

Impulse und praktische Perspektiven inklusiver Medienbildung

Julia Wohlgefahr¹ [\[0009-0006-2556-877X\]](mailto:j.wohlgefahr@bethel.de)

¹ Bethel.regional; Projektleitung Modellprojekt BRAVO – Beratungszentrum für Assistive Technologien, Deutschland

Zusammenfassung. Alle Menschen haben das Recht auf digitale Teilhabe, aber nicht alle Menschen können gleichermaßen von der Digitalisierung profitieren. Bisher fehlt es an Konzepten und Methoden zur Umsetzung von Lernangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung. In diesem Beitrag werden aus der Perspektive von Praxisakteur*innen inklusiver Medienbildung identifizierte Anforderungen, Rahmenbedingungen und Ressourcen zum Gestaltungsprozess sowie die Umsetzung von Lernangeboten in der Eingliederungshilfe angeführt und mögliche Strategien der Medienanbahnung für digitale Durchstarter*innen erläutert. Diese werden anhand von konkreten Beispielen aus der Praxis unterlegt und skizziert.

Impulses and Practical Perspectives of Inclusive Media Education

Abstract. All people have the right to digital participation, but not everyone can benefit equally from digitalization. To date, there is a lack of concepts and methods for implementing learning opportunities for people with complex disabilities. From the perspective of practitioners of inclusive media education, identified requirements, framework conditions and resources for the design process, as well as the implementation of learning opportunities in integration assistance and possible media initiation strategies for digital starters are explained in this article and are underpinned and outlined of the basis of concrete examples from practice.

1 Einleitung

Teilhabe in allen Lebensbereichen, inklusive des digitalen Raums, ist inzwischen als eine wesentliche Handlungs- und Entwicklungsaufgabe des Sozial- und Wohlfahrtswesens anerkannt (Pelka 2020; Sürgit 2020). Die Medienkompetenzbildung ist in einer Welt, in der digitale Medien nicht mehr wegzudenken sind, ein grundlegender Baustein von Teilhabe (Krotz 2007). Bislang mangelt es jedoch an Konzepten und Methoden zur Umsetzung von zielgruppengerechten Lernangeboten (Keeley, Stommel und Geuting 2021; Zorn 2021). Dieser Umstand erweist sich als bezeichnend, denn: Wem keine Medienbildung zuteilwird oder wer keine Medienkompetenz vermittelt bekommt, dem droht im doppelten Sinne ein Ausschluss aus der Gesellschaft, weil nicht nur (soziale) Ungleichheiten reproduziert (Zillien 2006; Zillien und Hargittai 2009), sondern auch Teilhabechancen auf individueller und gesamtgesellschaftlicher Ebene behindert werden (Bosse und Feichtinger 2022). Für die kompetente Nutzung digitaler Medien ist der Erwerb von Medienkompetenz wesentliche Voraussetzung für Teilhabe und Partizipation in einer mediatisierten Gesellschaft (Heitplatz 2021). Denn: „Einmal als Kulturtechnik [...] erlernt, wird und bleibt sie immer und überall anwendbar“ (Miesenberger et al. 2012, 28).

(Digitale) Teilhabe an Bildung und lebenslanges Lernen *für alle* Menschen muss, um erfolgreich als „Gemeinschaftsaufgabe in einer Gesellschaft für alle“ (Wacker 2008, 42) gedacht und umgesetzt zu werden, auch den Personenkreis der Menschen mit komplexer Behinderung berücksichtigen (Keeley 2018). Mit einer komplexen Behinderung gehen häufig Lernschwierigkeiten, Sinnesbeeinträchtigungen, körperliche Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten und Epilepsien einher (Nakken und Vlaskamp 2007), deren Ursache(-n) je nach Entstehungszeit der Schädigung als prä-, peri- oder postnatal kategorisiert werden kann (Fornefeld 2020; Nicklas-Faust 2011). Demnach subsumiert dieser heterogene Personenkreis Menschen mit einer besonderen Vulnerabilität (Stöhr et al. 2019), die sich stark in den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Verhaltensdispositionen (Sarimski 2014) und spezifischen Unterstützungsbedarfen unterscheidet (Falkenstörfer 2020). Als übergreifende Gemeinsamkeit des Personenkreises lässt sich konstatieren, dass die Behinderung nicht als temporärer Zustand verstanden wird, sondern als ein lebensbegleitender Zustand des So-Seins (Falkenstörfer 2020). Darin offenbart sich ein Bedarf an professioneller Expertise, um den Menschen anhand spezifischer und für den Personenkreis charakteristischer Bedürfnisse in seinem Recht auf Teilhabe zu begleiten und zu unterstützen (Dins, Smeets und Keeley 2022) und diese Rechte auch einzufordern (Bernasconi und Böing 2016).

So gilt es für alle Menschen, also auch für diesen Personenkreis, der noch bis vor Kurzem als bildungsunfähig galt (Bernasconi und Böing 2016; Lingg und Theunissen 2017), zielgruppensensible, aufsuchende Bildungsprogramme und Lernangebote zu realisieren, um Teilhabechancen im Sinne einer inklusiven Medienbildung zu fördern (Keeley, Stommel und Geuting 2021; Zorn 2021) und die Digitalisierung als wichtiges „Werkzeug zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten“ (Heitplatz, Wilkens und Bühler 2022, 311) anzuerkennen und zu nutzen.

Dieser Beitrag basiert auf den Interviewergebnissen der Bachelorthesis der Autorin dieses Beitrages mit dem Titel: „Lernangebote für Menschen mit Komplexen Behinderungen im Kontext digitaler Teilhabe. Herausforderungen, Gestaltung, Umsetzung.“ des Studiengangs Rehabilitationspädagogik der Technischen Universität Dortmund.¹ Im Fokus der Betrachtung dieses Artikels steht die Praxisperspektive der Expert*innen-Interviews mit Akteur*innen inklusiver Medienbildung sowie deren Anforderungen gegenüber den beschriebenen Rahmenbedingungen und Ressourcen in den besonderen Wohnformen der Eingliederungshilfe.

Ziel dieses Beitrags ist es Impulse und die Perspektiven der Praxisakteur*innen darzustellen und Aussichten für die Zukunft daraus abzuleiten.

1.1 Medienkompetenzvermittlung

Für die aktive Medienarbeit mit Menschen mit Komplexer Behinderung braucht es ressourcenorientierter und niedrighschwelliger Vorgehensweisen und Methoden, um gelingende Lernangebote für digitale Durchstarter*innen zu entwickeln, mit welchen Lernprozesse bei den Lernenden angeregt und Lernziele erreicht werden (JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis 2020).

