das Kategoriensystem nochmals angepasst werden. Aussagen, die in einem Transkript mehrfach geäußert werden, werden an dieser Stelle zusammengefasst. Im Rahmen der Analyse wird das codierte Material genutzt, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die Ergebnisse der Analyse werden dann meist in einem Fließtext dargestellt (Vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 193 ff.; Kuckartz, 2016, S. 44 f.).

## **8.2 DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNG**

### **8.2.1 Projektbeschreibung**

Das Medienscout-Projekt in den Einrichtungen startete Ende 2018. Angelehnt ist es an das Projekt „Medienscouts NRW“ dessen Konzept in Kapitel 5 beschrieben ist. Grundsätzliche Unterschiede sind die breite Altersspanne, unterschiedliche Beeinträchtigungen, verschiedene Standorte und heterogene Zielgruppen (Vgl. [REDACTED], persönl. Mitteilung, 09.03.2020). Insgesamt nehmen sechs Einrichtungen mit zwei zusätzlichen kleineren Standorten an dem Projekt teil. Anstoß für das Projekt ist das Medienverhalten der Klient\*innen, dieses fällt besonders durch Cybermobbing und Konflikte über und durch digitale Medien auf. Für jede Einrichtung wurden ein bis zwei Personen aus dem pädagogischen Personal und ein bis drei Mitarbeitende auf freiwilliger Basis als Medienscouts ausgewählt. Nur in einer Einrichtung konnte kein/keine Mitarbeiter\*in als Medienscout ausgebildet werden. Für die Auswahl der Medienscouts unter den Mitarbeitenden war die Einschätzung des pädagogischen Personals und die Freiwilligkeit von großer Bedeutung. Die Rolle der Medienscouts unter dem pädagogischen Personal ist die eines/einer Berater\*in und einer Vertrauensperson. Insgesamt wurden sechs Tages-Workshops zwischen November 2018 und Januar 2020 durchgeführt (Vgl. N. [REDACTED], persönl. Mitteilung, 10.03.20). Drei waren Schulungen für das pädagogische Personal und drei weitere für alle Medienscouts. Diese beschäftigten sich unter anderen mit folgenden Themen: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung, Prävention von Cybermobbing unter Menschen mit Beeinträchtigung, zu nackt fürs Internet, Urheberrechte, Mobilgeräte und Tarife, Digitale Spiele und Sexting (Vgl. [REDACTED], persönl. Mitteilung, 09.03.2020). Neben den inhaltlichen Themen wurden wichtige methodische Hintergrundinformationen für die Schulung der Mitarbeiter\*innen besprochen. Nach dem

Abschluss des letzten Workshops Januar 2020 bekamen die Medienscouts die Aufgabe, das Projekt und ihre Aufgabe als Medienscouts in den jeweiligen Einrichtungen bis Ostern 2020 individuell umzusetzen und verschiedene Möglichkeiten ausprobieren oder überdenken. Vorgeschlagene Umsetzungen sind das Angebot von Sprechstunden und Fortbildungen oder als Ansprechpartner\*in zu fungieren. Was konkret getan wird, wird den Medienscouts überlassen. Neben den Workshops zur Unterstützung des Medienscout-Projektes, werden pro Haus zwei iPads angeschafft, die zu dem Zeitpunkt noch eingerichtet werden müssen und im Anschluss daran an die Einrichtungen verteilt werden (Vgl. [REDACTED], persönl. Mitteilung, 10.03.20).

### 8.2.2 Auswertung des Fragebogens zum Ist-Stand des Medienscout-Projektes

Der aktuelle Stand wurde im Zeitraum von Mitte April bis Mitte Mai 2020 mit Hilfe von Fragebögen erhoben. Damit konnten alle sechs beteiligten Einrichtungen abgedeckt werden. Die Einrichtungen sind für die Auswertung mit E 1 bis E 6 benannt, um eine Anonymisierung zu gewährleisten. E 1 bis E 4 sind dabei Werkstätten für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und E 5 und E 6 haben den Schwerpunkt auf psychische Erkrankungen. Die vollständige Tabelle mit allen Antworten befindet sich im Anhang 3. Thematisch ist dieses Kapitel folgendermaßen aufgeteilt: Im ersten Teil geht es um die Umsetzung des Medienscout-Projektes, der zweite Teil beschäftigt sich allgemein mit der Mediennutzung im Rahmen der WfbM.

#### Das Medienscout-Projekt in den WfbM:

Vorab muss gesagt werden, dass auch die WfbM aufgrund der Covid-19 Pandemie ab Mitte März 2020 vorübergehend schließen mussten. Der Betrieb konnte erst langsam Ende Mai 2020 wieder aufgenommen werden. Aus diesem Grund gaben die meisten Proband\*innen an, dass die Umsetzung des Projektes noch nicht weit fortgeschritten ist. Die Anzahl der ausgebildeten Medienscouts variiert zwischen insgesamt sechs und einer ausgebildeten Person (Tabelle 3). Über die Hälfte der Medienscouts unter dem pädagogischen Personal sind in

Tabelle 3: Anzahl der Medienscouts in den Einrichtungen (n=12)

Anzahl der Medienscouts in den Einrichtungen (n=12)		
	Mediencouts unter den Mitarbeiter*innen	Mediencouts unter dem pädagogischen Personal
E 1	3	3
E 2	2	2
E 3	2	2
E 4	3	3
E 5	2	1
E 6	1	0

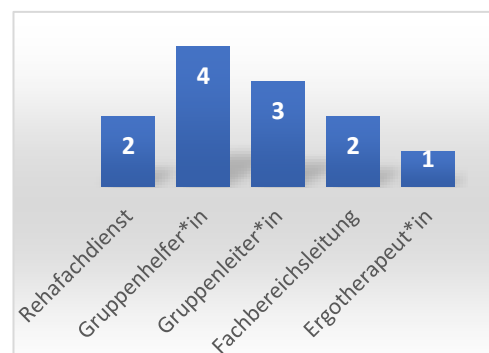


Abbildung 5: Positionen der Mediencouts unter dem pädagogischen Personal (n=12)

Tabelle 4: Angebote der WfbM (n=12)

E 1	Sprechstunden (alle 2 Wochen) Fortbildungen Ansprechpartner (Bei Bedarf verweis auf Sprechstunden)
E 2	Fortbildungen
E 3	Sprechstunden (noch im Aufbau) Ansprechpartner (noch im Aufbau)
E 4	Ansprechpartner (noch im Aufbau)
E 5	Ansprechpartner Sprechstunden (noch im Aufbau)
E 6	Ansprechpartner

der Einrichtung als Gruppenhelfer\*in oder Gruppenleiter\*in angestellt (Abbildung 5). Jeweils zwei weitere können dem Rehafachdienst und der Fachbereichsleitung zugeteilt werden und haben damit eine leitende Position in den Einrichtungen. Ein Medienscout ist Ergotherapeut\*in. Insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild, auch innerhalb der Einrichtungen. Zu der Frage, ob es in den Einrichtungen eine verantwortliche Person für den Themenbereich digitale Medien

gibt, sind sich die Proband\*innen auch innerhalb der Einrichtungen sehr uneinig. Fünf Personen geben an, dass es eine verantwortliche Person gibt, ein/eine Proband\*in macht keine Angaben und fünf bestätigen, keine verantwortliche Person zu kennen. Damit sind sich die Proband\*innen in nur drei Einrichtungen mit ihren Angaben einig. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Angaben zur Berichtungspflicht, auch hier sind innerhalb der Einrichtungen unterschiedliche Angaben benannt. Das macht deutlich, dass es keine einheitlichen Vorgaben innerhalb der Einrichtungen gibt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Umsetzungen des Projektes zwischen den Einrichtungen stark variieren (Tabelle 4). Insgesamt können drei verschiedene Umsetzungen festgehalten werden: Das Angebot von Sprechstunden, von Fortbildungen und von Ansprechpartner\*innen, die nach Bedarf und ohne feste Zeiten kontaktiert werden können. Drei der sechs Einrichtungen geben an, noch keine Angebote aufgebaut zu haben beziehungsweise diese gerade aufzubauen. Am häufigsten vertreten ist das Angebot der Ansprechpartner\*innen, dies geben fünf der sechs

fünf der sechs

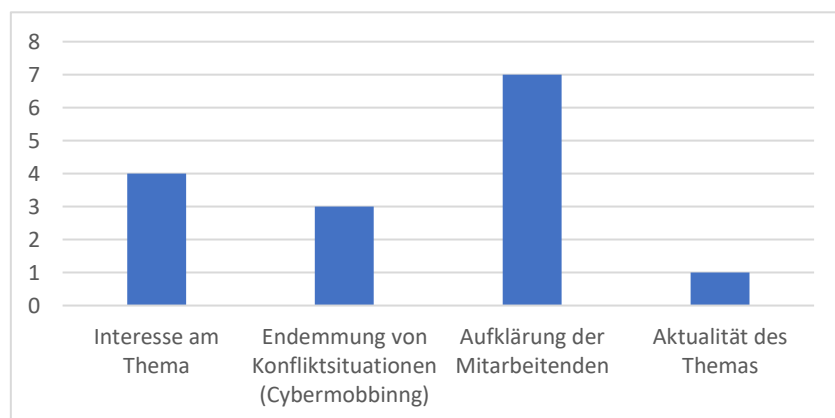


Abbildung 6: Gründe für die Ausbildung zum Medienscout (n=12)

Einrichtungen als laufendes oder als geplantes Angebot an. Danach folgt das Angebot von Sprechstunden, welches von drei Einrichtungen angeboten oder aufgebaut wird. Fortbildungen führen zwei der WfbM durch. Hier wird deutlich, dass die Einrichtungen das Projekt sehr individuell umsetzen.

Als Gründe für ihre Ausbildung geben die Proband\*innen zusammengefasst vier verschiedene an (Abbildung 6). Der am häufigsten genannte Grund, ist die Aufklärung der Mitarbeitenden über die Benutzung digitaler Medien mit den Risiken und Chancen, die damit verbunden sind. Vier der Medienscouts geben an, ein Interesse an dem Thema digitale Medien zu haben, besonders in Bezug auf das Klientel der Einrichtungen. Ein weiterer genannter Grund sind aktuelle Vorkommnisse wie Konflikte oder Cybermobbing, die wegen und über digitale Medien geführt werden. Dies antworteten vier der Medienscouts. Eine Person gibt die Antwort, dass die Mitarbeitenden auch ohne das Projekt schon Fragen zu digitalen Medien stellen und dass das Thema daher eine Aktualität in der Einrichtung habe.

Neben den Gründen für die Ausbildungen wurde erhoben, welche Themenbereiche im Rahmen des Projektes für wichtig empfunden werden (Abbildung 7). Besonders hervorzuheben

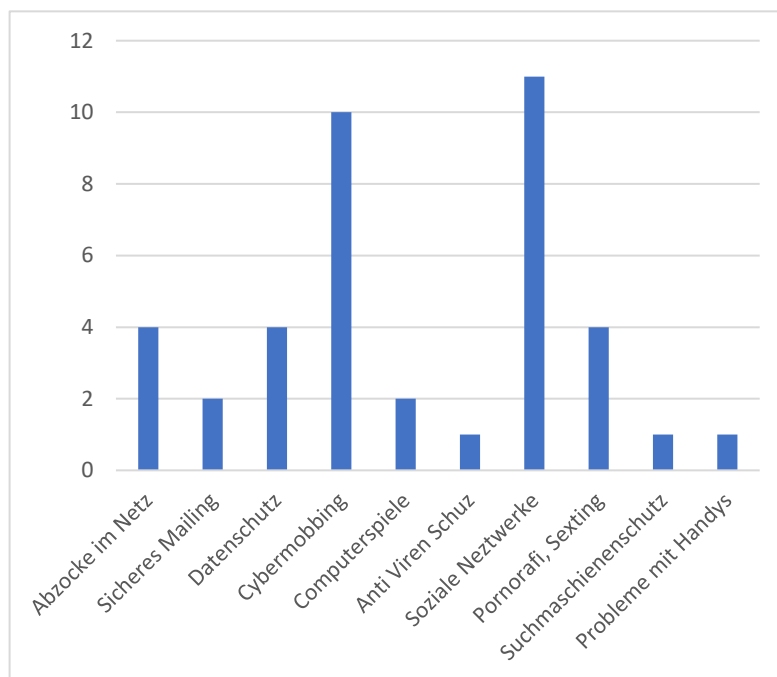


Abbildung 7: Wichtige Themenbereiche (n=12)

sind hier die Themen Cybermobbing und soziale Netzwerke, die von zehn beziehungsweise elf Personen als wichtig eingestuft werden. Jeweils von vier Personen sind Abzocke im Netz, Datenschutz und Sexting angegeben. Als weniger relevant zeigen sich die Themen sicheres Mailing, Computerspiele, Anti Viren Schutz, Suchmaschinen-schutz und Probleme mit Handys.

### Mediennutzung im Rahmen der WfbM:

Die Rolle von digitalen Medien innerhalb der Einrichtungen ist eher klein. Nur drei Proband\*innen geben an, dass bestimmte Mitarbeitende einen Internetzugang der Einrichtung

nutzen können. In zehn Fällen haben bestimmte oder alle Personen des pädagogischen Personals einen Internetzugang in der Einrichtung und eine Person gibt an, dass niemand einen Internetzugang hat. Zum Thema WLAN zeigen sich auch innerhalb der Einrichtungen Unterschiede. Sieben Proband\*innen bestätigen, dass es WLAN in der jeweiligen WfbM gibt, fünf verneinen dies und in vier der sechs Einrichtungen geben die Proband\*innen abweichende Antworten. Große Unterschiede gibt es auch in der Rolle von privaten digitalen Medien für die Mitarbeitenden während der Arbeitszeit und die Rolle von digitalen Medien für die Einrichtungen allgemein (Abbildung 8). Alle Proband\*innen geben zwar an, dass private digitale Medien nur in den Pausen oder in Notfällen benutzt werden dürfen, doch vier antworten zu-