Neben dem Fachwissen der Akteur*innen über inklusive Medienbildung, der medien-didaktischen sowie medientechnischen Expertise, ist das (Fach-)Wissen über den Personenkreis der Lernenden unabdingbar (Bosse und Feichtinger 2022; Kerres 2022). Im Sinne des ressourcenorientierten Inklusionstheorems eint somit alle Akteur*innen die Herausforderung, altersgerechte, zielgruppensensible und handlungsorientierte Lernangebote zu entwickeln und zu gestalten, welche die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und Chancengleichheit berücksichtigen (Bundesgesetzblatt 2008, Art. 24). So gilt es die individuellen Alltags- und Lebenswelten mitsamt den Fähigkeiten, Interessen sowie dem behinderungsspezifischen Fachwissen als Ausgangspunkt (Kamin, Schluchter und Zaynel 2018) und Orientierung für die Entwicklung von Lernsettings miteinzubeziehen (Lamers 2021; Mayerle 2015; Schluchter 2019), um die Inhalte der Angebote entlang der Lernvoraussetzungen der Lernenden so zu gestalten, dass sie den individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen und bedarfsorientiert interessen geleitet durchführbar sind (Lehner 2020). Bei der Konzeption eines Lernangebotes müssen somit eine Vielzahl an Parametern berücksichtigt werden (Heitplatz 2020; Kerres 2022).

1.2 Dimension der Barrierefreiheit als Leitbild inklusiver Medienbildung

Um die Potenziale digitaler Medien voll auszuschöpfen, sollte das Modell des Continuum of Solutions (CoS) mitsamt der vier Dimensionen angemessene Vorkehrungen, Universelles Design, Assistive Technologien und Barrierefreiheit (Bühler 2016) (siehe auch Heitplatz, Bühler und Bursy in diesem Herausgeberwerk) bereits in den Entwicklungsprozess von Lernangeboten herangezogen werden. Insbesondere die Dimension der Barrierefreiheit ist dabei als Leitbild inklusiver Medienbildung zu verstehen: Das Behindertengleichstellungsgesetz - BGG § 4 Barrierefreiheit – versteht darunter „technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung,

¹ Ich bedanke mich für die gute Betreuung und wichtigen Hinweise bei Frau Vertr.- Prof. Dr. Susanne Dirks und Herrn Vertr.-Prof. Dr. habil. Bastian Pelka.

akustische und visuelle Informationsquellen [...], wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016). Mittlerweile ist es möglich, digitale Medien robust an die individuellen Bedarfe der Nutzer*innen hinsichtlich ihrer Handhabung als auch ihrer Qualität für die Rezeption sowie der Anwendung anzupassen (Miesenberger et al. 2012). Dabei sollen barrierefreie Materialien und Medien so gestaltet sein, dass sie für alle Menschen wahrnehmbar, bedienbar und verständlich sind (Haage und Bühler 2019).

Um Exklusionsrisiken zu vermeiden, gilt es darüber hinaus auch angemessene Vorkehrungen zu treffen, um allen Menschen einen umfassenden und gleichberechtigten Zugang zu Lernangeboten zu ermöglichen. Assistive Technologien als Hilfsmittel unterstützen Funktionen oder Fertigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen, wenn diese nicht oder nicht mehr aus eigener Kraft durchgeführt werden (können) und umfassen ein breites Spektrum von nicht-digitalen Hilfsmitteln bis hin zu High-Tech-Systemen (Dirks und Linke 2019), wie etwa ergonomische Griffverdickungen (Thiele 2016) oder „Alltagsgegenstände, die schädigungsbedingte Beeinträchtigungen ausgleichen können“ (Krstoski 2019, 7) bis hin zu hochkomplexer Spracherkennungssoftware (Bosse und Feichtinger 2022).

In welchen Anteilen diese Dimensionen bei der Gestaltung von Lernangeboten zum Tragen kommen, ist in dem Lösungsraum, dem Continuum of Solutions (Bühler 2016), auszutariieren.

Es erscheint somit unbestritten, dass eine sinnvolle Kombination dieser Dimensionen nicht nur individuelle Teilhabechancen eröffnet, sondern auch wesentliche Gelingensbedingungen im engeren Sinne des Zugangs zu Lernangeboten darstellen und darüber hinaus im weiteren Sinne Teilhabe in einer mediatisierten Welt ermöglichen (Bosse und Feichtinger 2022; Haage und Bühler 2019; Heitplatz, Wilkens und Bühler 2022).

2 Methodisches Vorgehen

Eingebettet in einem qualitativen Paradigma wurden im Zeitraum von März bis April 2022 nach Kruse (2015) strukturierte leitfadengestützte Expert*innen-Interviews erhoben, um der Forschungsfrage „Wie gestalten Akteur*innen Lernangebote für Menschen mit komplexen Behinderungen, wenn diese kaum oder keine digitale Medien-nutzungs- und Interneterfahrungen haben?“ nachzugehen. Die Rekrutierung der Interview-Partner*innen erfolgte mit dem Ziel, Akteur*innen gelungener Praxisprojekte sowie Initiativen mit Expert*innen-Wissen und Leuchtturmfunktion zu identifizieren. Durch ihren Lösungsansatz oder ihr Verbreitungsmedium sollten sie einen gesellschaftlichen Mehrwert aufzeigen, indem sie Komplexität im Kontext digitaler Teilhabe reduzieren, mit der interessierenden Zielgruppe unmittelbar bei der Erarbeitung, Testung und Durchführung von Lernangeboten partizipativ agieren und somit bestenfalls Wirkung erzielen. Die Stichprobe N=7 der befragten Akteur*innen inklusiver Medienbildung setzt sich dabei bundesweit aus akademischen und pädagogischen Fachkräften der Wohlfahrtspflege zusammen, welche Lernangebote im Kontext des Forschungsvorhabens in besonderen Wohnformen der Wohlfahrtspflege mit erwach-

senen Menschen der interessierenden Zielgruppe durchgeführt haben. Nach der Transkription des Datenkörpers mithilfe von MAXQDA 2022, wurden die Expert*innen-Interviews nach der Methodik der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) anhand der deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet, um zu ergründen, inwiefern sich mögliche Herausforderungen in der Gestaltung und Umsetzung von Lernangeboten in besonderen Wohnformen der Eingliederungshilfe ergeben.

3 Ergebnisdarstellung

Auszüge der Ergebnisse werden anhand der für diesen Beitrag relevanten Kategorien dargestellt und unter der Bezugnahme der Erfahrung in der Durchführung, Rahmenbedingungen und Ressourcen sowie der Umsetzung von Lernangeboten präsentiert und beispielhaft an einem skizzierten Lernangebot für digitale Durchstarter*innen vorgestellt. Eine Übersicht über die im Folgenden nach Kuckartz (2018) gebildeten deduktiven Hauptkategorien und entwickelten induktiven Subkategorien lassen sich der Tabelle entnehmen und werden nachfolgend skizziert.