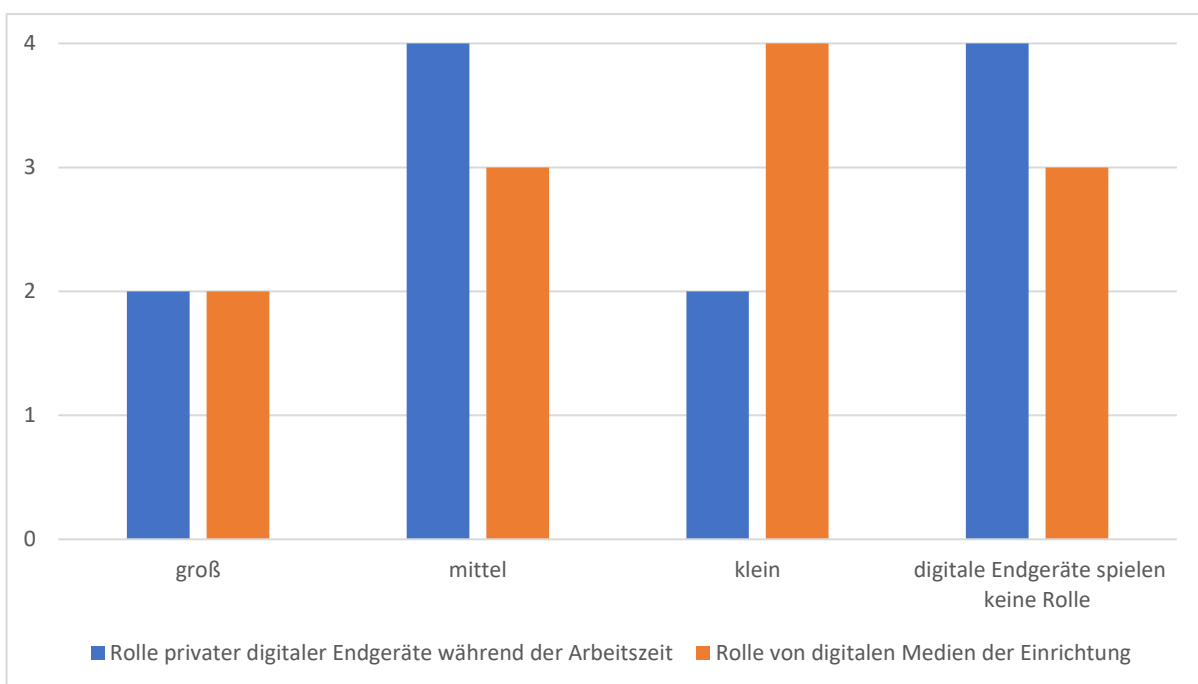


Abbildung 8: Rolle von digitalen Medien im Rahmen der WfbM (n=12)

sätzlich, dass diese Regel oft nicht beachtet wird und die Nutzung zu Störungen während der Arbeitszeit führt und daher die Rolle der Endgeräte groß sei. Besonders die so genannten „fittere“ Mitarbeitenden haben über digitale Medien Kontakte zu anderen Personen und nutzen diese in den Pausen sehr regelmäßig. Die Rolle von einrichtungsinternen Medien wird von mehr als der Hälfte der Proband\*innen als klein oder gar nicht vorhanden eingestuft. Verwendungen für digitale Medien im Rahmen der WfbM die Förderung der Mitarbeitenden, Schulungszwecke und Verwaltung oder Dokumentation durch das pädagogische Personal. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Abfrage, welche digitalen Medien innerhalb der Einrichtung genutzt werden (Abbildung 9). Am häufigsten verwendet werden Tablets, Computer, Laptops und Radios. In der Erklärung geben die Proband\*innen an, dass die Tablets zur Förderung der



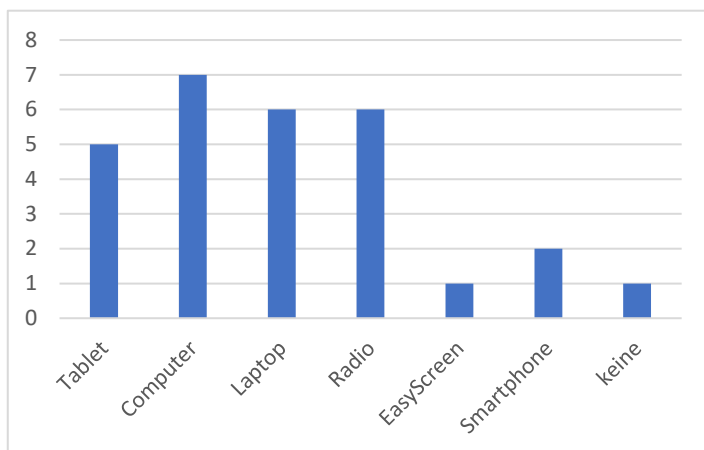


Abbildung 9: genutzte digitale Medien im Rahmen der Einrichtungen (n=12)

Mitarbeitenden und für die unterstützende Kommunikation genutzt werden. Computer und Laptops werden für Verwaltungszwecke, zur Förderung und für Schulungen verwendet. Für Unterhaltung während der Arbeitszeit im Hintergrund und als Entspannung dient das Radio. Personen, die das Smartphone genannt haben, er-

gänzten, dass dies ausschließlich Geräte für den Privatgebrauch seien. Die angegebenen Regeln für die Nutzung einrichtungsinterner Medien sind in den verschiedenen Einrichtungen sehr ähnlich. Die Nutzung der Geräte und des Internets ist stark reglementiert und mit Benutzerrichtlinien verbunden. In der Regel sind die Benutzer\*innen Fachkräfte oder das pädagogische Personal, nur während Schulungen und Förderungen für die Mitarbeitenden können sie die digitalen Geräte unter Aufsicht benutzen. Das Internet kann nur mit Erlaubnis genutzt werden und ist auf den beruflichen Nutzen beschränkt. Eine Ausnahme hier ist die Pausenzeit, da ist eine private Nutzung in einer Einrichtung erlaubt. Für private digitale Geräte gilt während der Arbeitszeit in allen Einrichtungen ein Verbot. Wichtige Anrufe mit Absprachen der Betreuenden können während der Arbeitszeit stattfinden. Eine Person gibt an, dass das Lesen von privaten Nachrichten und Nachrichten von Online Zeitungen erlaubt sei, solange dies sich in einem annehmbaren Umfang hält.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass digitale Medien und Medienkompetenzförderung eine wichtiger werdende Rolle bei den WfbM haben. Die Umsetzung des Medienscout-Projektes ist sehr individuell und unterscheidet sich zwischen den Einrichtungen stark. Auch wenn digitale Medien für die Förderung und die Verwaltung von den Einrichtungen umgesetzt werden, haben die Mitarbeitenden kaum Kontakt mit digitalen Medien während der Arbeitszeit. Die Mitarbeitenden, besonders die „fitteren“, haben aber häufig ein Smartphone und nutzen dies für private Zwecke. Bisher reagieren die Einrichtungen mit einem Verbot von privaten digitalen Endgeräten.

### 8.2.3 Auswertung der Interviews

Für eine bessere Übersicht wurden die Transkripte von eins bis sechs durchnummeriert. Die Proband\*innen haben die Bezeichnungen A bis F. Wie schon in Kapitel 8.1.2 beschrieben, sind alle Proband\*innen Teil der Hausleitungsteams der jeweiligen Einrichtungen. Die Proband\*innen A und E sind im Rehafachdienst tätig und die Proband\*innen C, D und F sind Sozialpädagog\*innen und Fachbereichsleiter\*innen. Alle Gespräche fanden in einer angenehmen Stimmung telefonisch statt und liefen, bis auf ein Gespräch, ohne Unterbrechungen ab. Für die qualitative Inhaltsanalyse wurden die folgenden Ober- und Unterkategorien in Tabelle

Tabelle 5: Kategoriensystem

Einrichtung und Tätigkeit	Tätigkeit in der Einrichtung
	Schwerpunkt der Einrichtung
Medienkompetenz (-förderung)	
Digitale Medien in Rahmen der Einrichtungen	Digitale Medien in der Einrichtung
	Bedeutung der digitalen Medien für die Mitarbeitenden
	Relevanz von Medienkompetenzförderung
	Medienkompetenz-förderung innerhalb der Einrichtung
Peer-Tutoring im Rahmen des Medienscout-Projektes	Chancen des Peer-Tutorings
	Grenzen des Peer-Tutorings
	Erleben der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden und dem pädagogischen Personal
Bewertung des Medienscout-Projektes	Einstellung gegenüber dem Projekt
	Nutzen für die Medienscouts unter den Mitarbeitenden
	Nutzen für die Adressat*innen
	Nutzen für das päd. Personal
	Ziele / Erwartungen
	Klientel der Adressat*innen
	Bewertung der Umsetzungsmöglichkeiten
	notwendige Voraussetzungen
Reaktionen auf das Projekt	
Rolle der Hausleitung für das Projekt	Stand der Informationen für die Hausleitung
	Eigene Rolle im Projekt
	Unterstützungsmöglichkeiten auf Seiten der Hausleitung

5 gebildet.

Diese Kategorien bilden die Basis für die Analyse und die Ergebnisdarstellung in den folgenden Kapiteln. Für eine verbesserte Übersicht wird die Analyse durch Unterüberschriften strukturiert. Die Verweise auf die Transkripte sind wie folgt aufgebaut: Die erste Zahl markiert das Transkript, die Zahlen nach dem Doppelpunkt die jeweiligen Turns.

#### Basisinformationen:

Als Basisinformationen für die Auswertung und zum Verständnis der Position des Hausleitungsteams in den Einrichtungen werden zunächst die Tätigkeitsbereiche

und anschließend die Schwerpunkte der Einrichtungen beschrieben. Die Hausleitung setzt sich aus folgenden Personen bzw. Berufsgruppen zusammen: Werkstattleitung, Arbeitsvorarbeiter\*in, Fachbereichsleitung und Rehafachdienste (Vgl. Tr. 1: 108). Unter die Aufgabenbereiche fallen unter anderem die Organisation von Festen und anderen Angeboten, die arbeitsbegleitend neben dem Arbeitsbetrieb angeboten werden und die Organisation der Aufnahme neuer Mitarbeiter\*innen sowie die Pflege der Mitarbeitenden. Weiter koordinieren die

Hausleitungen das Personal sowie die Räume und verfassen zusammen mit den Gruppenleiter\*innen die Förderpläne für die Mitarbeitenden. Darüber hinaus haben sie eine beratende Funktion, besprechen mit den Fachleitungen der Einrichtungen die pädagogischen Belange und vertreten die Bedürfnisse der Mitarbeitenden ihnen gegenüber. Zusammengefasst tragen sie die pädagogische Leitung (Vgl. Tr. 1: 16, 18; Tr. 2:1, 3; Tr. 3:2, 4; Tr. 4:4; Tr. 5:2, 4; Tr. 6:2). Drei der sechs Proband\*innen geben an, selbst als Medienscout ausgebildet zu sein (Vgl. Tr. 1:24; Tr. 3:30, Tr. 5:8, 10). Die unterschiedlichen Einrichtungen sind Werkstätten für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Sie haben aber unterschiedliche Bereiche stark oder weniger stark ausgeprägt. So hat die Einrichtung von Proband\*in B ihre Spezialisierung auf dem Arbeitsbereich (AB) 1, also dem Arbeitsbereich für Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung ohne einen Sonderförderbedarf. Das Klientel kann sich überwiegend selbstständig fortbewegen und ernähren (Vgl. Tr. 2:5). Einen großen Berufsbildungsbereich (BBB), also die zweijährige Qualifikation der Mitarbeitenden, hat die Einrichtung der Proband\*innen C und F. Dies bedeutet, dass die Mitarbeitenden in der Regel nach den zwei Jahren an andere Einrichtungen wechseln. Weiter bietet die Einrichtung einen großen AB3, der für Personen mit schwerstmehrfacher Beeinträchtigung ausgerichtet ist (Vgl. Tr. 3:5; Tr. 5:4). Alle Proband\*innen haben ein ähnliches Verständnis von Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung. Diese umfasst die Fähigkeit digitale Medien bedienen zu können, genauso wie das Wissen über damit verbundene Gefahren und Nutzen (Vgl. Tr. 1:28, 30, 18; Tr. 2:13; Tr. 3:10; Tr. 4:10; Tr. 5:12; Tr. 6:8). Proband\*in D drückt es folgendermaßen aus: „[...] spezielle auf unsere Leute heruntergebrochen, Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ehm die Möglichkeiten zu verdeutlichen, also wie kann ich das sinnvoll für mich nutzen [...]“ (T. 4:10). Die Nutzung digitaler Medien als Hilfsmittel oder assistive Technologien wird zweifach genannt (Vgl. Tr. 5:12; Tr. 6:8).

#### Digitale Medien im Rahmen der Einrichtungen:

Die Nutzung digitaler Medien innerhalb der Einrichtungen kann aufgeteilt werden in die Nutzung privater Endgeräte und Endgeräten der WfbM. Private Geräte der Mitarbeitenden dürfen nicht oder nur in Ausnahmefällen während der Arbeitszeit genutzt werden. Die Nutzung ist in der Regel auf die Pausenzeiten beschränkt. Hier ist zu beachten, dass nicht alle Mitarbeitenden gleichermaßen ein Handy oder Smartphone benutzen, doch sind diese insbesondere unter den Mitarbeitenden mit einer leichteren geistigen Beeinträchtigung weit verbreitet (Vgl. Tr. 1:36; Tr. 4:8, 12). Zu der Rolle von digitalen Medien für seine/ihre Klient\*innen sagt Proband D:

ja es ist eine immer größer werdende, ich würde nicht sagen, dass eh wenn jemand kein eh digitales Medium zur Hand hat keine Kontakte pflegen kann, aber gerade unter den fitteren Mitarbeitenden eh hat das, die Vielzahl mittlerweile ein Smartphone, einige haben auch ein Tablet oder einen Computer, einen Laptop zu Hause, nicht alle Menschen haben einen Computerzugang mit Internet oder eine WLAN Verbindung oder können auch im Wohnheim auf das Netz zugreifen, aber doch immer mehr [...]. (Tr. 4:12)

Der/Die Proband\*in, welche im AB3 Bereich arbeitet, beschreibt die Mediennutzung seiner/ihrer Klient\*innen anders: „[...] ja da wurde mir für uns ziemlich schnell klar, dass das für uns im AB3 weniger Belang hat, also bei uns hat eigentlich keiner ein eigenes Handy, die Medien die werden nicht selbst genutzt [...]“ (Tr. 6:6). Das unterstützt die in Kapitel 6.1 herausgearbeitete Erkenntnis, dass die Mediennutzung stark von den kognitiven Fähigkeiten und der Lesefähigkeit abhängig ist. Hauseigene digitale Endgeräte gibt es in den Einrichtungen nur wenige. Einige haben eine kleine Anzahl von Tablets oder Computern zur Verfügung, mit denen Schulungen und Förderungen durchgeführt werden und mit denen das pädagogische Personal viel dokumentiert. Auch das Thema Unterstützte Kommunikation (UK) in Verbindung mit Piktogrammen oder Talkern wird in den jeweiligen Bereichen der Einrichtungen durch digitale Medien unterstützt (Vgl. Tr. 1:32; Tr. 2:17; Tr. 16, 20; Tr. 5:14). Dass der Einsatz von digitalen Medien auch während der Arbeitszeit sinnvoll sein kann, beschreibt Proband\*in D am Beispiel für Schulungsvideos für die Mitarbeitenden:

[...] so kann er sich das Video angucken, das hat zum einen den Vorteil, die Kollegin kann ihm das Gerät einfach geben, er kennt sich damit aus und kann auf Start drücken, guckt sich das Video einfach an und weiß wieder welche Arbeit er gestern gemacht hat [...] [so] können wir davon profitieren, dass viele Mitarbeiter auch geschult werden können durch solche Videos, sei es Händewaschen oder Abstandhalten [...]. (Tr. 4:24)

Auch wenn die privaten digitalen Geräte nicht während der Arbeitszeit genutzt werden dürfen, haben sie dennoch einen großen Einfluss auf diese. So werden Konflikte über digitale Medien und insbesondere soziale Medien ausgetragen. Einige Proband\*innen beschreiben Szenarien, in denen Filme oder Fotos, teilweise ohne schlechte Absichten, nicht privat verschickt, sondern öffentlich hochgeladen wurden. In manchen Fällen kann auch von Cybermobbing gesprochen werden (Vgl. Tr. 1:22, 36; Tr. 2:7; Tr. 3:20; Tr. 4:12, 18; Tr. 6:19). Dies hat zur Folge, dass die Konflikte in die Arbeitszeit getragen werden und teilweise die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeitenden stark einschränken: „[...] wo Mitarbeiter emotional nicht in der Verfassung sind noch weiter zu arbeiten, was ja eigentlich ihre Aufgabe bei uns im Haus ist [...]“ (Tr. 1:22). Mit diesen Szenarien wird unter anderem die Relevanz von Medienkompetenzförderung innerhalb der Einrichtungen begründet.