Tabelle 1 Ausgewählte relevante Haupt- und Subkategorien des Analyseprozesses für diesen Beitrag (eigene Darstellung)

Deduktiv gebildete Hauptkategorien	Erfahrung in der Durchführung	Rahmenbedingungen und Ressourcen	Umsetzung von Lernangeboten
Induktiv entwickelte Subkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes planerisches Vorgehen • Anforderungen an den*die Akteur*in • Emotionale Wegweiser 	<ul style="list-style-type: none"> • Raum und Lernumgebung • Infrastruktur • Finanzen • Zeit • Mitarbeitende • Nachhaltigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Annäherung an den Lerngegenstand • Erste Schritte in der Medienanbahnung • Das Tablet von außen nach innen kennen lernen • Mediennutzung üben durch Wischen, Tippen, Drehen • Lebensweltorientierung als weisende Anknüpfungspunkte in die digitale Welt

3.1 Erfahrung in der Durchführung

Die Akteur*innen verfügen unabhängig von ihren unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen über pädagogisches, technisches und auch inhaltliches Wissen für die zielgruppensensible Ausrichtung ihrer Lernangebote, wenn seitens der Zielgruppe bislang wenig Medienkompetenz und Wissen über die Nutzung von digitalen Medien vorhanden ist.

Obwohl sich die Inhalte der Lernangebote mitunter sehr unterscheiden, beschreibt ein*e Akteur*in:

„Das Ziel, so könnte man es vielleicht formulieren, ist natürlich vielerorts gleich. Nämlich [...] Prozesse, Sachverhalte, Inhalte [...] einfach und verständlich zu gestalten, aufzubereiten und auch zugänglich zu machen“ (IP3, 110-113). Hierfür bedürfe es über „möglichst verschiedene Zugänge, Medienwechsel, Methodenwechsel“ (IP3, 113-114). Dabei stehe „natürlich erstmal die Faszination des Geräts im Vordergrund [...] das Gerät als ein sinnbehaftetes Gerät zu erleben und Interaktions- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln“ (IP6, 408-412).

Dabei sei die Orientierung an der Lebenswelt wesentlicher Bestandteil in den Überlegungen. Entlang der Erfahrungen bisheriger Angebote mit der Zielgruppe konstatiert ein*e Akteur*in, dass insbesondere für Lernangebote der Zielgruppe der Menschen mit Komplexer Behinderung

„ein Standardrepertoire an didaktischer Vorgehensweise oder Methodenapparat so nicht umsetzbar ist [...] sondern da müssen ganz, ganz andere Formen von Vorgehen gefunden werden [...] ich spreche ganz bewusst auch von gefunden werden, weil es [...] noch keine wirklich festen Methoden gibt, [...], sondern das ein Bereich ist, der tatsächlich ein Neuland darstellt“ (IP6, 119-127).

Auf ein bestehendes festes Curriculum greifen die Akteur*innen somit bisher nicht zurück, orientieren sich jedoch an Erfahrungen von bereits durchgeführten Lernangeboten. Es sei „schwierig, da jetzt so ein Schema F anzulegen“ (IP3, 374-375), sondern dass vielmehr der Versuch dahingehend unternommen wird „systematisch sich der Person und ihren Bedarfen zu nähern [...] über Alltagsinteressen Anknüpfungspunkte zu finden“ (IP6, 518-522) und zunächst „ganz basale Medienkompetenzen erstmal schult“ (IP5, 137-138).

3.1.1 Anforderungen an den*die Akteur*in

In der Vorbereitung von Lernangeboten offenbaren die Akteur*innen einige Anforderungen für ihr Tätigkeitsfeld und beschreiben notwendige Feinabstimmungen mit der Einrichtung als Auftraggeber*in für das Lernangebot vor Ort. So gelte es sehr genau zu definieren, was mit dem Angebot erreicht werden soll und daraufhin die „Dinge sehr kleinschrittig zu gliedern“ (IP4, 416-420), wobei „man eigentlich nicht zu basal anfangen“ kann (IP5, 630). Aufgrund der spezifischen Bedarfe der Zielgruppe sei es nicht immer möglich, im Vorfeld der Lernangebote zu erfahren und zu erfragen, was der Personenkreis selbst lernen möchte, „dann müssen wir uns damit behelfen, mit den Mitarbeitenden des Basisdienstes zu telefonieren, in Teamgespräche hineinzugehen, punktuell Klienten zu begegnen, um eine Vorstellung zu bekommen“ (IP6, 536-545). Das bedeute auch im Umkehrschluss in der Vorbereitung der Lernangebote Anwendungen zielgruppensensibel auszuprobieren und auf mögliche Barrieren in der Nutzung zu untersuchen. Eine spezielle Anforderung bestehe darin, dass man die zu vermittelnden Inhalte auch

„extra gut selbst verstanden haben muss“ (IP4, 435-436), um „in den Schulungen auf die Wünsche [...] einzugehen, damit wir am Ende etwas Schulen, wo die Leute sagen: Das brauche ich im Alltag“ (IP5, 186-188). Dafür ist das Gespür vom „pädagogischen Fachwissen, technischen Verständnis und inzwischen ein bisschen Knowhow“ (IP3, 166-167)

wesentliche Voraussetzung. Der berufliche Background sei dabei gar nicht so sehr entscheidend, sondern vielmehr die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte „zu reduzieren auf die ganz wesentlichen Elemente“ (IP4, 437-440) und die Settings bewusst zeitlich so flexibel zu halten, dass auch entgegen planerischer Vorüberlegungen abgewichen werden kann, sollte sich dies in einer Lernsituation als notwendig erweisen, damit Lernen für alle möglich ist.

Den herausforderndsten Teil stellt jedoch der Umgang mit der Heterogenität der teilnehmenden Zielgruppe dar. Hier können unter anderem Emotionen und Verhaltensweisen als Wegweiser dienen.

3.1.2 Emotionale Wegweiser

Reaktionen und Emotionen von den Teilnehmenden stellen für die Akteur*innen wichtige Indikatoren in den Settings dar. Während einzelne Akteur*innen davon profitieren einrichtungsintern bei den Teilnehmenden bekannt zu sein und somit „keine Berührungspunkte seitens der Klienten vorherrschten“ (IP2, 500-502), sind die anderen Akteur*innen zumeist fremde Menschen, welche ein komplexes Thema mit ihnen unbekanntem Menschen in einem definierten Rahmen erarbeiten. So müssen allgemein insbesondere Ermüdungstendenzen oder Frustration als Gradmesser für die Komplexität der Inhalte, des Geräts oder nötige Pausenzeiten identifiziert und berücksichtigt werden. Bei möglichen Überforderungstendenzen müsse personenzentriert dahingewirkt werden, dass „vielleicht [...] noch nicht das richtige Gerät [...], noch nicht die richtige Ansprache gefunden“ (IP4, 216-218) wurde, nicht aber die Fähigkeiten oder die Bildsamkeit der Person infrage zu stellen sei. So gilt es in diesem Zusammenhang auch auf den Einsatz von aktuellen, funktionierenden Geräten zu achten, um mögliche Frustrationen der Teilnehmenden zu vermeiden. Die Akteur*innen gestalten ihre Angebote „spannend und ein bisschen spaßig“ (IP3, 261-262) und achten auf die Reaktionen der Teilnehmenden (IP1, 488), denn Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen dienen als „großer Motivator für die Zielgruppe“ (IP2, 531).

3.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Obwohl sich die Akteur*innen mit unterschiedlichen Blickwinkeln und ihren individuellen Vorbereitungsroutrinen sowie der Notwendigkeit von mehrperspektivischen Herangehensweisen zu ihrem planerischem Vorgehen in der Vorbereitungsphase äußern, lassen sich hieraus notwendige Betrachtungen vorhandener Rahmenbedingungen und Ressourcen bündeln, welche zielgruppenübergreifend Schlüsselfaktoren für die gelingende Durchführung von Lernangeboten und aktive Medienbildung darstellen.

3.2.1 Raum und Lernumgebung

Die hohe Bedeutung und Anforderung des Raumes wird von allen Akteur*innen herausgestellt. Die Räumlichkeiten sollten dabei groß genug, gut zugänglich und ausreichend belüftet sein. Dabei sei das Arrangement der Bestuhlung und Tische so zu wählen, dass ausreichend Platz für Bewegung im Raum für gemeinschaftliche Interaktion vorhanden ist. Neben den physikalischen Anforderungen an dem Raum, zu denen auch eine vorhandene stabile Internetverbindung zählt, heben die Akteur*innen auch die Bedeutung einer ruhigen Lernumgebung hervor, in der die Lernenden ungestört sprechen können und das Treiben des Alltags ein Stück weit vor der Tür bleibt. Zudem sollten bereits bei der Konfiguration der Lernbausteine ausreichend Leerphasen und Pausenangebote miteingeplant werden, in welcher auch eine positive Milieugestaltung Beachtung findet. Denn zu einer guten Lernumgebung und Lernatmosphäre gehöre auch, „das klingt jetzt so sehr banal [...], dass für das leibliche Wohl gesorgt ist“ (IP1, 177-189) und Getränke sowie Snacks zur Verfügung stehen. Situativ könne dies aber auch bedeuten, dass man in einem dafür vorgesehenem Gruppenraum gemeinsam entspannt einen Kaffee trinkt.

3.2.2 Infrastruktur

Auch die infrastrukturellen Gegebenheiten vor Ort sollten bestenfalls bekannt sein. So untermauern alle Akteur*innen die essentielle Bedeutung und Voraussetzung von Internet in den Einrichtungen: „Da schmunzeln einige darüber, wenn man in anderen Kontexten davon erzählt. Das ist aber absolut keine Selbstverständlichkeit“ (IP3, 225-226). Auch bei einem vorhandenen Internetzugang müsse gewährleistet sein, dass die Zugangsdaten zum jeweiligen Netzwerk bekannt und zugänglich sind.

Die Akteur*innen behelfen sich bei fehlendem Zugang mitunter damit, dass sie einen Hotspot oder einen mobilen Internetrouter für die Lernangebote mitbringen und zur Verfügung stellen, damit die Teilnehmenden „die Chance haben ins Internet zu gehen“ (IP5, 343-344). Für die Durchführung von Lernangeboten sollte auch eine gewisse Grundausstattung mit technischen Geräten vorhanden sein, dies sei aber noch nicht flächendeckend üblich. Zum jetzigen Zeitpunkt bringen die Akteur*innen größtenteils selbst technische Geräte, wie etwa Tablets, Lautsprecher und auch Kopfhörer zu ihren Einsatzorten mit, um darauf vorbereitet zu sein, falls weder aktuelle oder einsatzbereite Geräte vorhanden sind. Ein wesentlicher Punkt bei vorhandenen Geräten jedoch stellt die Verfügbarkeit der Geräte für die Lernenden dar: „die Geräte, die genutzt werden [...] dürfen nicht in einem abgeschlossenen Raum sein, sondern [...] wirklich gut erreichbar sein“ (IP2, 185-187).

3.2.3 Finanzen

Insbesondere Akteur*innen ohne Fördermittelgabe sprechen über finanzielle Aspekte hinsichtlich der Bepreisung und Ausgestaltung ihrer Lernangebote, da es zwischen der freien Marktwirtschaft und dem Wohlfahrtssektor mitunter hohe Preisvariationen gebe.

Die Akteur*innen stehen oft vor der finanziellen Herausforderung mit zeitlich knapp kalkulierten Aufträgen den Arbeits- und Bildungsauftrag sensibel auf den zeitlichen Arbeitsaufwand für die inhaltliche Ausgestaltung abzustimmen, um einerseits dem Auftrag der Auftraggebenden nachzukommen und andererseits ein passgenau auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmtes Lernangebot zu konzipieren.

Zudem formulieren die Akteur*innen, dass das Thema der digitalen Teilhabe für alle Menschen, also auch für Menschen mit komplexer Behinderung, nicht als Sonderthema mit Sonderfinanzierung betrachtet, sondern als selbstverständlich und nötig erachtet werden soll. Um weiteren Ausgrenzungen und Ungerechtigkeiten in den digitalen Teilhabemöglichkeiten entgegenzuwirken, brauche es nicht nur eine Sensibilisierung auf organisatorischer und struktureller Ebene, sondern neben einer stärkeren Fokussierung und Formulierung auf wissenschaftlicher Ebene auch sozialrechtliche Implementierungsstrategien im Sinne der Refinanzierung. Auch bedarf es tiefergehender Kenntnisse darüber, wo genau digitale Teilhabe in der ICF zu verorten sei. Sozialrechtlich sei neben § 84 SGB IX auch wesentlich mit § 76 SGB IX Leistungen zur Sozialen Teilhabe für mögliche Implementierungsstrategien zu berücksichtigen. Für eine dauerhafte und nachhaltige Implementierung des Themas der digitalen Teilhabe in der Eingliederungshilfe muss im Zuge der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) auch die Thematik der digitalen Teilhabe in die Teilhabeplanungen miteinbezogen und verankert werden, damit der Leistungsträger unter anderem auch notwendige Fachleistungsstunden (re-)finanziert.