### Medienkompetenzförderung:

Ausnahmslos alle Proband\*innen bestätigen, dass eine Medienkompetenzförderung durchgeführt werden sollte (Vgl. Tr. 1:22; Tr. 2:7; Tr. 3:8, 14, 20; Tr. 4:8, 18; Tr. 5:22; Tr. 6:19). Dies kann als Teil des Bildungsauftrages und der persönlichkeitsbildenden Maßnahmen gesehen werden, die jede WfbM für ihre Mitarbeitenden anbieten muss (Vgl. Tr. 1:46, 106; Tr. 2:25). Einschränkungen nimmt Proband\*in F vor, indem sie die Relevanz der Medienkompetenzförderung innerhalb des AB3 begrenzt: „[...] das kann man als nettes Zubrot sage ich mal nehmen [...] aber ich glaube, das ist jetzt erstmal als Förderung, würde ich das erstmal hinten anstellen, das würde ich jetzt nicht als wichtigsten Bereich ansehen“ (Tr. 6:19). Als Begründung wird genannt, dass der Fokus im AB3 auf der Zufriedenheit der Klient\*innen liegt. Das bedeutet unter anderem das Vermeiden von Schmerzen und basale Angebote (Vgl. Tr. 6:19).

In Bezug auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben werden digitalen Medien eine große Rolle zugeteilt. Benannt wird hier die Beschaffung von Informationen, Kommunikation über soziale Netzwerke aber auch die Nutzung von Online Angeboten wie Online-Shopping und Ämterangelegenheiten, die besonders aktuell nur telefonisch oder über das Internet kontaktiert werden können. Doch wie bei der Mediennutzung wird die Relevanz von Medienkompetenzförderung besonders bei Mitarbeitenden unter 50 und bei so bezeichneten „fitteren“ Mitarbeitenden gesehen, die digitale Medien wie ein Smartphone nutzen können und auch Interesse daran haben (Vgl. Tr. 4:40; Tr. 5:36; Tr. 6:6). Die am häufigsten genannten Themen, die im Rahmen der Mediennutzung innerhalb der WfbM genannt werden, sind der Umgang und das Verhalten mit sozialen Netzwerken sowie die Kommunikation über digitale Medien. In diesen Bereichen haben die Klient\*innen große Schwierigkeiten die Reichweite von sozialen Netzwerken zu erkennen und viele Konflikte bis hin zu Cybermobbing werden darüber ausgetragen. Wichtig sind hier ein Verständnis und Regeln für eine angemessene digitale Kommunikation. Passend zu dem Thema wird auch der Bereich Datenschutz genannt und, je nach Bedarf, die Angebote digitaler Medien, beispielsweise Online-Shopping oder Video-Plattformen, zum Vorteil zu nutzen, ohne einen Schaden davon zu haben (Vgl. Tr. 1:22; Tr. 2:7; Tr. 3:8, 14, 20; Tr. 4:12, 18; Tr. 5:24; Tr. 6:19). Die meisten Einrichtungen haben vor dem Medienscout-Projekt keine strukturierte Medienkompetenzförderung durchgeführt. Diese lief lediglich als Reaktion auf konkrete Ereignisse oder Fragen der Mitarbeitenden (Vgl. Tr. 1:50; Tr. 2:27; Tr. 4:24; Tr. 5:24; Tr. 6:21). Ein/Eine Proband\*in gibt an, dass als Vorbereitung für den ersten Arbeitsmarkt der Umgang mit Word und der Kontakt zu verschiedenen Unternehmen

gefördert und geschult wird (Vgl. Tr. 3:27). Nur eine Einrichtung hat in Kooperation mit der Kriminalpolizei Workshops einmal jährlich für die Mitarbeitenden angeboten (Vgl. Tr. 3:8).

#### Peer-Tutoring im Rahmen des Medienscout-Projektes:

Das Peer-Tutoring wird sehr verschieden wahrgenommen. Die Vorteile sehen die Proband\*innen darin, dass sich die Mitarbeitenden anderen Mitarbeitenden gegenüber mehr und leichter öffnen. Das ist wichtig, da besonders Themen wie Kommunikation über digitale Medien viel mit den privaten Nachrichten der Mitarbeitenden zu tun haben, die dann teilweise nochmal zusammen gelesen werden müssen (Vgl. Tr. 1:58; Tr. 2:7, 37; Tr. 4:28, 36; Tr. 5: 26, 32, 68; Tr. 6: 25). Auch in anderen Projekten der Einrichtung kann dies bestätigt werden: „[...] sei es der Werkstattrat, sei es die Frauenbeauftragte, dass da schon oft noch mal ehm, ja das die Mitarbeitenden nochmal auf einer ganz anderen Ebene angesprochen werden, als wenn das jetzt von uns kommt [...]“ (Tr. 6:25). Proband\*in E sagt weiter: „[...] wenn sie [die Medienscouts] sich ernst nehmen und wenn die da entsprechend fit sind und ehm, und das auch verständlich ist, halte ich das für eine sehr gute, gute Möglichkeit, eh da die Kompetenzen zu fördern“ (Tr. 5:30). Hier wird jedoch eine Hürde des Peer-Tutorings genannt, die viele Proband\*innen gleichermaßen ansprechen, und zwar die kognitiven Fähigkeiten der Mitarbeitenden. So macht Proband\*in B deutlich:

[...] und ehm da sind letztendlich auch kognitive Grenzen und Barrieren da, die sich nur sehr schwer überwinden lassen oder auch abbauen lassen, und ja da die Skepsis ob es gelingen kann und ehm teilweise zeigt es sich ja in den beschriebenen Schwierigkeiten, dass es ehm einfach schwierig ist, ja (Tr. 2:39)

Auch Proband\*in C hat Vorbehalte, inwieweit das Peer-Tutoring für alle Einrichtungen gleichermaßen geeignet ist. Nachdem er/sie Zweifel ausgesprochen hat, dass die Mitarbeitenden sich selbständig an die Medienscouts wenden und sich trauen das Angebot anzunehmen, erklärt er/sie weiter: „[...] das hat einzig und allein mit unseren Klientel zu tun ne, das sind junge Menschen bei uns, bei uns kommen die direkt von der Schule, [...] haben natürlich noch nicht dieses Selbstbewusstsein und sind neu hier und bleiben ja auch nur zwei Jahre [...]“ (Tr. 3:34). Dabei bezieht er/sie sich auf den großen BBB der entsprechenden Einrichtung.

Die Position als Medienscout kann besonders für die Mitarbeitenden eine große Belastung darstellen. Sie haben den Druck Fragen der Adressat\*innen zu beantworten und müssen damit rechnen, dass nicht alle Adressat\*innen es einsehen, eine Unterstützung zu benötigen (Vgl. Tr. 1:58, Tr. 2:9, 11, 29). Auch aus diesem Grund ist eine umfangreiche Begleitung der Medienscouts unter den Mitarbeitenden unumgänglich und notwendig. Daher sind die

heterogenen Teams aus Mitarbeitenden und pädagogischem Personal für eine Umsetzung elementar (Vgl. Tr. 1:58). Weitere Grenzen des Peer-Tutorings sind die besprochenen Themen und die Privatsphäre, die im Rahmen der Unterstützung durch die Medienscouts oft dadurch verletzt wird, dass Nachrichten gemeinsam gelesen oder private Probleme der Adressat\*innen besprochen werden müssen. Als ungeeignete Themenbereiche sehen die Proband\*innen Mobbing oder andere strafbare Handlungen. Hier soll die Verantwortung weiterhin beim Rehafachdienst liegen (Vgl. Tr. 4:38; Tr. 5:34).

Die Zusammenarbeit zwischen den Medienscouts unter den Mitarbeitenden und dem pädagogischen Personal wird sehr unterschiedlich dargestellt: Die Proband\*innen A und E beschreiben die Rolle der Medienscouts unter dem pädagogischen Personal als eine für die ausgebildeten Mitarbeitenden beratende. Die Beratung der Adressat\*innen soll möglichst durch die Mitarbeitenden stattfinden und das pädagogische Personal unterstützt bei der Vor- und Nachbereitung sowie bei Fragen der Adressat\*innen, die die Mitarbeitenden nicht selbstständig beantworten können (Vgl. Tr. 1:22; Tr. 5:30). Besonders Proband\*in A betont, dass die gemischten Teams elementar für eine erfolgreiche Durchführung sind: „[...] es wird, denke ich, langfristig auch leichtere Fälle geben, die Mitarbeiter durchaus auch alleine regeln können und wo wir uns dann immer mehr im Hintergrund halten, aber jetzt gerade zu Beginn, finde ich das [gemischte Teams] unumgänglich, ja“ (Tr. 1:68). In einem Fall geht die Organisation der Angebote von den Medienscouts unter dem pädagogischen Personal aus und die Mitarbeitenden werden dann, wenn möglich, in die Durchführung integriert (Vgl. T. 3:8, 26). Die Arbeit in den gemischten Teams bringt auch einen Wissensaustausch, der andernfalls nicht möglich gewesen wäre. Die Medienscouts können viel über die unterschiedlichen Perspektiven lernen und die Mitarbeitenden sind Expert\*innen für Fragen zum Thema Medien aus der Sicht von Menschen mit Beeinträchtigung. Dieser Austausch wird von den Proband\*innen als sehr positiv beschrieben (Vgl. Tr. 1:62; Tr. 2:31).

#### Bewertung des Medienscout-Projektes:

Konkret auf das Medienscout-Projekt bezogen sind die Einstellungen der Proband\*innen vor dem Start des Projektes sehr positiv. Alle befürworten, dass es ein Projekt zur Medienkompetenzförderung an den Einrichtungen gibt und halten dies für notwendig (Vgl. Tr. 1:74; Tr. 3:42; Tr. 4:42; Tr. 5:40; Tr. 6:29). Besonders positiv dabei ist, dass auch Mitarbeitende ausgebildet werden und dass das Thema Medienkompetenzförderung im Rahmen der Behindertenhilfe, welches lange Zeit nicht ausreichend beachtet wurde, in dem Pilotprojekt konkret

angegangen wird (Vgl. Tr. 2:37, 55; Tr. 3:42; Tr. 4:28; Tr. 5:40). Neben den Chancen, die die Hausleitungen mit dem Projekt verbinden, werden auch Herausforderungen angesprochen. Eine elementare ist, dass die WfbM in erster Linie ein wirtschaftliches Unternehmen ist. Daher existiert immer der Zwiespalt zwischen der Förderung der Mitarbeitenden und der fehlenden Arbeitszeit (Vgl. Tr. 1:68, 74, 76; Tr. 2:53). Als Gegenargument dazu wird genannt, dass durch dieses Projekt Konflikte über digitale Medien abnehmen und so die Arbeitskraft der Mitarbeitenden sichergestellt werden kann (Vgl. Tr.1:76). Auch zeigen die Erfahrungen der Hausleitungen, dass ähnliche Projekte in den Einrichtungen lohnenswert sind (Vgl. Tr. 1:90). Skepsis haben die Proband\*innen bei der Umsetzung trotz der kognitiven Beeinträchtigungen der Mitarbeitenden, inwieweit das Projekt von den Adressat\*innen angenommen wird und ob das Projekt für alle Einrichtungen gleichermaßen geeignet ist (Vgl. Tr. 1:74, Tr. 2:37, 55; Tr. 3:8; Tr. 6:29). Trotz der Herausforderung, die mit dem Projekt und insbesondere dem Peer-Tutoring einhergehen, würden alle Proband\*innen das Projekt weiterempfehlen (Vgl. Tr. 1:106; Tr. 2:55; Tr. 3:52, Tr. 4:46, Tr. 6:47), obwohl

[...] ja mit all dem, was ich gesagt habe, es ist ja kein rundum sorglos Paket, am Ende geschieht ein Wunder sondern es ist ein Aufbruch, das ist ein Aufbruch, ein Stück weit harte Arbeit auch, ein Stück weit Auseinandersetzung mit sich selber auch, macht aber denke ich Sinn [...]. (Tr. 2:55).

In Bezug auf den Nutzen für die ausgebildeten Mitarbeitenden sind sich die Proband\*innen einig, dass das Projekt eine große Chance für die Persönlichkeitsentwicklung bietet. Die Mediencouts werden vor neue Herausforderungen gestellt und verbessern ihr Selbstvertrauen und das Verantwortungsbewusstsein (Vgl. Tr. 1:78; Tr. 2:42; Tr. 4:46; Tr. 5:44; Tr. 6: 31). Darüber hinaus können sie im Rahmen der Ausbildung und während der Ausübung der Tätigkeit als Mediencouts ihr eigenes Wissen über digitale Medien und ihr Nutzungsverhalten reflektieren und verbessern (Vgl. Tr. 1:78; Tr. 2:41, Tr. 3:46; Tr. 4:46; Tr. 5:44; Tr. 6: 31). Ein/Eine Proband\*in beschreibt folgende Beobachtung: „[...] sie fühlen sich dazu befähigt am digitalen Leben durchaus auch teilzunehmen, und da auch noch mal die Grenze zu den Menschen ohne Beeinträchtigung, die so ein bisschen schmilzt [...]“ (Tr. 1:78).

Für die Adressat\*innen sehen die Hausleitungen einen weniger großen Nutzen. Dieser hängt stark damit zusammen, ob und wie das Projekt in den Einrichtungen aktiv genutzt wird. Generell haben die Adressat\*innen durch das Projekt Ansprechpartner\*innen, die ihnen im Umgang mit digitalen Medien helfen können. Für viele ist der Transfer vom Problem zur Inanspruchnahme von Hilfe nur schwer umsetzbar. Ein/Eine Proband\*in gibt an, dass die



Adressat\*innen teilweise Interesse an einer eigenen Ausbildung zum Medienscout äußern (Vgl. Tr. 1:86; Tr. 2:43; Tr. 3:48; Tr. 4, Tu., 48; Tr. 5:46; Tr. 6:33). Das Personal der WfbM hat den Nutzen, dass die ein System im Hintergrund haben, welches sie im Umgang mit der Mediennutzung der Klient\*innen unterstützt und an das sie Fragen und Probleme übergeben können (Vgl. Tr. 2:49). Darüber hinaus nehmen die Probleme der Mitarbeitenden in Bezug auf digitale Medien während der Arbeitszeit ab, da es für diese einen Raum gibt (Vgl. Tr.1:68). Weiter fördert das Projekt die eigene Meinung über die Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung und das Personal, welches sich selber nur wenig mit digitalen Medien auskennt und die Fragen der Mitarbeitenden oft nicht beantworten kann, wird dadurch entlastet (Vgl. Tr. 5:48; Tr. 6:37).

Die Erwartungen an das Medienscout-Projekt können in drei Bereiche unterteilt werden: die Veränderungen innerhalb der Einrichtungen, die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeitenden und der Wissenserwerb und das Erlernen von Fertigkeiten; auch wenn diese Bereiche sehr eng miteinander verknüpft sind. Für die Einrichtung beschreibt der/die Proband\*in B das Ziel, dass diese durch das Projekt eine verbesserte digitale Ausstattung erhält und der Austausch über digitale Medien verbessert wird. Damit verbunden ist auch ein verbesserter Internetauftritt, über den Informationen über beispielsweise Ausflüge weitergetragen werden können. Darüber hinaus sollten alle Adressat\*innen wissen, dass es das Medienscout-Projekt gibt und wen sie bei Schwierigkeiten und Problemen ansprechen können. Weiter sollte sowohl zeitlich als auch räumlich ein Platz für das Projekt innerhalb der Einrichtung eingerichtet werden, an dem die Mitarbeitenden sich mit den Medienscouts austauschen können (Vgl. Tr. 2:59). Fertigkeiten in Bezug auf digitale Medien sind für die Proband\*innen der Erhalt von Informationen über das Internet, das Erkennen von Kostenfallen, das Wissen über Datenschutz, ein verantwortungsvoller Umgang mit sozialen Netzwerken und allgemein das Herausziehen des Positiven aus den digitalen Medien (Vgl. Tr. 1:92; Tr. 2:59; Tr. 3:54; Tr. 4:56; Tr. 5:54; Tr. 6:39). Mit dem notwendigen Wissen über digitale Medien wird der soziale Umgang mit diesen verbessert. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung erhoffen sich Proband\*innen, dass die Mitarbeitenden mehr Sicherheit im Umgang mit Medien und generell im Alltag erlangen. Auch sollen durch das Medienscout-Projekt die Konflikte über digitale Medien vermindert werden, indem die Mitarbeitenden soziale Umgangsformen im Internet kennenlernen (Vgl. Tr. 3:50; Tr. 4:56; Tr. 5:74; Tr. 6:39). Diese Aspekte zusammen können die Mitarbeitenden dazu befähigen

[...] an der sozialen Teilhabe, egal ob das jetzt während der Arbeitszeit oder auch im privaten Bereich, ehm dass sie sich weiter mit der Außenwelt verknüpfen können, dass sie Informationen erhalten, dass sie den sicheren Umgang einfach haben, noch weniger in Kostenfallen tappen, irgendwo auch ein bisschen Richtung Datenschutz sensibler werden [...] (Tr. 1:92)

Für die ausgebildeten Mitarbeitenden beschreibt Proband\*in D darüber hinaus noch den Wunsch, dass sie sich als erwachsene Menschen ernst genommen fühlen, da sie Fortbildungen besuchen und eine verantwortungsvolle Rolle einnehmen (Vgl. Tr. 4:56). Wie schon zuvor angerissen ist das Medienscout-Projekt nicht für alle Klient\*innen gleichermaßen geeignet: „[...] wir haben auch Menschen im schwerstmehrfach behinderten Bereich, da gehen wir auch mit Medien ran, aber die würden wahrscheinlich dieses Format der Projektgruppe nicht von alleine einfordern können und vielleicht nicht umsetzen können [...]“ (Tr. 4:40). Neben der Schwere der Beeinträchtigung hat auch das Alter einen Einfluss auf den Nutzen des Medienscout-Projektes, da bestimmte Personengruppen häufig kein oder ein weniger ausgeprägtes Interesse an digitalen Medien haben: „[...] wir haben auch viele von den älteren Mitarbeitenden oder von denen, die halt kognitiv stark eingeschränkt sind, für die das ehm eigentlich kein Thema ist, die darüber auch gar nichts wissen möchten [...] dass das schon eher bei den jungen Leuten ein Thema ist“ (Tr. 5:36). Konkret formuliert Proband\*in F: „[...] daher ehm war ganz, relativ schnell klar, dass das was für den Berufsbildungsbereich und den Arbeitsbereich ist, aber für uns [AB3] wie gesagt, ist das nicht so wirklich, zum Tragen kommt bei uns, ja“ (Tr. 6:6).

In der Frage, welche Umsetzungen besonders geeignet sind, haben die Proband\*innen sehr unterschiedliche Meinungen. Im Rahmen der Ist-Stand Erhebung wurden drei verschiedene Umsetzungsformen angesprochen, die auch innerhalb der Interviews aufgegriffen wurden. Diese sind das Angebot von Sprechstunden, die Durchführung von Workshops und das fungieren als Ansprechpartner\*innen. Besonders kritisiert wird das Angebot von Sprechstunden, auch wenn mindestens eine Einrichtung diese für das Medienscout-Projekt nutzt. Eine Herausforderung bei den Sprechstunden ist, dass viele Adressat\*innen Uhrzeiten und Tage nicht lesen und interpretieren können. Daher ist ein Termin wie jeden Mittwoch um 12 Uhr teilweise unverständlich. Weiter benötigen viele Klient\*innen eine schnelle Hilfe für Ihre Probleme. Sind beispielsweise in der Pause Probleme mit digitalen Geräten aufgetreten, haben die Adressat\*innen das Bedürfnis direkt darüber zu reden und können nicht auf eine Sprechstunde warten (Vgl. Tr. 1:96). Eine weitere Herausforderung, verbunden mit dem Angebot von Sprechstunden ist, dass die Mitarbeitenden oft Hemmungen haben zu den Terminen zu gehen

und Hilfe einzufordern. Erfahrungen aus anderen Projekten zeigen, dass Sprechstunden durch die Mitarbeitenden nicht gut angenommen werden (Vgl. Tr. 5:69; Tr. 6:41). Dennoch beschreibt Proband\*in A, dass in seiner/ihrer Einrichtung im Rahmen von Sprechstunden eine ausführliche Vor- und Nachbereitung möglich ist. Weiter können Adressat\*innen, die in dem Moment ein Bedürfnis haben über digitale Medien beraten zu werden, auf diese verwiesen werden. Dieses Angebot wird aktuell auch durch die Mitarbeitenden genutzt (Vgl. Tr. 1:68, 96). Als Ansprechpartner\*innen zu fungieren ist unter Berücksichtigung des Klientels wichtig: „[...] dass man grundsätzlich Ansprechpartner ist, ehm einfach weil die Mitarbeiter bei und oft sehr impuls gesteuert, sprich wenn sie diese Sorge haben oder dieses Problem auftaucht, sind die meisten geneigt sofort hinzukommen und sofort eine Lösung haben zu wollen [...]“ (Tr. 1:69). Wichtig ist dazu auch, dass die Medienscouts sich aktiv als Ansprechpartner\*innen anbieten und die Adressat\*innen ansprechen (Vgl. Tr. 5:62). Ein weiteres Phänomen ist, dass nicht die Mitarbeitenden die Medienscouts ansprechen, sondern die Person aus dem pädagogischen Personal, welche von den Mitarbeitenden ins Vertrauen gezogen wird. Aber auch so kann der Kontakt zu den Medienscouts gut vermittelt werden (Vgl. Tr. 1:100, Tr. 3:58).

Als letzten Punkt werden die Workshops thematisiert. Proband\*in F argumentiert, dass es für die Mitarbeitenden wichtig ist, sich länger mit einem Thema auseinanderzusetzen und dies durch ein- oder mehrtägige Workshops gut möglich ist. Darüber hinaus sind Workshops als Bildungsangebote bereits in den Alltag der Einrichtung integriert und die Mitarbeitenden kennen diese Form des Angebots schon (Vgl. Tr. 6:41). Auch in den Einrichtungen der Proband\*innen C und E werden im Rahmen der Medienscout-Projektes Workshops geplant oder durchgeführt (Vgl. Tr. 3:58; Tr. 5:72). Eine spannende Umsetzung stellt Proband\*in B vor, er/sie hat die Idee von einem Scout-Café mit einem festen Raum, in dem die Mitarbeitenden sich begegnen können. Dies ist wichtig, da durch den Aufbau des Gebäudes kaum ein Kontakt außerhalb der Arbeitsgruppen zustande kommen kann. Dann müssen die Adressat\*innen nicht zwangsläufig Probleme mit digitalen Geräten haben, sondern können für einen Austausch ins Scout-Café kommen und Peers treffen, die die gleichen digitalen Interessen haben. In Anlehnung an das Scout-Café können Beratungen durch die Medienscouts stattfinden und Themenbereiche erkannt werden, zu denen Workshops geplant werden können (Vgl. Tr. 2:37, 45, 47, 59). Proband\*in D betont aber, dass es nicht die eine Umsetzung gibt, die für alle Einrichtungen gleichermaßen geeignet ist: „[...] kann schon sein, dass jedes Haus für sich selber eigene Wege wählt, weil die das vielleicht auch mit anderen Themen so machen [...] das finde ich,

kann schon Haus, hausintern auch unterschiedlich laufen, so wie die Mitarbeiter das halt benötigen und gewohnt sind“ (Tr. 4:60). Er/Sie macht deutlich, dass jede Einrichtung individuelle entscheiden muss, welche Umsetzungen geeignet sind und welche als Kombination gut funktionieren.

Das Medienscout-Projekt ist mit einigen notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung verbunden. Es muss eine Regelmäßigkeit und Langfristigkeit haben (Vgl. Tr. 1:70, 96; Tr. 2:9; Tr. 4:48; Tr. 5:56): „[...] es ist wichtig, da dran zu bleiben, weil gerade unsere Mitarbeiter leben ja von Wiederholungen, gerade im Lernprozess oder Verhaltensänderungen [...]“ (Tr. 1:79). Um die regelmäßigen Angebote schaffen zu können, müssen alle Medienscouts in bestimmten Zeiträumen von der Arbeit freigestellt werden, um die Tätigkeit als Medienscouts ausüben zu können. Weiter müssen auch die Adressat\*innen genügend Zeit haben, die Angebote der Medienscouts annehmen zu können (Vgl. Tr. 1:94, 102; Tr. 2:45, 53; Tr. 5:64; Tr. 6:43). Neben den zeitlichen Aspekten spielen auch räumliche Ressourcen eine Rolle. Auch wenn ein eigener Raum nicht zwingend notwendig ist, ist dies doch vorteilhaft und wünschenswert (Vgl. Tr. 5:58). Auch das technische Equipment der Einrichtung ist wichtig für eine erfolgreiche Umsetzung, damit die Medienscouts für ihre Tätigkeit digitale Medien verwenden können (Vgl. Tr. 2:53; Tr. 3:69, Tr. 5:64). Um das Projekt aktiv zu gestalten, müssen die Medienscouts das Projekt regelmäßig bewerben, damit es langfristig ein Teil des Alltags der Einrichtung wird. Neben der aktiven Werbung ist es wichtig, dass Adressat\*innen über eigene Erfahrungen mit dem Projekt sprechen und es so durch Mundpropaganda weitergetragen wird (Vgl. Tr. 4:74; Tr. 5:58). Darüber hinaus müssen sich die Medienscouts über aktuelle Entwicklungen in Bezug auf digitale Medien regelmäßig informieren und Apps oder andere Anwendungen selbst ausprobieren. Dazu müssen zum einen regelmäßige Fortbildungen für die Medienscouts angeboten werden und zum anderen muss ein Austausch unter den Medienscouts außerhalb der eigenen Einrichtung stattfinden. So haben sie die Möglichkeit, sich über aktuelle Themen und die Konzeption des Projektes auszutauschen (Vgl. Tr. 1:94, 102; Tr. 4:50, 52; Tr. 5:56, 58). Neben der stetigen Weiterbildung zeigt sich die Begleitung der Medienscouts unter den Mitarbeiter\*innen als elementar. Langfristig erscheint es zwar möglich, dass kleine Probleme selbstständig durch die Mitarbeiter\*innen geklärt werden können, doch die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal müssen die Medienscouts unter den Mitarbeitenden langfristig und eng begleiten und betreuen (Vgl. Tr. 1:70; Tr. 2:31). Auch die Auswahl der Medienscouts ist wichtig. Wünschenswert, aber nicht notwendig, ist, dass eine

Person aus der Hausleitung aktiv in das Projekt integriert ist. Wichtig ist aber, dass die Medienscouts unterschiedliche Stellungen in der Einrichtung haben, sodass alle Adressat\*innen jemand haben, an den sie sich gerne wenden. So ist die Hemmung sich einem Mitglied der Hausleitung zu öffnen vielleicht größer als sich einem/einer Gruppenleiter\*in oder einem/einer Kolleg\*in anzuvertrauen (Tr. 4:44; Tr. 6:53). Darüber hinaus sollten die Medienscouts ein Interesse an dem Thema und an der damit verbundenen Aufgabe haben (Vgl. Tr. 2:53) und die entsprechenden Angebote an die Bedürfnisse der Adressat\*innen durch beispielsweise Piktogramme angepasst werden (Vgl. Tr. 4:58). Eine weitere notwendige Voraussetzung ist die Unterstützung der Leitungsebene für das Medienscout-Projekt: „[...] erst mal eine Berechtigung für das Projekt, also oft hat unsere Leitung, hat keine pädagogische Grundausrichtung da fehlt es dann oft an ehm Ernsthaftigkeit dieser Anliegen [...]“ (Tr. 4:62). Proband\*in A verdeutlicht: „[...] wenn die Leitung sagt, wir stellen dafür keinen Raum- oder keine Personalkapazitäten zur Verfügung, dann ist es ja schon hinfällig [...]“ (Tr. 1:104).

#### Rolle der Hausleitungen für das Medienscout-Projekt:

In den Interviews wird deutlich, dass das Medienscout-Projekt in den regelmäßigen Hausleitungstreffen angesprochen und über den aktuellen Stand informiert wird (Vgl. Tr. 1:108; Tr. 2:62; Tr. 3:64; Tr. 4:68; Tr. 5:70, Tr. 6:49, 51). Wie schon zuvor angesprochen, sind in drei der vier befragten Einrichtungen Personen aus dem Hausleitungsteam als Medienscout ausgebildet worden und können daher aus erster Hand berichten (Tr. 3:64; Tr. 4:68; Tr. 5:70; Tr. 6:49; 51). Die Rolle der Hausleitung wird als essentiell beschrieben (Vgl. Tr. 1:104). Das Hausleitungsteam ist verantwortlich für die Koordination des Personals und der Räume und können diese für das Projekt freistellen und organisieren. Weiter müssen Fortbildungen der Medienscouts und mögliche Workshops durch die Hausleitung genehmigt werden und die Hausleitungen vertreten die Interessen der Mitarbeitenden vor den Werkstattleitungen (Vgl. Tr. 1:104; Tr. 2:65; Tr. 3:68; Tr. 4:72; Tr. 6:61). Weitere Punkte sind die Beschaffung von Material für das Projekt und das Verfassen einer Konzeption für die Umsetzung (Vgl. Tr. 1:112; Tr. 2:67; Tr. 3:68). Nur eine Proband\*in gibt an, dass das Hausleitungsteam für die Umsetzung des Medienscout-Projektes keine besondere Rolle spielt (Vgl. Tr. 5:78).

## 8.2.4 Diskussion

Wie in der Einleitung dargestellt, befasst sich diese Arbeit mit zwei grundlegenden Forschungsfragen. Diese lauten:

1. Welche Relevanz hat die Medienkompetenzförderung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Rahmen der WfbM?
2. Wie schätzen Hausleitungen von WfbM den Nutzen des Medienscout-Projektes ein und welche Gelingensbedingungen werden festgelegt?