3.2.4 Zeit

Der Faktor Zeit stellt für alle Beteiligten einen Schlüsselfaktor dar. Aus Sicht der Akteur*innen muss nachvollziehbar dargelegt werden, was in einem gesteckten zeitlichen Rahmen an Lernangebot realisiert und mit Rücksicht auf besondere Anforderungen der Zielgruppen durchgeführt werden kann. Dabei sollte deutlich werden, dass man in „zwei Stunden nicht die Welt verändern [...], sondern [...] nur Anreize“ setzen kann (IP3, 258-261). Mitarbeitende merken häufig nach durchgeführten Angeboten an: „Sehr spannend, wir müssen aber gucken, wann wir das in unserem Arbeitsalltag noch unter kriegen“ (IP5, 592-593). Aus Sicht der Zielgruppe sind „kleine Lerneinheiten in kürzerer Zeit“ (IP6, 335) zu beachten, wobei allen Beteiligten bewusst sein sollte, dass „Lernen [...] über Wiederholung und stetige Anwendung“ funktioniere (IP3, 263-264).

3.2.5 Mitarbeitende

Alle Akteur*innen schätzen die Rolle der Mitarbeitenden als wichtigste Säule für die erfolgreiche Umsetzung von Lernangeboten in den besonderen Wohnformen ein. Entscheidend für eine umsichtige, ressourcen- und bedarfsorientierte Vorbereitung der Akteur*innen ist das Wissen der Mitarbeitenden zu den potenziell künftigen Teilnehmenden: Sie verfügen neben dem kontextuellen Erfahrungswissen in der Einrichtung auch über biografisches Wissen, besondere Vorlieben und Abneigungen, sodass sie stellvertretend für die Zielgruppe subjektive Bedeutsamkeiten entlang der individuellen Lebensweltorientierung herausstellen können. Die interessierende Personengruppe steht aber auch insoweit in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zu den Mitarbeitenden, dass die Mitarbeitenden dafür verantwortlich sind, dass im Alltag (weiterhin) Angebote zur digitalen Teilhabe gemacht werden. Oftmals formulieren Mitarbeitende jedoch auch Ängste und Vorbehalte, dass die Thematik der Digitalisierung für die Zielgruppe zu komplex sei oder die möglichen Gefahren des Internets verkannt werden. Diese Sorgen sollte man nicht ignorieren, sondern sie bei der Ausgestaltung und Umsetzung von Lernangeboten für den interessierenden Personenkreis berücksichtigen. Für eine ressourcenorientierte und sensible Medienanbahnung

sei es insgesamt umsichtiger und nachhaltiger, Mitarbeitende als Lerntandem oder Lernbuddy aktiv in die Lernangebote miteinzubeziehen und zu zeigen, dass die meisten Angebote durch die Reduktion von Komplexität bestehen. Es sei zielführend für die Mitarbeitenden „durch gemeinsames Lernen Selbstwirksamkeitserfahrungen“ (IP5, 77) zu machen, indem sie einerseits die Lernenden aktiv bei den Angeboten begleiten und mögliche personenbezogene Interessen und mögliche Anknüpfungspunkte aufzeigen, aber auch mögliche Überforderungstendenzen der Teilnehmenden stellvertretend kommunizieren. Die Mitarbeitenden sind häufig in allen Bereichen des täglichen Lebens die erste Ansprechperson für die Zielgruppe. So gilt es, die Mitarbeitenden dahingehend zu sensibilisieren, dass die Thematik auch nach der Durchführung der Lernangebote weiterhin im Alltag aufrecht erhalten bleibt. Hier ist allen Akteur*innen bewusst, dass dies in Zeiten von Personalengpässen und Schichtsystemen eine enorme Herausforderung darstelle. Auch die heterogene Mitarbeiterschaft selbst bringe schon ganz unterschiedliche (Medien-)Kompetenzen „vom digitalen Neuling bis zum [...] Hobbyinformatiker“ (IP4, 338-340) mit, sodass auch auf aufkommende Dynamiken im Team geachtet werden müsse. Ergänzende Fortbildungen zum Thema Medienkompetenz könnten für jene Mitarbeitende von Vorteil sein, „die selber kaum einen Bezug zum Thema haben“ (IP5, 177-178).

3.2.6 Nachhaltigkeit

Die Notwendigkeit über Nachhaltigkeitsaspekte der vermittelten Inhalte der Lernangebote über den Projekt- sowie Interventionszeitraum hinaus zu sprechen, stellt bei den Akteur*innen einen hohen Stellenwert dar, denn „es nützt nichts, wenn ich das mal fünf Wochen behandle und dann geht es im Arbeitsalltag einfach wieder so unter“ (IP5, 670-671). Ein*e Akteur*in konstatiert, dass sie trotz wöchentlicher Treffen mit den Teilnehmenden innerhalb eines Jahres nur „eine Grundlage schaffen“ (IP2, 114). Das stellt die Bedeutung von Begleitmaterialien für die Teilnehmenden und die Einrichtung heraus, sodass die Akteur*innen bestenfalls „etwas dalassen [...], wo man Sachen wiederholen oder üben kann“ (IP3, 283-285). Die Auswahl und der Einsatz digitaler und analoger Medien sowie Materialien erfolgt dabei altersangemessen und adressat*innengerecht. Das scheint für den interessierenden Personenkreis (noch) nicht selbstverständlich zu sein, da bisher häufig für den außerschulischen Bereich zumeist Materialien aus dem Frühförderbereich und anderen Lernkontexten eingesetzt würden.

Um Medienbildung erfolgreich umzusetzen und zu verankern, bedarf es also auf struktureller und organisatorischer Ebene nachhaltiger und langfristiger Strategien. Eine Möglichkeit der langfristigen Implementierung der Projektinhalte im Themenfeld der digitalen Teilhabe stelle die Möglichkeit dar, Teilnehmende und Mitarbeitende in sogenannten Train-the-Trainer-Modulen zu Multiplikator*innen auszubilden, um das Thema „aufrecht zu erhalten, um es nachhaltig in den Einrichtungen und Diensten zu implementieren“ (IP5, 81-84). Es obliege dabei der Steuerung von der jeweiligen Organisation, dass jene Aufgabenbereiche „positiv vermittelt werden und nicht als weitere Aufgabe unter den ganz, ganz, vielen Aufgaben“ seitens der Mitarbeiterschaft empfunden werden (IP4, 370-373).

4 Praxiserprobte Empfehlungen und Strategien für die Umsetzung von Lernangeboten für digitale Durchstarter*innen mit (Komplexer) Behinderung

Die Akteur*innen inklusiver Medienbildung haben in den durchgeführten Expert*innen-Interviews exemplarisch aufgezeigt, wie sie niedrigschwellige Lernangebote im Kontext digitaler Teilhabe für den Personenkreis der Menschen mit Komplexer Behinderung realisieren. Entgegen der individuellen Vermutungen der Akteur*innen, konnte ein weitestgehend einheitliches Vorgehen identifiziert werden, das nachfolgend dargestellt wird.