Zunächst wird an dieser Stelle zur ersten Forschungsfrage Bezug genommen: Wie in Kapitel 6.1 darstellt, sind digitale Medien schon längst ein wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens geworden und haben folglich auch Einfluss auf die Teilhabe (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 11). Erhebungen zeigen, dass 14% der deutschen Bevölkerung das Internet nicht nutzen und nach Pelka (2018, S. 57) betrifft dies überdurchschnittlich häufig Menschen mit Beeinträchtigungen (Vgl. Initiative D21, 2020, S: 19). Dies kann damit in Verbindung gebracht werden, dass digitale Medien neben Vorteilen auch mit Hürden verbunden sind, beispielsweise die Komplexität der Bedienung oder die damit verbundenen Kosten. Dadurch, dass Personengruppen die digitale Medien nicht oder weniger häufig nutzen, in der Regel nicht an der Diskussionen über digitale Medien teilhaben, kommt es zu einer digitalen Spaltung, von der auch Menschen mit Beeinträchtigungen betroffen sind (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 100; Heitplatz & Sube, 2020, S. 2; Kreidenweis, 2018, S. 125; Pelka, 2018, S. 59). Das Klientel der in den Interviews betrachteten WfbM, sind Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, ist dies eine sehr heterogene Personengruppe, die auch in verschiedene Arbeitsbereiche der WfbM aufgeteilt wird. Vergleichbar mit der Literatur geben die Proband\*innen in den Interviews an, dass besonders Mitarbeitenden die jung sind und eine leichte Form der geistigen Beeinträchtigung haben, also sich weitestgehend selbstständig versorgen können und im AB1 arbeiten, digitale Geräte besitzen und auch nutzen. Im Gegensatz dazu nutzen Personen mit einer schweren geistigen Beeinträchtigung oder einer mehrfachen Beeinträchtigung und Personen die über 50 sind, seltener selbstständig digitale Medien, die nicht zur Förderung eingesetzt werden. Dies kann auch durch die Literatur gestützt werden, da ein Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit einer Person und der Mediennutzung nachgewiesen werden konnte (Vgl. Bosse & Hasebrink, 2016, S. 101 f.; Haage & Bosse, 2019, S. 54; Heitplatz et al., 2019, S. 104). Ungeachtet der beschriebenen Faktoren steigt jedoch das Interesse von Menschen mit Beeinträchtigungen an digitalen Medien stetig an (Bosse & Haage,

2020, S. 531; Schluchter, 2010, S. 125). Es muss das Ziel verfolgt werden, diese digitale Spaltung zu minimieren und den Menschen mit Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang zu digitalen Medien ermöglichen. Auch aus diesem Grund ist Medienkompetenzförderung im Bereich der Behindertenhilfe wichtig. Nicht nur um den Klient\*innen die Risiken und Gefahren aufzuzeigen, sondern sie vor allem dabei zu unterstützen, die Vorteile aus den digitalen Medien zu ziehen und die Teilhabe an der digitalen Gesellschaft zu verbessern. Dies kann beispielsweise durch die Nutzung von Orientierungshilfen geschehen, die in Smartphones integriert sind (Vgl. Bosse et al., 2018, S. 531; I. Bosse & Haage, 2020, S. 14 f.). Damit konnte gezeigt werden, dass Medienkompetenzförderung in der Behindertenhilfe allgemein sehr wichtig und relevant ist. Bezogen auf die WfbM kann gesagt werden, dass die Klient\*innen dort viel Zeit verbringen und – wie in den Interviews herausgestellt – durch die heterogenen Wohnsituationen unterschiedlich große Unterstützung in Bezug auf digitale Medien erhalten. Besonders im BBB und im AB1 wird das Interesse als hoch beschrieben. Insgesamt kann der Stellenwert von digitalen Medien innerhalb der Einrichtungen durch die Erhebung anhand von Fragebögen als mittel bis klein zusammengefasst werden. Während der Arbeitszeit werden private digitale Endgeräte in der Regel nur in den Pausenzeiten genutzt und Geräte der Einrichtungen gibt es nur sehr begrenzt und sie werden häufig nicht durch die Mitarbeitenden bedient. Die in den Fragebögen als vordergründige Bereiche dargestellte Themen (Cybermobbing und Soziale Netzwerke) konnten durch die Interviews gestützt werden. Durch die unbeachtete Nutzung sozialer Netzwerke wurden Daten in Umlauf gebracht, die dafür nicht bestimmt waren, und die Mitarbeitenden tragen über diese Plattformen Konflikte aus, die bis hin zu Cybermobbing gehen. Dies hat Einfluss auf die Arbeitskraft der Mitarbeitenden. Alle Interviewten sind sich einig, dass Medienkompetenzförderung an ihren Einrichtungen und die vermehrte Integration von digitalen Medien in den Arbeitsalltag wichtig sind. Damit kann die Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden: Die hohe Relevanz einer Medienkompetenzförderung an der WfbM kann aus zweierlei Hinsicht begründet werden: Zum einen im Rahmen der Persönlichkeitsförderung und zur Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe, und zum anderen als Sicherstellung der Arbeitskraft der Mitarbeitenden und zur Aufrechterhaltung eines positiven Arbeitsklimas.

Die zweite Forschungsfrage kann wie folgt beantwortet werden: In dem Kapitel vier wird deutlich, welches Potenzial hinter dem PAL und damit auch hinter dem Peer-Tutoring steckt. Besonders im schulischen Bereich zeigt das Peer-Tutoring, dass die Schüler\*innen in den

Rollen der Multiplikator\*innen und Adressat\*innen nicht nur fachlich dazulernen, sondern auch ihr Sozialverhalten und ihre Selbstwirksamkeit verbessern (Vgl. Appel, 2001, S. 11 ff.; Britz, 2017, S. 47; Eskay et al., 2012, S. 943). Bezogen auf eine peerbasierte Medienkompetenzförderung konnte gezeigt werden, dass Schüler\*innen eine Förderung durch Mitschüler\*innen besser annehmen, da sie eine gemeinsame Handlungs- und Wertebasis teilen (Vgl. El Makhoukhi et al., 2014, S. 1 f.). Da das Medienscout-Projekt, welches in den WfbM umgesetzt wird, auf der Idee und dem Konzept des Projektes „Medienscouts NRW“ beruht, konnten auch hier Ergebnisse der Evaluation genutzt werden. Diese zeigt, dass viele Schulen einen positiven Effekt des Projektes sehen und besonders die Medienscouts von ihrer Tätigkeit stark profitieren. Unterschätzt wird aber der zeitliche Aufwand. Darüber hinaus kann keine einheitliche Umsetzung für alle Schulen realisiert werden, da die individuellen Bedingungen der Schule und der Schülerschaft berücksichtigt werden müssen. Demnach muss jede Schule für sich entscheiden, welche Umsetzung für sie am sinnvollsten und geeignetsten ist (Vgl. Kerres et al., 2012, S. 47 ff.). Um ein peerbasiertes Projekt erfolgreich umzusetzen, können folgende Fragen und Stadien durchlaufen werden: Thematisiert wird ein lokales Problem, Klarstellung der Zielstellung, Rollenverteilung der Teilnehmer\*innen, Umfang des Kontaktes zu den Adressat\*innen, Materialbeschaffung, Schulungen, Überwachung der Durchführung, Evaluation, Besprechung der Evaluation, Feedback für die Teilnehmenden (Vgl. Topping, 2007, S. 634 f.). Schon bei der Auswertung der Fragebögen konnten einige, teilweise in der Literatur beschriebene, Phänomene erkannt werden: Ein lokales Problem, Medienkompetenz, wird thematisiert, Schulungen werden durchgeführt und eine klare Rollenverteilung wird vorgenommen. Darüber hinaus wird bestätigt, dass die Umsetzung innerhalb der Einrichtungen sehr unterschiedlich erfolgt. Insbesondere in Bezug darauf, ob schon Angebote realisiert wurden und zum anderen inwieweit die Medienscouts unter den Mitarbeitenden aktiv in den Planungsprozess und die Durchführung integriert sind. Weitere große Unterschiede konnten in den verschiedenen Umsetzungen erkannt werden. Das am häufigsten genannte Angebot ist die Rolle der Medienscouts als Ansprechpartner\*innen. Das Angebot von Sprechstunden oder Workshops wurde nur drei- bzw. zweimal genannt. Für diese Ergebnisse konnten mit Hilfe der Interviewdaten Erklärungsansätze formuliert werden. Die Einrichtungen haben verschiedene Schwerpunkte und bieten unterschiedliche Bereiche an. Die Proband\*innen geben – wie im vorherigen Abschnitt erklärt – an, dass besonders Klient\*innen aus dem BBB und aus dem AB1 digitale Medien eigenständig nutzen und besitzen. Besonders für Klient\*innen aus dem



AB3 und AB2 stehen digitale Medien aber nicht im Fokus. Zum einen, weil die Mitarbeitenden eine schwere Intelligenzminderung haben und daher die geläufigen digitalen Medien wie ein Smartphone nicht eigenständig nutzen können, aber auch weil das Interesse dieser Personengruppe an digitalen Medien weniger groß ist. Hier werden teilweise digitale assistive Technologien (Talker) zur Kommunikation eingesetzt oder Tablets und Computer mit speziellen Programmen versehen, um beispielsweise die Konzentration zu fördern. Neben dem Thema der Medienkompetenzförderung sehen die Proband\*innen auch Grenzen in der Umsetzung des Peer-Tutoring. Für die „fitteren“ Mitarbeitenden aus der Produktion sei das ein gutes Projekt, doch besonders für den AB3 nicht geeignet. Der Nutzen für den AB1 wird aus Sicht der Hausleitungen als deutlich höher eingeschätzt. Unter Betrachtung der verschiedenen Rollen, welche im Medienscout-Projekt auftreten, konnten folgende Ergebnisse herausgearbeitet werden: Der Nutzen des Projektes für die ausgebildeten Mitarbeitenden als Medienscouts kann als hoch eingeschätzt werden. Sie erlangen nicht nur fachliche Kenntnisse über die Schulungen, sondern lernen auch viel für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Beschrieben werden eine Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls, welches durch die besondere Rolle und das Gefühl, in der Rolle ernst genommen zu werden, entsteht. Die Zusammenarbeit mit den Medienscouts unter dem pädagogischen Personal hat zur Folge, dass die Mitarbeitenden das Gefühl vermittelt bekommen, gleichwertig und auf Augenhöhe ihre Tätigkeit ausüben zu können. Die Adressat\*innen haben laut den Hausleitungen einen wesentlich kleineren Nutzen. Für sie bedeutet das Projekt, dass der Bereich digitale Medien innerhalb der Einrichtungen mehr Beachtung findet und sie Personen haben, die sie bei Problemen ansprechen können. Darüber hinaus können sie ihr Wissen erweitern, wenn sie die Angebote der Medienscouts annehmen. In Bezug auf das pädagogische Personal konnten zwei Vorteile beschrieben werden: Zum einen haben besonders ältere Personen kein fundiertes Wissen über digitale Medien und können den Mitarbeitenden mit ihren Fragen dementsprechend auch nicht ausreichend helfen. Zum anderen kann das Thema digitale Medien mit den damit verbundenen Störungen während der Arbeitszeit in einen anderen Rahmen verlegt werden. Die Medienscouts fungieren dann als eine Art Backup-System, auf das das pädagogische Personal verweisen kann. Zusammengefasst kann resümiert werden, dass das Medienscout-Projekt nicht für alle Klient\*innen gleichermaßen von Nutzen ist, aber dass alle Einrichtungen froh sind, dass das Projekt umgesetzt wird und sie es auch weiterempfehlen würden. Einschränkungen bei dem Nutzen und der Umsetzbarkeit sehen die Hausleitungen besonders bei dem AB2 und AB3.

In den Interviews konnten verschiedene Gelingensbedingungen festgelegt werden. Diese orientieren sich an den oben benannten Bedingungen nach Topping (2007). Das Thema digitale Medien wird für die Umsetzung des Peer-Tutorings als geeignet empfunden. Es ist zu betonen, dass die Hausleitungen Situationen, in denen mit digitalen Medien Straftaten verübt werden, für das Medienscout-Projekt als ungeeignet erachtet. Hier müssen weiterhin die Sozialpädagog\*innen die Verantwortung tragen. Die Auswahl der Medienscouts unter den Mitarbeitenden muss geleitet werden, um sicherzustellen, dass die Mitarbeitenden diese Rolle auch ausüben können. Weiter müssen die ausgebildeten Mitarbeitenden auch langfristig durch die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal begleitet und unterstützt werden. Dementsprechend werden die gemischten Teams als unverzichtbare Voraussetzung angesehen. Bezogen auf die verschiedenen Umsetzungen können die Erkenntnisse aus der Literatur bestätigt werden. Jede Einrichtung muss individuell entscheiden, welche Umsetzung für sie geeignet ist. Vorteile der Workshops sind, dass die Mitarbeitenden sich über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Thema beschäftigen können und so auch Themen besprechen, mit denen sie aus ihrer Perspektive akut keine Probleme haben, oder so neue Anwendungen erlernen können. Als Ansprechpartner\*in zu fungieren halten alle Befragten für wichtig, da die Klient\*innen bei akuten Problemen mit digitalen Medien mit der Besprechung nicht auf eine Sprechstunde warten können. Organisierte Sprechstunden sind vor allem für die Medienscouts ansprechend, da sie diese gemeinsam bewältigen können und eine ausführliche Vor- und Nachbereitung möglich ist. Inwieweit welche Umsetzung geeignet ist, hängt auch stark mit den bereits etablierten Umsetzungsformen innerhalb der Einrichtungen zusammen. Werden beispielsweise für ein anderes Projekt Sprechstunden angeboten und gut angenommen, kann dies auch die geeignete Umsetzung für das Medienscout-Projekt sein. In Bezug auf die Materialbeschaffung geben die Proband\*innen sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews an, dass die digitale Ausstattung der Einrichtungen nicht gut ist und die Anschaffung weiterer digitaler Medien für die Umsetzung wichtig ist. Die Schulungen wurden von den Proband\*innen als gut beschrieben. Hierbei wurden die Personen aus dem pädagogischen Personal zuerst qualifiziert und nahmen dann mit den Mitarbeitenden gemeinsam an weiteren Schulungen teil. Da die Medienscouts unter dem pädagogischen Personal eine besondere Rolle als Berater\*innen der Medienscouts unter den Mitarbeitenden einnehmen, wird dies als sinnvoll erachtet. In Bezug auf die Evaluation des Projektes konnten noch keine Ergebnisse generiert werden, da das Projekt noch nicht ausreichend fortgeschritten ist. Über die von Topping (2007)

festgelegten Bedingungen hinaus, konnten noch weitere spezifische Bedingungen herausgearbeitet werden. Dazu zählt die Langfristigkeit des Projektes und der Angebote. Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen brauchen eine Regelmäßigkeit und die Angebote müssen sich in der WfbM langfristig etablieren, damit die Mitarbeitenden diese nutzen. Dazu ist es auch notwendig, dass die Medienscouts sich immer wieder aktiv an die Adressat\*innen wenden und Werbung für das Projekt machen. Weiter müssen die Angebote und die Vermittlung der Angebote an das Klientel angepasst werden. Dazu ist es notwendig passende Piktogramme oder Darstellungen für die Medienscouts zu finden. Auch die Wirtschaftlichkeit der WfbM muss beachtet werden. Alle Arbeitsgruppen brauchen ausreichend Mitarbeitende und Personal. Die Medienscouts müssen für ihre Tätigkeit von der Arbeit freigestellt werden, daher sind Vertretungen notwendig. Damit die Medienscouts die Adressat\*innen gut beraten können, müssen sie sich weiterhin über digitale Medien und Anwendungen informieren. Die Durchführung weiterer Schulungen zu bestimmten Themen ist daher sehr wichtig. Für einen Austausch über Methoden und Umsetzungen ist es darüber hinaus von Bedeutung, dass sich die Medienscouts werkstattübergreifend austauschen und so voneinander lernen können. Über allem steht die Berechtigung des Projektes durch die Leitung. Wird das Projekt durch sie nicht unterstützt, kann es nicht erfolgreich umgesetzt werden, da dann viele notwendige Voraussetzungen wie Material oder die Freistellung von Mitarbeitenden für bspw. Workshops nicht möglich ist. Wünschenswert, aber nicht notwendige Voraussetzungen sind die aktive Integration einer Person der Haushaltung in das Projekt sowie die Bereitstellung eines eigenen Raums oder Büros für die Medienscouts.

Zusammengefasst kann die Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden: Die Hausleitungen sind vom Nutzen des Projektes überzeugt, schränken diesen aber durch einige Faktoren ein. Diese sind zum einen das Klientel des Projektes und die Themen, die im Rahmen des Projektes aufgegriffen werden. Zum anderen sind mit dem Medienscout-Projekt verschiedene Bedingungen verbunden, die erfüllt werden müssen.

### **8.3 LIMITATION UND ZUKÜNFTIGER FORSCHUNGSBEDARF**

Die Medienkompetenzförderung im Rahmen der Behindertenhilfe ist bis jetzt kaum erforscht und es gibt nur wenige ausgewertete Angebote. Wie relevant das Thema allerdings ist, konnte in Kapitel 6.3 dargestellt werden. Das Medienscout-Projekt, welches an einer Auswahl von WfbM durchgeführt wird, ist ein Pilotprojekt. Im Rahmen dieser Forschung konnte nur ein

kleiner Blick darauf geworfen werden. Für eine umfassende Auswertung und eine Konzeptentwicklung ist es nicht ausreichend, nur eine Perspektive zu betrachten. Darüber hinaus wurden nur Hausleitungen von Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen befragt. Da das Medienscout-Projekt, wie in dem Fragebogen erhoben, auch von WfbM für Menschen mit psychischen Erkrankungen durchgeführt wird, sollte auch hier eine ausführliche Auswertung folgen. Interessant ist auch, dass sich nur Personen aus der Hausleitung zu einem Interview bereit erklärt haben, die eine pädagogische Grundausbildung besitzen und nicht ihre fachlich orientierten Kolleg\*innen. Es ist davon auszugehen, dass sich Personen für das Interview gemeldet haben die auch Interesse an dem Thema haben und sich mit dem Projekt auseinandersetzen. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass drei der sechs Proband\*innen selbst als Medienscouts ausgebildet wurden. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sowohl im Fragebogen, als auch im Leitfaden des Interviews Lücken auftauchen. Zwei wurden während der Durchführung der Interviews erkannt und ergänzt. Das sind die Fragen danach, ob alle Klient\*innen gleichermaßen von dem Projekt profitieren oder ob das Projekt für ein bestimmtes Klientel ausgelegt ist und inwieweit die Hausleitung aktiv in das Projekt integriert werden sollte.

Als weiterer Forschungsbedarf muss das Pilotprojekt umfassender ausgewertet werden. Dazu zählt der Einbezug verschiedener Perspektiven wie den der Medienscouts unter den Mitarbeitenden und unter dem pädagogischen Personal, aber auch die der Adressat\*innen, um schlussendlich eine umfassende Konzeption schreiben zu können. Neben den notwendigen Perspektiven ist auch eine langfristige Begleitung des Projektes notwendig. Da die Medienscouts erst seit Januar 2020 ihre Tätigkeit in den Einrichtungen aufgenommen haben und es durch den Ausbruch von Covid-19 eine mehrwöchige Schließung der Einrichtungen gab, waren sie nicht dazu in der Lage, das Projekt planmäßig durchzuführen. Darüber hinaus gaben einige der Proband\*innen an, dass der Effekt des Projektes erst langfristig erhoben werden kann und man zum aktuellen Zeitpunkt nur Vermutungen aufstellen kann. Dennoch zeigt die Studie, wie wichtig Medienkompetenzförderung in den WfbM ist und welche Bedingungen das hier untersuchte Pilotprojekt benötigt.

## 9 FAZIT

---

Nach der ausführlichen Betrachtung der Situation in Bezug auf digitale Medien an WfbM kann zusammengefasst werden, dass die betrachteten Einrichtungen keine ausreichende digitale Ausstattung zu Verfügung haben. Die Mitarbeitenden haben nur in den wenigsten Fällen Zugang zu digitalen Medien der Einrichtungen. Besonders unter den Mitarbeitenden aus dem AB1 und der BBB wird aber deutlich, dass Personen mit einer leichten geistigen Beeinträchtigung großes Interesse daran zeigen digitale Medien zu nutzen. Weiter haben viele dieser Personengruppe eigene Smartphones, Fernseher oder Computer, die sie in der Freizeit selbstständig nutzen. Die Proband\*innen bestätigen, dass sie die Nutzung unterstützen und dadurch die Teilhabe der Menschen mit Beeinträchtigung an der digitalen und realen Welt verbessert werden kann. So haben die Klient\*innen einen besseren Zugang zu Informationen, nutzen Unterhaltungsprogramme, können Kontakte leichter pflegen und nutzen Angebote wie Online-Shopping, welche den Alltag erleichtern können. Neben diesen positiven Effekten der Nutzung digitaler Medien von Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen entstehen viele Risiken, die für alle Menschen relevant sind, aber für diese Personengruppe besonders gefährlich sein können. Ein großes Thema, welches sich durch alle befragten WfbM zieht, ist die Nutzung sozialer Netzwerke. Hier zeigen sich besonders Probleme im sozialen Umgang und in Bezug auf den Datenschutz. Cybermobbing und das Hochladen privater Fotos und Videos ist ein großes Thema und hat teilweise auch einen Einfluss auf die Arbeitskraft der Mitarbeitenden. In bestimmten Situationen sind die Mitarbeitenden durch Cybermobbing oder Konflikte, welche über soziale Netzwerke ausgetragen werden, nicht mehr im Stande, ihre Arbeit aufzuführen. Da die WfbM in erster Linie wirtschaftliche Unternehmen sind, ist das natürlich ein Problem. Zudem kamen teilweise unbeabsichtigt private Fotos ins Internet, weil die Personen die Reichweite und die Folgen nicht kannten oder nicht abschätzen konnten. Weitere, in den Fragebögen und den Interviews angesprochene, Themengebiete sind Kostenfallen, Sexting und Pornografie und Computerspiele. Neben den negativen Auswirkungen der Digitalisierung auf die WfbM sehen die Hausleitungen auch Chancen in der Entwicklung. Dazu zählt, dass ein guter Internetauftritt und der Kontakt über E-Mails mit den Mitarbeitenden, die diese Kanäle nutzen können, weniger zeitaufwändig ist als das Drucken von Briefen oder persönliche Anrufe. Darüber hinaus können sich so Dritte leichter über die Einrichtungen informieren. Auch für die Förderung im AB2 und AB3 können digitale Medien gut eingesetzt werden, da

die Personengruppe auch ein großes Interesse und eine gewisse Aufmerksamkeit zeigt, wenn digitale Medien genutzt werden, auch wenn sie diese nicht eigenständig bedienen. Auch als assistive Technologien können bestimmte Anwendungen digitaler Medien genutzt werden und Personen, die nicht Lesen und Schreiben können, können Texte sowohl diktieren und aufsprechen als auch vorlesen lassen. Bezogen auf die Tätigkeiten innerhalb der WfbM können digitale Medien für Schulungen eingesetzt werden. Arbeitsschritte oder Hygienekonzepte können videographiert und nach Bedarf wiederholt angesehen werden, ohne dass das pädagogische Personal einen großen Aufwand damit hat. Nach Bedarf können die Mitarbeitenden dann beispielsweise auf einem Tablet das entsprechende Video selbstständig anschauen und brauchen keine weitere Erklärung durch das Personal, welches in dieser Zeit andere Tätigkeiten ausführen kann und Ressourcen spart. In Bezug auf die Medienkompetenzförderung durch WfbM wird deutlich, dass die Mitarbeitenden je nach Wohnform und weiteren Indikatoren sehr unterschiedliche Unterstützen bei Mediennutzung erhalten. Daher ist eine zusätzliche Förderung durch die WfbM im Rahmen der Persönlichkeitsförderung, welche durchgeführt werden muss, wichtig. Diese auch in der Literatur häufig aufgeführten Argumente machen deutlich, wie notwendig eine Medienkompetenzförderung in den WfbM ist. Besonders relevant ist diese aber für Klient\*innen aus dem AB1 und dem BBB sowie für jüngere Mitarbeitenden, da viele Personen über 50 Jahre kein Interesse mehr an digitalen Medien haben. Ziel dabei sollte es nach den Hausleitungen sein, dass die Mitarbeitenden lernen, sicher mit digitalen Medien umzugehen und dazu befähigt werden, die Vorteile der Nutzung auszuschöpfen, um so die Teilhabe zu verbessern.

Der Nutzen des Medienscout-Projektes für die WfbM wird durch die Hausleitungen wie folgt eingeschätzt: Alle Hausleitungen begrüßen es, dass es ein Projekt zum Thema Medienkompetenzförderung an ihrer Einrichtung gibt und sehen die oben beschriebene Notwendigkeit. Chancen des Projektes werden vor allem im Peer-Tutoring gesehen, da den Mitarbeitenden gezeigt werden kann, dass sie mit ihren Problemen ernst genommen werden und häufig Ratschläge besser von gleichaltrigen oder gleichgesinnten Personen angenommen werden. Für die ausgebildeten Mitarbeitenden bedeutet dies eine positive Sonderrolle, in der sie ihr Fachwissen und ihr Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit verbessern können, sowie viele neue Erfahrungen sammeln sollen. Die übrigen Mitarbeitenden haben Ansprechpersonen die ihnen helfen können und das Personal hat ein Backupsystem für Themen rund um digitale Medien und reflektieren die eigene Einstellung der Mediennutzung von Menschen mit

Beeinträchtigung gegenüber. Grenzen des Projektes sehen die Hausleitungen in den kognitiven Fähigkeiten der Mitarbeitenden, auf der Seite der Medienscouts, inwieweit sie in der Lage sind, Wissen gezielt weiterzugeben und auf Seite der Adressat\*innen, ob sie die Angebote der Medienscouts eigenständig in Anspruch nehmen können und ob sie sich trauen diese zu nutzen. Alles in allem sind sich die Medienscouts einig, dass auch andere Einrichtung dieses Konzept übernehmen sollten, würden aber den Nutzen besonders bei den Mitarbeitenden aus dem AB1 und dem BBB sehen. Dies überschneidet sich mit dem Ergebnis der ersten Forschungsfrage, dass Medienkompetenzförderung vor allem für die Personen besonders wichtig ist, die die Medien eigenständig nutzen können und dies auch tun. Durch das Projekt können so Probleme mit digitalen Medien gelöst und ihnen vorgebeugt werden. Diese sind die Persönlichkeitsförderung und der Erhalt der Arbeitskraft der Mitarbeitenden.

Notwendige Voraussetzungen sind vor allem die Unterstützung der Leitungsebene. Die Proband\*innen machen deutlich, dass sie das Projekt mit den verbundenen Bedarfen als notwendig erachtet. Weiter ist das Projekt sehr zeitintensiv. Die Medienscouts müssen durch verschiedene Schulungen qualifiziert werden und benötigen zudem Zeit während der Arbeitszeit, um ihren Tätigkeiten nachzukommen. In diesen Zeiträumen müssen die Betroffenen freigestellt und ggf. Vertretungen organisiert werden. Wichtig ist auch zu beachten, dass nicht alle Umsetzungen gleichermaßen für jede Einrichtung geeignet sind. Häufige Umsetzungen sind Sprechstunden, Workshops und die Rolle von Ansprechpartner\*innen. Hier müssen sich die Einrichtungen individuell überlegen, welche Vor- und Nachteile mit den Umsetzungen einhergehen und welche zu den Gegebenheiten am besten passt. Gut ist beispielsweise zu schauen, welche Angebotsformen in den Einrichtungen bereits existieren und welche durch die Mitarbeitenden angenommen werden. Von besonderer Bedeutung für das Projekt sind die gemischten Teams der Medienscouts. So können die verschiedenen Personengruppen nicht nur voneinander profitieren, die qualifizierten Mitarbeitenden benötigen auch langfristig das qualifizierte Personal als Beratung und Unterstützung für ihre Tätigkeit. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Medienscouts aktuelle Informationen beispielsweise durch weitere Schulungen erhalten und sich mit den Medienscouts der anderen Einrichtungen austauschen, um das Projekt immer weiter voranzutreiben. Auch die technische Ausstattung der Einrichtungen muss verbessert werden, damit die Mitarbeitenden diese nutzen und das Gelernte anwenden können. Um das Medienscout-Projekt langfristig zu etablieren, müssen die Medienscout regelmäßig auf das Angebot aufmerksam machen und für sich werben. Erst, wenn einige

Mitarbeitenden die Angebote ausprobiert haben und es Teil des Alltags in der WfbM wird, werden die Mitarbeitenden dieses Projekt wirklich annehmen und nutzen. Dazu müssen natürlich die Angebote barrierefrei gestaltet werden. Dazu gehört der Gebrauch von leichter Sprache und passenden Piktogrammen. Hilfreich aber nicht notwendig ist der aktive Einbezug einer Person des Hausleitungsteams in das Projekt sowie die Bereitstellung eines eigenen festen Raums für die Mediencouts.

Zusammengefasst wird das Projekt als eine gute Möglichkeit gesehen, die notwendige Medienkompetenzförderung umzusetzen. Es ist verbunden mit einigen Einschränkungen und bedarf weiterer Untersuchungen. Doch sind sich die Hausleitungen darüber einig, dass es großes Potenzial hat.



## LITERATURVERZEICHNIS

---

- Appel, E. (2001, 5. November). *Auswirkungen eines Peer-Education - Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. Zugriff am 13.04.2020. Verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6243?show=full>
- Backes, H. & Lieb, C. (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.). (2015). *Peer Education*. Zugriff am 09.04.2020. Verfügbar unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/peer-education/>
- BAG WfbM. (2018a). *Verdienst in Werkstätten*. Zugriff am 01.04.2020. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/page/101>
- BAG WfbM. (2018b). *Werkstatt im Wandel. Jahresbericht 2018*, Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. Zugriff am 29.03.2020. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/1221>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Bosse, I. & Haage, A. (2020). Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In N. Kutscher, T. Ley & U. Seelmeyer (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (1. Auflage, S. 529–539). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht*, Aktion Mensch. Zugriff am 18.04.2020. Verfügbar unter

[https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahU-KEwil2p6s1\\_HoAhUOH5oKHY2nDIAQF-jAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.aktion-mensch.de%2Fdam%2Fjcr%3A8b186ca0-b0f1-46f8-acb1-a59f295b5bb4%2Faktion-mensch-studie-mediennutzung-langfassung-2017-03.pdf&usg=AOvVaw3WLCq7TGoIRjdC8imlgoja](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahU-KEwil2p6s1_HoAhUOH5oKHY2nDIAQF-jAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.aktion-mensch.de%2Fdam%2Fjcr%3A8b186ca0-b0f1-46f8-acb1-a59f295b5bb4%2Faktion-mensch-studie-mediennutzung-langfassung-2017-03.pdf&usg=AOvVaw3WLCq7TGoIRjdC8imlgoja)

Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3892-7>

Bosse, I. J.-P., Zaynel, N. & Lampert, C. (Leibniz-Institut für Medienforschung & Hans-Bredow-Institut, Hrsg.). (2018). *MeKoBe. Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen*. Bedarfserfassung und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung. Zugriff am 12.03.2020. Verfügbar unter <http://www.bremische-landesmedienanstalt.de/studie-zu-medienkompetenz-der-behindertenhilfe-veroeffentlicht>

Britz, O. (2017). *Mediencouts an (inkluisiven) Grundschulen. Ein Peer-Tutoring-Projekt zur präventiven Förderung medialer und emotinal-sozialer Kompetenzen*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln.

Bundesagentur für Arbeit. (2010). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Beruf in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Fachkonzept EV/BBB*. Zugriff am 30.03.2020. Verfügbar unter [https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok\\_ba013436.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013436.pdf)

Bundesgesetz. (2016). Sozialgesetzbuch neuntes Buch. SGB IX.