4.1 Annäherung an den Lerngegenstand

Die Befragten nannten in der Umsetzung der Lernangebote eine Vielzahl an Strategien, wie sie Lernangebote gestalten, wenn die Teilnehmenden bisher noch keine Erfahrungen im Gebrauch oder im Umgang mit den Geräten haben, sodass zunächst oftmals erstmal die Scheu vor den Geräten überwunden werden muss. Ein Tablet in die Hand zu nehmen und diese, „kalte, glatte Oberfläche“ anzufassen (IP6, 154-157) stelle für einige Teilnehmenden eine Herausforderung dar. Umso bedeutsamer erscheint es, diese möglichen Überforderungen mitzudenken und die ersten Schritte „pädagogisch sensibel“ (IP4, 592) zu begleiten. Dabei stehe ein „zwangloses Ausprobieren“ (IP2, 464) sowie „spielerisch mit den Geräten in Kontakt treten [...] und vertraut machen“ (IP2, 451-454) „mit dem Wissen [...] oder dem Sagen: Du kannst nichts falsch machen“ (IP2, 458-459) oder gar „du kannst nichts kaputt machen“ (IP1, 467-468) im Vordergrund. Dieser Raum sollte zwingend allen Teilnehmenden gegeben werden, denn es wurde auch beobachtet:

„Je höher die Beeinträchtigung eines Menschen ist, desto eher neigt man [...] aus Zeitmangel, aus fehlender Geduld dazu [...] Schritte stellvertretend zu übernehmen [...] eine Barriere kann sein, dass jemand gar nicht die Möglichkeit hat [...] sich selber klar zu machen, was er denn möchte“ (IP5, 277-281).

4.2 Erste Schritte in der Medienanbahnung

Bei allen Akteur*innen herrscht Einigkeit darüber, dass es besonderer Vorgehensweisen bedarf, um über so etwas abstraktes wie digitale Medien zu sprechen. Von Vorteil scheint bei digitalen Durchstarter*innen zu sein, Anknüpfungspunkte zwischen der analogen und digitalen Welt aufzuzeigen. Mithilfe des sogenannten Smartphone-Koffers wird beispielhaft, als eine von vielen Möglichkeiten eines ersten Zugangs und Einstiegs in die Thematik, der Versuch unternommen, „Analoges und Digitales zu verbinden“ (IP5, 456-457). Bestandteil dieses Koffers sind analoge Alltagsgegenstände, wie etwa: Ein Wecker, ein Kalender, ein Brief, ein Telefon, Stifte und ein Fotoapparat. Anhand der Darstellungsform durch Realobjekte ist das Mehrsinne-Prinzip gegeben, da neben visuellen Anschauungsmöglichkeiten auch haptische Erfahrungen mit den Gegenständen möglich sind. So können diese Realobjekte Erinnerungen an soziale Praktiken evozieren, indem über die reziproken Beziehungen zwischen den Lernenden und den materiellen Artefakten gesprochen und von den

Akteur*innen aufgezeigt wird, wie diese sozialen Praktiken (Reckwitz 2003) und Nutzungsweisen digital nachgebildet werden können.

4.3 Das Tablet von außen nach innen kennenlernen

Im ersten Umgang mit technischen Geräten stehen die instrumentell-qualifikatorischen Perspektiven der Medienkunde des Medienkompetenzmodells nach Baacke (1996) mit physikalischen Handlungen und das sich-Ausprobieren mit dem Tablet im Vordergrund. Die Teilnehmenden lernen das Tablet von außen nach innen kennen und nehmen das Gerät in die Hände und begutachten es von allen Seiten. Mögliche Berührungssängste können durch die physische Annäherung an das unbekannte Medium abgebaut werden, sodass sich bestenfalls eine Vertrautheit hinsichtlich der Haptik, des Gewichts und der optischen Erscheinungsform einstellt. Für diese Inspektion erscheint zunächst ein ausgeschaltetes Tablet oder ein eingeschaltetes Tablet mit Bildschirmsperre sinnvoll, um die Teilnehmenden darin zu bestärken, mit dieser Inspektion nichts kaputt oder falsch machen zu können. In einem weiteren Schritt können gemeinsam alle Knöpfe und erste Bedienkonzepte ausprobiert werden: Wo geht das Gerät an und aus, was sind das für Knöpfe, wie wird das Gerät aufgeladen. Hilfreich können dabei auch mögliche Orientierungspunkte, wie etwa das Zeigen der Kamera-Linsen sein: „Wir haben Teilnehmende, die einfach auch gerne an diesem Tablet einfach rumdrücken, das haptisch erfassen [...] und dann auch mal zwanzig oder dreißig Fotos machen“ (IP2, 437-438).

4.4 Mediennutzung üben durch Wischen, Tippen, Drehen

In einem weiteren Schritt werden die grundlegenden Gesten für die Interaktion mit dem Tablet geübt. Trotz Beobachtungen eines*einer Akteur*in „also ich bin immer wieder sehr beeindruckt, also das Tippen und Wischen ist ja eine Bewegung, die scheint sehr schnell sehr eingängig zu sein [...] das geht immer beeindruckend schnell auch wirklich bei Menschen, die diese Geräte noch nie in der Hand hatten“ (IP3, 472-477), beschreiben andere Akteur*innen durchaus Herausforderungen in der Erprobung der Gesten mit dem Finger auf der Bedienoberfläche. Hier wird das Probieren mithilfe von Anwendungen hervorgehoben, anhand derer Erfahrungen für dieses Körperwissen gesammelt werden können. Dabei erscheint ratsam die „Erstbegegnung mit digitalen Medien und Anwendungen zu erproben, die nicht zeitbasiert sind“ (IP6, 229-231). Einen Mehrwert stellt dabei die spielerische Annäherung mittels verschiedener Apps dar, um die Bediengesten selbstwirksam zu üben. Die Akteur*innen zählen verschiedene, unspezifische Apps, wie etwa Händeklatschen, Starthilfe – digital dabei, Balloon pop, bebot oder furry friend auf. Es scheint ratsam auf den Lerngeräten eine Bandbreite verschiedener Apps bereitzustellen, welche die Lernenden in unterschiedlichsten Komplexitätsstufen anspricht und diese nach Komplexität zu clustern, wie etwa Wischen vor Tippen und Multitouch.