Bundesgesetz. (2019). Werkstättenverordnung. WVO.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2020a). *Aufbau der ICD-11 MMS*. Zugriff am 26.08.2020. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icd/icd-11/aufbau-der-icd-11-mms/>

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2020b). *ICF*. Zugriff am 05.04.2020. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung*. Forschungsbericht 467. Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahU-KEwi5vZGq0Z7pAhVSXBoKHQiAC9sQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.bmas.de%2FSharedDocs%2FDownloads%2FDE%2FPDF-Publikationen%2FForschungsberichte%2Ffb-467-digitalisierung-behinderung.pdf%3F\\_\\_blob%3DpublicationFile%26v%3D3&usg=AOvVaw3Fdog4Efnrg4nM\\_u5kiBR](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahU-KEwi5vZGq0Z7pAhVSXBoKHQiAC9sQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.bmas.de%2FSharedDocs%2FDownloads%2FDE%2FPDF-Publikationen%2FForschungsberichte%2Ffb-467-digitalisierung-behinderung.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D3&usg=AOvVaw3Fdog4Efnrg4nM_u5kiBR)

Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2), 14–27. Zugriff am 11.04.2020. Verfügbar unter [https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwifpMPu\\_N\\_oAhXLY6QKHfTYCEEQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.pedocs.de%2Fvolltexte%2F2012%2F5877%2Fpdf%2FBuettner\\_Kooperatives\\_Lernen\\_und\\_Peer\\_Tutoring\\_Zeitschrift\\_fuer\\_Inklusion\\_D\\_A\\_.pdf&usg=AOvVaw3ir0qeBAyqzpo-IPe\\_OcfG](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwifpMPu_N_oAhXLY6QKHfTYCEEQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.pedocs.de%2Fvolltexte%2F2012%2F5877%2Fpdf%2FBuettner_Kooperatives_Lernen_und_Peer_Tutoring_Zeitschrift_fuer_Inklusion_D_A_.pdf&usg=AOvVaw3ir0qeBAyqzpo-IPe_OcfG)

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

El Makhoukhi, A., Heinen, R. & Kerres, M. (2014). Peerbasierte Medienkompetenzförderung in der Schule. Anstoß zur Partizipation?! *Schulpädagogik heute*, 5(9), 1–15. Zugriff am 16.04.2020. Verfügbar unter [http://www.richard-heinen.de/wp-content/uploads/2014/03/Sh9\\_04\\_Forum\\_06\\_Makhoukhi-et-al.pdf](http://www.richard-heinen.de/wp-content/uploads/2014/03/Sh9_04_Forum_06_Makhoukhi-et-al.pdf)

Engels, D. (2019). Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. In S. Skutta & J. Steinke (Hrsg.), *Digitalisierung und Teilhabe*.

*Mitmachen, mitdenken, mitgestalten!* (Sozialwirtschaft, Sonderband 2018, 1. Auflage, S. 223–234). Baden-Baden: Nomos.

Eskay, M., Onu, V., Obiyo, N. & Obidoa, M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning. Implications for Reducing Anti-social Behavior of Schooling Adolescents. *US-China Education Review, A 11*, 932–945.

Fileccia, M. (Landesanstalt für Medien in NRW, Hrsg.). (2015). *Mediencouts NRW. Ein Angebot der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)*. Zugriff am 06.04.2020. Verfügbar unter <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRnvuggNPoAhXP-aQKHctkByYQF-jAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.mediencouts-nrw.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F05%2FMediencouts-Handreichung-aktuell-22.02.pdf&usg=AOvVaw0KRoiOybZKpo0kD5TOw9KE>

Fileccia, M. (2016). *Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Mediencouts“ als medienpädagogischen Ansatz der Peer Education. Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.

Fornefeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Mit 5 Tabellen und 59 Übungsaufgaben* (UTB Sonderpädagogik, Bd. 2160, 3., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-2160-7>

Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2835076&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2835076&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm)

Goggin, G. (2018). Disability and Digital Inequalities. Rethinking Digital Divides with Disability Theory. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *Theorizing digital divides*

(Routledge advances in sociology, o.S). London: Routledge Taylor & Francis Group. Zugriff am 29.04.2020. Verfügbar unter [https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahU-KEWjl9oKvo43pAhUF3qQKHxZTBMAQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fses.library.usyd.edu.au%2Fbitstream%2Fhandle%2F2123%2F15844%2F2017Goggindisability%2526digitaldivide.pdf%3Fsequence%3D4%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw3VOywKYksagsiesGNr9\\_gL](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahU-KEWjl9oKvo43pAhUF3qQKHxZTBMAQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fses.library.usyd.edu.au%2Fbitstream%2Fhandle%2F2123%2F15844%2F2017Goggindisability%2526digitaldivide.pdf%3Fsequence%3D4%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw3VOywKYksagsiesGNr9_gL)

Gontard, A. v. (2013). Genetische und biologische Grundlagen. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhäuser, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl., S. 30–43). s.l.: Kohlhammer Verlag.

Haage, A. & Bosse, I. (2019). Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage, S. 49–64). Weinheim: Beltz Juventa.

Harenz, A. E. (2012). *Medien im Alltag einer Randgruppe. Eine Erhebung des Medienumgangs geistig behinderter Menschen*. Hamburg: Bachelor + Master Publ.

Hauser, M. & Tenger, D. (GDI Gottlieb Duttweiler Institute, Hrsg.). (2015). *Menschen mit Behinderung in der Welt 2035. Wie technologische und gesellschaftliche Trends den Alltag verändern*. Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi2poek457pAhVDCewKHTfUAuUQF-jACegQICxAG&url=https%3A%2F%2Fwww.gdi.ch%2Fde%2Fpublikationen%2Fstudien-buecher%2Fmenschen-mit-behinderung-der-welt-2035&usg=AOvVaw256Nbal-VTXLVsq0w4uKRCD>

Heitplatz, V., Bühler, C. & Hastall, M. (2019). Caregivers' Influence on Smartphone Usage of People with Cognitive Disabilities. An Explorative Case Study in Germany. In M. Antona & C. Stephanidis (Hrsg.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Environments. Multimodality and Assistive* (Lecture Notes in Computer Science, Bd. 11573, S. 98–

115). 13th International Conference, UAHCI 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part II. Cham, Switzerland: Springer.

Heitplatz, V. & Sube, L. (2020). "Wir haben Internet, wenn das Wetter schön ist!" -Internet und digitale Medien in Einrichtungen der Behindertenhilfe, 26–31.

Heyer, R. (2010). Peer-Education. Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407–421). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Höllig, S., Hasebrink, U., Bosse, I. & Haage, A. (2017). Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Medienbezogene Handlungen, Barrieren und Erwartungen einer heterogenen Zielgruppe. *Media Perspektiven*, (3). Zugriff am 09.05.2020. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/316009092\\_Mediennutzung\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Beeintrachtigungen\\_Medienbezogene\\_Handlungen\\_Barrieren\\_und\\_Erwartungen\\_einer\\_heterogenen\\_Zielgruppe](https://www.researchgate.net/publication/316009092_Mediennutzung_von_Menschen_mit_Beeintrachtigungen_Medienbezogene_Handlungen_Barrieren_und_Erwartungen_einer_heterogenen_Zielgruppe)

Inez Weller, S. (2017). *Tätigkeiten Erwerbstätiger mit Behinderung* (Berichte zur beruflichen Bildung, 1st ed.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5058523>

Initiative D21. (2020). *Wie digital ist Deutschland? D21 Digital Index 19/20*. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Zugriff am 19.04.2020. Verfügbar unter [https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21\\_index2019\\_2020.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21_index2019_2020.pdf)

Kerres, M., Rohs, M. & Heinen, R. (Landesanstalt für Medien in NRW, Hrsg.). (2012). *Evaluationsbericht Medienscouts NRW*. Zugriff am 06.04.2020. Verfügbar unter <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEWjev4uakNPoAhUNzqQKHV7vBg4QFjABegQIB-hAB&url=https%3A%2F%2Fwww.medienscouts-nrw.de%2Fwp->

content%2Fuploads%2F2018%2F02%2FL131\_Medienscouts\_Evaluation980472252.pdf&usg=AOvVaw2R3kOLRI3WGHN21Xyym82G

Koch, A. (2008). *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonologische Bewusstheit?* Dissertation. Justus-Liebig-Universität, Gießen. Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahU-KEwiG6ZOdIzpzAhUE\\_KQKHxhfDyQQFjACegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fdnb.info%2F990946673%2F34&usg=AOvVaw1s5k65RZeU0I0ElrrhitrO](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahU-KEwiG6ZOdIzpzAhUE_KQKHxhfDyQQFjACegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fdnb.info%2F990946673%2F34&usg=AOvVaw1s5k65RZeU0I0ElrrhitrO)

Kreidenweis, H. (2018). Digitalisierung ändert nichts - außer alles. Chancen und Risiken für Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 57(3), 122–125. Zugriff am 28.04.2020.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779943860](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779943860)

Kuhl, J., Euker, N. & Koch, A. (2013). Evaluation eines Diagnoseverfahrens zur Erfassung der Lesekompetenz im weiteren und engeren Sinne von Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 39(4), 183–198. Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/Jan\\_Kuhl/publication/321551791\\_Evaluation\\_eines\\_Diagnoseverfahrens\\_zur\\_Erfassung\\_der\\_Lesekompetenz\\_im\\_weiteren\\_und\\_engeren\\_Sinne\\_von\\_Menschen\\_mit\\_geistiger\\_Behinderung/links/5a27191d0f7e9b71dd0c89d0/Evaluation-eines-Diagnoseverfahrens-zur-Erfassung-der-Lesekompetenz-im-weiteren-und-engeren-Sinne-von-Menschen-mit-geistiger-Behinderung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jan_Kuhl/publication/321551791_Evaluation_eines_Diagnoseverfahrens_zur_Erfassung_der_Lesekompetenz_im_weiteren_und_engeren_Sinne_von_Menschen_mit_geistiger_Behinderung/links/5a27191d0f7e9b71dd0c89d0/Evaluation-eines-Diagnoseverfahrens-zur-Erfassung-der-Lesekompetenz-im-weiteren-und-engeren-Sinne-von-Menschen-mit-geistiger-Behinderung.pdf)

Kulig, W., Theunissen, G. & Wüllenweber, E. (2006). Geistige Behinderung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 116–127). Stuttgart: Kohlhammer.

Ladel, S., Knopf, J. & Weinberg, A. (2018). Vorwort der Herausgeber zum Thema „Digitalisierung und Bildung“. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. VII–IX). Wiesbaden: Springer VS.

Landesanstalt für Medien in NRW. (o.J.a). *Medienscouts NRW*, Landesanstalt für Medien NRW. Zugriff am 12.03.2020. Verfügbar unter <https://www.medienscouts-nrw.de>

Landesanstalt für Medien in NRW. (o.J.b). *Die Qualifizierung*. Zugriff am 07.04.2020. Verfügbar unter <https://www.medienscouts-nrw.de/die-qualifizierung/>

Mayerle, M. (2015). Medienbildung als Beitrag zur kulturellen Teilhabe von Menschen mit Behinderung? Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Siegen:Sozial*, (1), 44–53. Zugriff am 18.04.2020. Verfügbar unter [https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjMgcSo3\\_HoAhXNMZoKHfrcBbwQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdspace.ub.uni-siegen.de%2Fbitstream%2Fubsi%2F1200%2F1%2FMayerle\\_Medienbildung\\_als\\_Beitrag\\_zur\\_kulturellen\\_Teilhabe\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Behinderung.pdf&usg=AOvVaw0N1NKe8YjGt\\_tsPAEZZoV\\_](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjMgcSo3_HoAhXNMZoKHfrcBbwQF-jABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdspace.ub.uni-siegen.de%2Fbitstream%2Fubsi%2F1200%2F1%2FMayerle_Medienbildung_als_Beitrag_zur_kulturellen_Teilhabe_von_Menschen_mit_Behinderung.pdf&usg=AOvVaw0N1NKe8YjGt_tsPAEZZoV_)

Medienberatung NRW. (2019). *Medienkompetenzrahmen NRW* (2. Auflage). Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter [https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Broschuere.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf)

Medienkompetenz Portal NRW. (o.J.). *Begriffsbestimmung Medienkompetenz*. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/grundlagen/begriffsbestimmung.html>

Medienkompetenz Portal NRW. (2019). *Peer-to-Peer-Projekte. Von Peer to Peer*. Zugriff am 07.04.2020. Verfügbar unter <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/handlungsfelder/peer-to-peer-projekte.html>



- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews. wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 457–471). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pelka, B. (2018). Digitale Teilhabe: Aufgaben der Verbände und Einrichtungen der Wohlfahrtspflege. In H. Kreidenweis (Hrsg.), *Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen - Strategien - Praxis* (1st ed., S. 57–77). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 53–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Reinders, H. & Ditton, H. (2011). Überblick. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 45–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Richter, C. (2019). Digitalisierung und Teilhabe an Arbeit. Sondierung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. *Arbeit*, 28(4), 464–479. Zugriff am 12.03.2020.
- Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K. K. & Soumi, R. (2015). Digital disability divide in information society. A framework based on a structured literature review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13,3(4), 283-298. Zugriff am 11.05.2020. Verfügbar unter <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JICES-10-2014-0050/full/pdf?title=digital-disability-divide-in-information-society-a-framework-based-on-a-structured-literature-review>

- Schluchter, J.-R. (2010). *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung* (Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 5). München: kopaed. Verfügbar unter <http://www.social-net.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86736-094-4>
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7., völlig überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schorb, B. (2019). Medienkompetenz und Inklusion. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage, S. 65–76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16919-0>
- ██████████ (10.03.20). *Wissenschaftliche Begleitung des Medienscout-Projektes* (Telefonat).
- ██████████ (09.03.2020). *Padlet über die Fortbildungen* (Email).
- Stadler, H. (1998). *Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, berufs- und sozialpädagogische Aufgaben*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Süss, D., Lampert, C. & Trueltzsch-Wijnen, C. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92142-6>
- Thimm, A., Rodekohl, B., Dieckmann, F. & Haßler, T. (Katholische Hochschule NRW, Institut für Teilhabeforschung, Hrsg.). (2018). *Wohnsituation Erwachsener mit geistiger Behinderung in Westfalen-Lippe und Umzüge im Alter. Erster Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Modelle für die Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung im Alter innovativ gestalten“ (MUTIG)*. Zugriff am 05.05.2020. Verfügbar unter

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahU-KEwiAw-HCjZz-pAhWP26QKHezvBb8QFjACegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.kathonrw.de%2Ffileadmin%2FprimaryMnt%2FKatHO%2FTeilhabeforschung%2FForschungsprojekte%2F2018\\_Erster\\_Zwischenbericht\\_Forschungsprojekt\\_MU-TIG.pdf&usg=AOvVaw37uoCbM8QSpy3QC1Z\\_PDWO](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahU-KEwiAw-HCjZz-pAhWP26QKHezvBb8QFjACegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.kathonrw.de%2Ffileadmin%2FprimaryMnt%2FKatHO%2FTeilhabeforschung%2FForschungsprojekte%2F2018_Erster_Zwischenbericht_Forschungsprojekt_MU-TIG.pdf&usg=AOvVaw37uoCbM8QSpy3QC1Z_PDWO)

Topping, K. (2007). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410500345172>

Vogel, B., McMillan, A. & Dethleffsson, K. (2019). Peer-Assistent Learning. mehr als eine Methode. In J. Noller, C. Beitz-Radzio & D. Kugelman (Hrsg.), *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis* (Perspektiven der Hochschuldidaktik, S. 63–82).

World Health Organization. (2020a). *Classifications*. Zugriff am 03.04.2020. Verfügbar unter <https://www.who.int/classifications/icd/en/>

World Health Organization. (2020b). *ICD-Code. ICD-10-GM-2020 >F00-99 > F70-79*. Verfügbar unter <https://www.icd-code.de/icd/code/F70-F79.html>

World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Zugriff am 03.04.2020. Verfügbar unter <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Zeyssing, L. (Landesanstalt für Medien in NRW, Hrsg.). (2014). *Mediencouts NRW. aktiv in der Schule*. Zugriff am 07.04.2020. Verfügbar unter <https://www.mediencouts-nrw.de/mediencouts-nrw-aktiv-an-der-schule/>

# ANHANG

---

## I. NICHT ERHALTENDE LITERATUR

Literaturangabe	Thematische Zuordnung in der Masterarbeit (Kapitel)
Topping, Keith (2001): Peer assisted learning. A practical guide for teachers. Newton: Brookline Books.	4.3
Kempen, Denise (2007): Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention. Marburg: Tectum-Verl. Online verfügbar unter <a href="http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3043566">http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3043566</a>	4.2

## II. FRAGEBOGEN



### Teil A: Informationen zur Person

A1.

weiblich

männlich

A2. In welcher Einrichtung arbeiten Sie?

Produktion, Geschäftsleitung und Kfm. Abteilung, Kronprinzstraße 39

Lise-Meitner-Straße 13

WZA Werkstatt zur Arbeitsförderung, Carl-Leverkus-Straße 19

WFB Ratingen, Scheifenkamp 12

WFB Ratingen - Heißmangel, Elisabethstraße 17

WFB Velbert, Flandersbacher Weg 8

WFB Velbert, Fichtestraße 1-3

NWA Niederbergische Werkstatt zur Arbeitsförderung, Langenberger Straße 203

A3. In welcher Position arbeiten Sie in der Einrichtung?

Gruppenleiter\*in

Gruppenhelfer\*in

Rehafachdienst

Fachbereichsleitung

Abteilungsleitung

Keine dieser Positionen (bitte kommentieren)

### Teil B: Informationen zur Einrichtung

B1. Welchen Schwerpunkt hat die Einrichtung?

Menschen mit geistiger Behinderung

Menschen mit psychischen Erkrankungen



**B2. Wie viele Mitarbeiter\*innen arbeiten in Ihrer Einrichtung? (Eine ungefähre Zahl ist ausreichend)**

--	--	--	--	--	--	--

**B3. Welcher Leitungsebene sind Sie im Rahmen des Medienscout-Projektes berichtungspflichtig?**

Fachbereichsleitung

Abteilungsleitung

Werkstattleitung

Technische Leitung

keiner dieser Positionen (bitte kommentieren)

**B4. Gibt es in ihrer Einrichtung eine verantwortliche Person für den Bereich digitale Medien?**

Ja

Nein

### Teil C: Medienscouts

**C1. Wie viele Medienscouts wurden unter den pädagogischen Personal Ihrer Einrichtung geschult?**

1

2

3

4

**C2. Wie vielen Medienscouts wurden unter den Mitarbeiter\*innen mit Beeinträchtigung Ihrer Einrichtung geschult?**

0

1

2

3

4



**C3. In welcher Form sind die Medienscouts bei Ihnen tätig?**

- Angebot von festen Sprechstunden (bitte Rhythmus kommentieren)
- Organisation und Durchführung von Fortbildungen
- Flexible(r) Ansprechpartner\*in für Mitarbeiter\*innen
- Sonstiges (bitte kommentieren)

**C4. Was sind Ihre Gründe für die Ausbildung zum Medienscout?**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**C5. Welche Themenbereiche im Medienscout-Projekt sind für Ihre Einrichtung besonders relevant?**

- Abzocke im Netz
- Anti Viren Schutz
- Sicheres Mailing und Chatten
- Suchmaschinenschutz
- Datenschutz und Urheberrecht
- Pornografie, Sexting
- Cybermobbing
- Computer- und Videospiele
- Soziale Netzwerke
- Sonstige

**C6. Wie haben Sie die bisherige Zusammenarbeit unter den Medienscouts wahrgenommen? Bitte erklären Sie Ihre Einschätzung in wenigen Sätzen.**

--

**C7. Was haben Sie seit dem Abschluss der Workshops als Medienscouts in Ihrer Einrichtung gemacht oder umgesetzt?**

--



C8. Bitte nennen Sie drei Ihrer Ziele für das Medienscout-Projekt im Jahr 2020.

### Teil D: Mediennutzung in der Einrichtung

D1. Wer hat in Ihrer Einrichtung freien Internetzugang?

- alle Mitarbeiter\*innen
- das gesamte pädagogische Personal
- bestimmte Mitarbeiter\*innen
- bestimmte Personen des pädagogischen Personals
- niemand

D2. Gibt es in Ihrer Einrichtung WLAN?

- Ja
- Nein

D3. Wie groß ist die Rolle von privaten digitalen Endgeräten für Ihre Mitarbeiter\*innen während der Arbeitszeit in Ihrer Einrichtung?

Bitte erklären Sie kurz Ihre Antwort.

- private digitale Endgeräte spielen während der Arbeitszeit keine Rolle
- klein
- mittel
- groß





**D4. Wie groß ist die Rolle von digitalen Endgeräten der Einrichtung während der Arbeitszeit?**

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

- digitale Endgeräte der Einrichtung spielen während der Arbeitszeit keine Rolle
- klein
- mittel
- groß

**D5. Für welche Aufgaben werden digitale Medien in Ihrer Einrichtung genutzt? Bitte die jeweiligen digitalen Medien auswählen und die Aufgaben kommentieren.**

- Tablets
- Computer
- Laptops
- Radios
- Smartphones
- Sonstige

**D6. Welche Regeln haben Sie für die Nutzung digitaler Endgeräte der Einrichtung?**

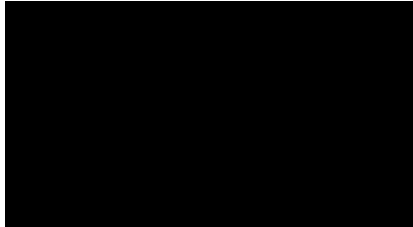


**D7. Welche Regeln haben Sie für die Nutzung privater digitaler Endgeräte der Mitarbeiter\*innen während der Arbeitszeit?**

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

#### IV. ANSCHREIBEN AN DIE HAUSLEITER\*INNEN

Hanne Hölscher



Dortmund, den xx.04.2020

Sehr geehrtes Hausleiter\*innenteam der Werkstätten des ,

ich studiere *Lehramt für sonderpädagogische Förderung* an der TU Dortmund. Zurzeit schreibe ich meine Masterarbeit im Rahmen der Begleitforschung des Medienscout-Projektes Ihrer Einrichtungen, welche unter der Leitung von Frau Wilkens und Frau Haage vom *Fachgebiet Körperliche und Motorische Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik* der TU Dortmund durchgeführt wird. Die Begleitforschung ist besonders wichtig, da das Medienscout-Projekt an Ihren Einrichtungen ein Pilotprojekt ist.

Für die Durchführung der Begleitforschung benötige ich Ihre Hilfe in Form einer Teilnahme an einem Interview!

Die Masterarbeit hat den Titel „Medienkompetenzförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung – Eine empirische Studie zum Potenzial eines Peer-Tutoring Projektes aus Sicht der Hausleiter\*innenteams“ und wird betreut durch Herrn Dr. Seiler-Kesselheim und Frau Haage.

Dazu erarbeite ich im literaturbasierten Teil die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung für Menschen mit Beeinträchtigungen sowie das Potenzial des Peer-Tutorings und den bereits aus dem schulischen Kontext bekannten Projekt „Medienscouts NRW“.

Die Studie hat zwei Phasen. Die erste Phase, eine Ist-Stand Erhebung anhand von Fragebögen, konnte ich durch die Medienscouts bereits erfolgreich abschließen. Für die zweite Phase möchte ich das Potenzial und den Eindruck aus Sicht der Hausleiter\*innenteams erfassen und auswerten, da diese eine recht unerforschte Perspektive mitbringen. Wegen der aktuellen Lage werden die Interviews telefonisch stattfinden. Diese umfassen ca. 30 Minuten und werden aufgezeichnet, anonymisiert und verschriftlicht. Durchgeführt werden sie im Mai, die individuellen Termine können flexibel vereinbart werden.

Ich würde mich sehr freuen das Interview mit Ihnen durchführen zu können. Bei Rückfragen und Bereitschaft zu einem Interview melden Sie sich bitte unter der oben genannten Emailadresse.

Mit freundlichen Grüßen

---

Hanne Hölscher

## V. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Interviewerin:  
Hanne Hölscher

Erstkorrektur:  
Dr. Andreas Seiler-Kesselheim  
andreas.seiler@tu-dortmund.de  
TU Dortmund  
Emil-Figge-Str. 50  
44227 Dortmund

### **Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten im Rahmen einer Masterarbeit im Fachgebiet „körperliche und motorische Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik“ der TU Dortmund**

„Medienkompetenzförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung“

- Ich habe eine mündliche Erklärung über das Forschungsprojekt erhalten.
- Ich habe eine schriftliche Erklärung über das Forschungsprojekt erhalten.

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Die Masterarbeit ist ein Teil einer umfassenden Begleitforschung des Pilotprojektes „Mediencouts“ Ihrer Einrichtungen und die Interviews können im Rahmen dieser Begleitforschung weiterverwendet werden.

- Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der oben genannten Forschungsarbeit an einem Interview teilzunehmen.
- Ich bin damit einverstanden, dass das Interview im Rahmen der Begleitforschung des Mediencout-Projektes der Werkstätten des Kreises Mettmann weiterverwendet wird.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## VI. INTERVIEWLEITFADEN

Gliederung	Leitfragen	Nachfragen/wichtige Bereiche der Antworten
<b>Einleitung</b>	Bitte beschreiben Sie Ihre Tätigkeit in der Einrichtung	- Aufgabenbereiche
	Welchen Schwerpunkt hat die Einrichtung in der Sie arbeiten?	
	Erzählen Sie bitte in eigenen Worten, wie Sie das Medienscout Projekt erleben.	- Verständnis
	Was verstehen Sie unter Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung?	- Definition
<b>Bedeutung und Nutzung digitaler Medien</b>	Welche Rolle spielen digitale Medien in Ihrer Einrichtung?	- Beruflich (während der Arbeitszeit) - Privat
	Wie wichtig sind digitale Medien Ihrer Meinung nach für Ihre Mitarbeiter*innen?	- Hilfsmittel - Bedeutung für die Teilhabe - Welche sind besonders wichtig
	Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach Medienkompetenzförderung im Rahmen Ihrer Einrichtung?	- Was sind Gründe dafür? - Was sind Gründe dagegen? - Warum gerade in der WfbM? - Welche Bereiche sind besonders relevant?
	Inwieweit wurde die Medienkompetenz der Mitarbeiter*innen gefördert, bevor das Medienscout-Projekt anlief?	
<b>Peer-Tutoring</b>	Wie erleben Sie das Peer-Tutoring im Rahmen des Medienscout-Projektes?	- Eindruck der Zusammenarbeit
	Wie erleben Sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiter*innen und dem pädagogischen Personal?	
	Für wie geeignet halten Sie das Peer-Tutoring für eine Medienkompetenzförderung?	- Können alle Mitarbeiter*innen die versch. Rollen einnehmen?
	Wo sehen Sie Chancen des Peer-Tutorings im Rahmen der Medienkompetenzförderung für Ihre Einrichtung?	
	Wo sehen Sie Grenzen des Peer-Tutorings im Rahmen der Medienkompetenzförderung für Ihre Einrichtung?	
<b>Das Projekt Medienscouts</b>	Wie empfinden Sie die Durchführung des Medienscout-Projektes aktuell?	
	Bitte beschreiben Sie Ihre Einstellung zu dem Medienscout-Projekt als sie gehört haben, dass es in Ihrer Einrichtung umgesetzt wird.	

	Wie schätzen Sie den Nutzen des Projektes für die Mediencouts unter den Mitarbeiter*innen ein?	- Medienkompetenz - Soziale Kompetenz
	Wie schätzen Sie den Nutzen des Projektes für die übrigen Mitarbeiter*innen ein?	- Medienkompetenz - Soziale Kompetenz
	Wie schätzen Sie den Nutzen für das pädagogische Personal ein?	
	Würden Sie sagen, dass der Aufwand des Projektes sich lohnt?	- Begründung
	Was erwarten Sie sich von dem Mediencout-Projekt?	- Konkrete Ziele
	Wie muss das Projekt ihrer Meinung nach aufgebaut sein, damit es in Ihrer Einrichtung erfolgreich umsetzbar ist?	- Konkrete Anforderungen - Herausforderungen - Chancen - Organisation
	In der IST-Stand Erhebung wurden verschiedene Umsetzungen benannt (Sprechstunden, Workshops, Ansprechpartner*innen), welche halten Sie für besonders geeignet und warum?	- Vor- und Nachteile der jwlg. Formen
	Was sind für Sie notwendige Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes?	- Leitungsebene - Unterstützung von Außerhalb - Finanzierung - Organisation - Zeit - Raum - Mitarbeiter*innen
	Inwieweit würden Sie das Projekt an andere WfbM weiterempfehlen?	
<b>Rolle im Projekt</b>	Inwieweit informieren Sie sich über den aktuellen Stand des Projektes?	
	Was ist seit den Workshops innerhalb des Projektes in Ihrer Einrichtung passiert oder umgesetzt worden?	
	Bitte beschreiben Sie Ihre Rolle innerhalb des Mediencout-Projektes	- Was tun Sie für die Umsetzung?
	Was können Sie machen, um das Mediencout-Projekt zu unterstützen?	
<b>Abschluss</b>	Möchten Sie zu dem Thema noch etwas hinzufügen?	

Fragen, falls das Projekt nicht (ausreichend) bekannt ist:

- Haben Sie eine Erklärung dafür, warum Sie keinen aktuellen Stand über das Mediencout-Projekt haben?
- Inwieweit finden Sie es wichtig über das Projekt informiert zu werden?
- Welchen Stellenwert hat das Projekt innerhalb Ihrer Einrichtung?
- Was würde Sie sich für die Umsetzung des Mediencout-Projektes zukünftig wünschen?
- Welche Hürden sehen Sie in diesem Projekt?

# XIV. EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG

## Eidesstattliche Versicherung (Affidavit)

Hanne Hölscher

Name, Vorname  
(Last name, first name)

Matrikelnr.  
(Enrollment number)

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit/Masterarbeit\* mit dem folgenden Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present Bachelor's/Master's\* thesis with the following title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution.

Titel der Bachelor-/Masterarbeit\*:  
(Title of the Bachelor's/ Master's\* thesis):

Medienkompetenzförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Eine empirische Studie zum Potenzial eines Peer-Tutoring Projektes aus Sicht derHausleiter\*innenteams

\*Nichtzutreffendes bitte streichen  
(Please choose the appropriate)

01.09.2020

Ort, Datum  
(Place, date)

Unterschrift  
(Signature)

### Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG - ).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

### Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to €50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, section 63, subsection 5 of the North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification:\*\*

01.09.2020

Ort, Datum  
(Place, date)

Unterschrift  
(Signature)

\*\*Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.