4.5 Lebensweltorientierung als weisender Anknüpfungspunkt in die digitale Welt

Nach den ersten Erprobungen und Erfahrungen mit den Bedienungsgesten, erstreckt sich der nächste Schritt auf die Mediennutzung selbst. Wenn jedoch keine Vorerfahrungen hinsichtlich der Vielzahl der Mediennutzungsmöglichkeiten vorhanden sind, kann es mitunter schwer sein adressat*innengenau erste Anknüpfungspunkte im

digitalen Raum zu finden. Hier behelfen sich die Akteur*innen mit dem Lebensweltbezug der Teilnehmenden, indem besondere Vorlieben oder medienbiografischen Alltagsinteressen, auch situativ mit der Unterstützung der kursbegleitenden Mitarbeitenden, erfragt werden. Mithilfe der Inhalte des beschriebenen Smartphonekkoffers können individuelle und weitere Anknüpfungsmöglichkeiten in die digitale Welt aufgezeigt und folgendermaßen veranschaulicht werden: „Ich lese gerne Zeitung“: Hier böte sich auf dem Tablet eine Anwendung an, in/mit der zum Beispiel Nachrichten gelesen werden können. „Ich telefoniere gerne“: Mit dem Tablet könnte man sich so beispielsweise der Thematik der Videotelefonie annähern. „Ich male gerne“: Mittels eines Malprogramms könnte man so digitale Zeichnungen erproben. „Ich höre gerne Schlager“: meint den Bereich der Unterhaltung. Mithilfe verschiedener Streaming- oder Videoportale könnte man sich so dem Themenfeld der Unterhaltung nähern. Diese Vorgehensweise dient sowohl den Lernenden als auch Akteur*innen als Orientierungshilfe, indem insoweit Komplexität reduziert wird, indem nur ein kleiner Ausschnitt eines Themenfeldes der digitalen Teilhabemöglichkeiten, ausgehend von den individuellen analogen (Alltags-)Interessen, betrachtet wird.

Die Akteur*innen nennen auch konkrete Anwendungsbeispiele wie etwa: Die Internetseite der Einrichtung oder den Lieblingsfußballverein ansehen, Barriere-Bingo, eine Foto-Jagd mithilfe ausgewählter Rätsel durchführen oder anhand der Navigationsfunktion die nächstgelegene Eisdiele ausfindig machen und gemeinsam Eis essen gehen. Insbesondere das Videoportal YouTube wird von mehreren Akteuren*innen als erster Anknüpfungspunkt hervorgehoben. Dort könne man nicht nur die Lieblingsmusik anhören und verschiedenste Videos anschauen, sondern beispielsweise als kleines Medienprojekt gemeinsam eine Playlist für die einrichtungsinterne Disco oder Kochvideos der Liebesspeisen zusammenstellen und mit einem QR-Code versehen. Diese Inhalte könnten dann mittels Scannen mit der am Tablet integrierten Kamera erneut abgerufen werden. Aber auch die Skype-Telefonie wird als unmittelbares Angebot genannt. Wesentlich sei es, die ganz basalen Funktionen und Schritte mit Bezug zur Lebenswelt durch Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen schnell sichtbar zu machen.

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend bekräftigt dieser Beitrag die hohe Bedeutsamkeit der Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Ressourcen von Lernangeboten für die Realisierung von aufsuchenden Angeboten für Menschen mit (Komplexer) Behinderung und dokumentiert gleichzeitig die Anforderungen von Medienkompetenzvermittlungskompetenzen, die an Praxisakteur*innen gestellt werden. Die Ergebnisse offenbaren weiterhin, dass sich anhand der Erkenntnisse der Expert*innen-Befragungen eine mögliche Methodik ableiten lässt, wie Angebote der digitalen Medienanbahnung mit digitalen Durchstarter*innen realisiert werden können, um dem Recht auf digitale Teilhabe näher zu kommen. Digitale Teilhabemöglichkeiten über das Lernangebot hinaus sind bislang noch nicht sehr fortgeschritten: Die Akteur*innen bringen zumeist die für die Angebote benötigte technische Infrastruktur selbst mit zum Lernort. Das bedeutet nicht nur, dass die Teilnehmenden bislang häufig an fremden, vermutlich nicht auf ihre Bedarfe abgestimmten Geräten üben, sondern auch, dass nach Beendigung des Angebotes bislang kaum Möglichkeiten der Wiederholung und Verstetigung

gegeben sind. Ist das technische Equipment in der besonderen Wohnform vorhanden, sind diese Geräte offen zugänglich für die Zielgruppe bereitzustellen, denn digitale Kompetenzen entstehen nicht durch einmalige oder kurzzeitige Angebote, sondern durch stetige Anwendung und Wiederholung. Für eine zielgruppensensible und passgenaue Gestaltung der Lernangebote müssen die Akteur*innen neben den behinderungsspezifischen Anforderungen der Zielgruppe auch räumliche Anforderungen, zeitliche sowie infrastrukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigen. Derzeit entscheidet eine Budgetierung (Bruland et al., 2023) über die zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung der Lernangebote. Im Sinne der Nachhaltigkeit von Lernerfolgen der Teilnehmenden bedarf es über einen Projektstatus hinaus an strukturellen Implementierungsstrategien, um Lernangebote im Kontext digitaler Teilhabe regelmäßig anzubieten. Die Mitarbeitenden stellen dabei die wichtigste Säule für die kontinuierliche Begleitung dar. Die gewonnenen Kenntnisse der Akteur*innen sollten auch künftig genutzt werden, um projektübergreifend Material und Methoden zu entwickeln, das lizenzfrei allen Interessierten zur Verfügung steht. Daneben ist die Forschung gefordert, die Lernangebote im Kontext digitaler Teilhabe hinsichtlich der Methoden- sowie Materialwahl zu evaluieren, um so Studien zu Wirksamkeit in diesem Themenbereich voranzutreiben.

Zuletzt bedarf es auch weiterhin einer Bewusstseinsbildung, dass digitale Medien für *alle* Menschen im Zeitalter der Digitalisierung einen wesentlichen Zugang zur Welt bedeuten. Die Förderung von Medienkompetenz ist dafür unerlässlich.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter. 1996. „Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel.“ In *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. von Antje von Rein, 122–24: Klinkhardt.
- Bernasconi, Tobias und Ursula Böing, Hrsg. 2016. *Schwere Behinderung & Inklusion: Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Bosse, Ingo und Marcel Feichtinger. 2022. „Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen.“ In Luthe, Müller, and Schiering 2022, 177–202.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn, Hrsg. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*: Beltz Juventa.
- Bühler, Christian. 2016. „Barrierefreiheit und Assistive Technologien als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion.“ In *Schwere Behinderung & Inklusion: Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*, hrsg. von Tobias Bernasconi und Ursula Böing, 155–69. Oberhausen: Athena Verlag.
- Bundesgesetzblatt. 2008. „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.“ <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2016. „Abteilung Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft, Hrsg. Werkheft 02:

- Wie wir arbeiten wollen.“ <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/werkheft-02.pdf>.
- Dins, Timo, Stefanie Smeets und Caren Keeley. 2022. „Bedürfnisse im Leben von Menschen mit komplexer Behinderung.“ In *Wohnwunschermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung: Wahlmöglichkeiten sichern*. 66-75, hrsg. von Karin Tiesmeyer und Friederike Koch. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Dirks, Susanne und Hanna Linke. 2019. „Assistive Technologien.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 241–51.
- Falkenstörfer, Sophia. 2020. *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart: Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*: Springer VS.
- Fornefeld, Barbara. 2020. *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. 6. Auflage: Ernst Reinhardt.
- Haage, Anne und Christian Bühler. 2019. „Barrierefreiheit.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 207–15.
- Heitplatz, Vanessa. 2020. „Fostering Digital Participation for People with Intellectual Disabilities and Their Caregivers: Towards a Guideline for Designing Education Programs.“ *SI* 8 (2): 201–12. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2578>.
- Heitplatz, Vanessa. 2021. „Digitale Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen im Wohnkontext: Perspektiven von Einrichtungsleitungen, Fachkräften und Bewohnenden.“ <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/40580/1/Dissertation%20Heitplatz%20Eldoradoversion.pdf>.
- Heitplatz, Vanessa, Leevke Wilkens und Christian Bühler. 2022. „Gestaltungskonzepte und Beispiele zu digitalen Bildungsangeboten für heterogene Zielgruppen.“ In Luthe, Müller, and Schiering 2022, 311–36.
- JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Hrsg. 2020. *Inklusiv digital. Die Potenziale von Digitalisierung im pädagogisch-pflegerischen Arbeitsfeld. Abschlussbericht zum Projekt*. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München.
- Kamin, Anna-Maria, Jan-René Schluchter und Nadja Zaynel. 2018. „Medienbildung und Inklusion - Perspektiven für Theorie und Praxis.“ In *Inklusive Medienbildung: Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte*, hrsg. von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 15–42. Köln.
- Keeley, Caren. 2018. „Teilhabe durch Bildung - Bildung durch Teilhabe. Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung.“ *Erwachsenenbildung und Behinderung* (1): 18–29.
- Keeley, Caren, Theresa Stommel und Jessica Geuting. 2021. „Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72 (5): 249–58.

- Kerres, Michael. 2022. „Mediendidaktik.“ In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage, 105–14. Springer Nature reference. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krstoski, Igor. 2019. „Assistierende, assistive und unterstützende Technologien. Trends, Weiter- und Neuentwicklungen im Fokus.“ *Unterstützte Kommunikation* (3): 6–14.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2., überarb. und erg. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. überarbeitete Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamers, Wolfgang, Hrsg. 2021. *Qualitätsoffensive - Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung: Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung*. Impulse: schwere und mehrfache Behinderung Band 4. Bielefeld: ATHENA wbv.
- Lehner, Martin. 2020. *Didaktische Reduktion*. 2. Auflage. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Lingg, Albert und Georg Theunissen. 2017. *Psychische Störungen und geistige Behinderungen: Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis*. 7. Auflage: Lambertus.
- Luthe, Ernst-Wilhelm, Sandra Verena Müller und Ina Schiering, Hrsg. 2022. *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor*: Springer VS.
- Mayerle, Michael. 2015. „Woher hat er die Idee?“ Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung: Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor.“ *Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste* (40). <https://d-nb.info/1079067361/34>.
- Miesenberger, Klaus, Christian Bühler, Horst Niesyto, Jan-René Schluchter und Ingo Bosse. 2012. „Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung.“ In *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*, hrsg. von Ingo Bosse, 27–57.
- Nakken, H. und C. Vlaskamp. 2007. „A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities.“ *Policy Practice Intel Disabi* 4 (2): 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>.
- Nicklas-Faust, Jeanne. 2011. „Schwere und mehrfache Behinderung - Medizinische Aspekte.“ In *Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär*, hrsg. von Andreas D. Fröhlich. 1. Aufl., 61–86. Impulse: schwere und mehrfache Behinderung 1. Oberhausen, Rheinl: ATHENA-Verlag.

- Pelka, Bastian. 2020. „Digitalisierung als soziale Innovation verstehen und umsetzen.“ In *Forschung und Entwicklung in der Sozialwirtschaft: Digitalisierung als Erfolgsfaktor für das Sozial- und Wohlfahrtswesen*, hrsg. von Sandra Ückert, Hasan Sürgit und Gerd Diesel. 1. Auflage, 263–78: Nomos.
- Reckwitz, Andreas. 2003. „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive.“ *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Sarimski, Klaus. 2014. *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome*. 4., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Schluchter, Jan-René. 2019. „Methoden Inklusiver Medienbildung.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 198–206.
- Stöhr, Robert, Diana Lohwasser, Juliane Noack Napoles, Daniel Burghardt, Markus Dederich, Nadine Dziabel, Moritz Krebs und Jörg Zirfas. 2019. *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. VS Verlag FÜR SOZIALWISSE.
- Sürgit, Hasan. 2020. „Digitalisierung sozialer Organisationen gestalten.“ In *Digitalisierung als Erfolgsfaktor für das Sozial- und Wohlfahrtswesen*, hrsg. von Sandra Ückert, Hasan Sürgit und Gerd Diesel, 105–21: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Thiele, Annett. 2016. „Fachbeitrag: Assistive Technologien für Menschen mit einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung. Interdisziplinäre Handlungsfelder und Eckpfeiler einer Qualifikation von Pädagog/innen mit einem sonderpädagogischen Profil.“ *VHN* 85 (4): 307–22. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art39d>.
- Wacker, E. 2008. „Behinderung in der Gesellschaft. 50 Jahre im soziologischen Blick - vom Dialog zum Diskurs.“ *Gestige Behinderung* 47 (1): 41–61.
- Zillien, Nicole. 2006. *Digitale Ungleichheit: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. 2. Auflage. Forschung Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zillien, Nicole und Eszter Hargittai. 2009. „Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage.“ *Social Science Quarterly* 90 (2): 274–91. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00617.x>.
- Zorn, Isabel. 2021. „Medienpädagogik für Fachkräfte und Medienbildung bei Menschen mit komplexer Behinderung.“ In *Digitalisierung und Menschen mit komplexer Behinderung*, hrsg. von Anna Zuleger und Nicola J. Maier-Michalitsch, 32–52. Leben pur. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Diesen Artikel zitieren:

Wohlfahrt, Julia (2024). Impulse und praktische Perspektiven inklusiver Medienbildung. In: Vanessa Heitplatz & Leevke Wilkens (Hrsg.). *Die Rehabilitationstechnologie im Wandel: Eine Mensch-Technik-Umwelt Betrachtung*, 322-338. Dortmund: Eldorado.