

# Der Einsatz digitaler Medien für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Dorina Rohse<sup>1</sup> [\[0000-0002-1084-7972\]](https://orcid.org/0000-0002-1084-7972) & Andreas Seiler-Kesselheim<sup>2</sup> [\[0000-0002-2966-042X\]](https://orcid.org/0000-0002-2966-042X)

<sup>1</sup> Universität Duisburg Essen, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Deutschland

<sup>2</sup> TU Dortmund, Fachgebiet körperliche + motorische Entwicklung, Deutschland

**Zusammenfassung.** Im Hinblick auf die Nutzung und den Einsatz digitaler Medien für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (kmE) muss konstatiert werden, dass kaum empirische Daten vorliegen. Vorliegende Erkenntnisse beziehen sich z. B. in den Studien Länderindikator (Bos et al. 2015; Lorenz et al. 2021) und ICILS (Eickelmann et al. 2019) lediglich auf die allgemeinbildenden Schulen. Es wird dabei nicht begründet, weshalb Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf generell unberücksichtigt bleiben (Lorenz et al. 2021; Bos et al. 2015). Vereinzelt liegen Studien vor, die die Mediennutzung von Menschen mit Behinderung überprüft haben, wie z. B. die 2016 durchgeführte Studie zur „Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen“ (Haage und Bosse 2019). Der Schulkontext bleibt allerdings auch hier unberücksichtigt. Wenngleich die Studie von Sponholz und Boenisch (2021) erstmals die digitale Mediennutzung für Kinder und Jugendliche mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen untersucht, liegt ihr Schwerpunkt auf der privaten statt der unterrichtlichen Nutzung. Dieser Beitrag stellt daher den derzeitigen Forschungsstand zur digitalen Mediennutzung im schulischen Kontext des Förderschwerpunktes kmE dar und fasst literaturbasiert konkrete Schlussfolgerungen für eine effektive digitale Mediennutzung für den Unterricht zusammen.

## The Usage of Digital Media for Pupils with Physical and Motor Disabilities

**Abstract.** With regard to the use and application of digital media in special schools with a focus on physical and motor development, it must be noted that there is hardly any data available in this field. Available figures and findings, for example, in the studies of Länderindikator 2015 (Bos et al. 2015; Lorenz et al. 2021) and ICILS (Eickelmann et al. 2019), refer only to the general school. No reasons are given as to why special schools were generally not included. There are isolated studies that have examined digital media use by people with disabilities, such as the 2016 study on 'Media Use by People with Disabilities' (Haage und Bosse 2019). However, again the school context is not considered. Although the study by Sponholz und Boenisch (2021) is the first to examine digital media use among children and adolescents with physical and motor impairments, it focuses on private rather than classroom use. Therefore, this article reviews the state of research on digital media use in the school context with a special focus on physical and motor development and summarizes literature-based concrete ideas for effective digital media use in the classroom.

## 1 Einleitung

Digitale Medien spielen in unserer tiefgreifend digitalisierten Gesellschaft eine essenzielle Rolle (Bosse, Schluchter und Zorn 2019) und stellen einen grundlegenden Bestandteil in der umfassenden Lebenswelt des Menschen dar (Sander, Gross und Hugger 2021). Vor allem für schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen können digitale Medien hinsichtlich Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten von hoher Relevanz sein (Sponholz und Boenisch 2021). Insgesamt wird der Vermittlung umfassender Medienbildung ein sehr hoher Stellenwert beigemessen (Bosse 2021; Bosse et al. 2018; Adrian et al. 2017). Das heben auch Mertens et al. (2022, 28), insbesondere für den Schulkontext, hervor: „Medienkompetenzerwerb sowie digital unterstützter Unterricht können angesichts des Anspruchs an Inklusion sowohl für Regelschulen, inklusive Schulen als auch für Schulen, die sonderpädagogische Förderbereiche adressieren, als verbindliche Schulentwicklungsziele betrachtet werden“.

Im Folgenden wird daher der derzeitigen Forschungsstand zur digitalen Mediennutzung im schulischen Kontext des Förderschwerpunktes kmE dargelegt sowie literaturbasiert konkrete Schlussfolgerungen für eine effektive digitale Mediennutzung für den Unterricht zusammengefasst.

## 2 Unterricht für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt kmE

Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (FS kmE) kann Schüler\*innen als einer von sieben Förderschwerpunkten zugeschrieben werden. In NRW besteht gemäß der sonderpädagogischen Ausbildungsordnung (AO-SF) ein sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im FS kmE, „wenn das schulische Lernen dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt ist auf Grund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengest, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens“ (BASS 2005, AO-SF, §6).

Die Unterrichtung der Schüler\*innenschaft mit dem FS kmE kann grundsätzlich im Gemeinsamen Lernen sowie an Förderschulen mit diesem Förderschwerpunkt erfolgen. Dabei ist die individuelle Situation der einzelnen Schüler\*innen zu beachten, die zu einer Anpassung oder Schwerpunktsetzung der zu vermittelnden Bildungsinhalte führen kann (Biewer, Kreamer und Proyer 2022; Bergeest, Boenisch und Daut 2015). Schüler\*innen werden somit entweder entsprechend zielgleicher Richtlinien und Lehrpläne unterrichtet oder es erfolgt eine zieldifferente Unterrichtung mit Orientierung an den Lehrplänen und den Richtlinien für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung oder Lernen (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2022).

Darüber hinaus gilt es, den Unterricht und die Erziehung über allgemeine und fachliche Lernziele hinaus an der individuellen Entwicklung der einzelnen Schüler\*innen auszurichten. Zu vermittelnde Inhalte sollen laut KMK-Empfehlungen Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnen und Formen der Selbstfindung anregen (KMK 1998).

Insbesondere der Einsatz von Medien kann zum Begreifen von Inhalten beitragen (KMK 1998). Diesbezüglich ist ein behinderungsspezifischer Zugang notwendig, und es sollte „beim Einsatz von Medien [...] die Informationsverarbeitung durch geeignete

pädagogische Maßnahmen [...] [abgesichert werden]“ (KMK 1998, 12). An dieser Stelle bleibt zu beachten, dass die KMK-Empfehlungen Ende der 1990er Jahre für den Förderschwerpunkt kmE veröffentlicht wurden. Die Entwicklung der Digitalisierung und der Einsatz digitaler Medien war zu diesem Zeitpunkt noch in den Kinderschuhen. „In Anbetracht von Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozessen ist unsere Gesellschaft [jedoch] zunehmend von [digitalen] Medien und medialer Kommunikation durchdrungen. [Digitale] Medien wirken in beinahe alle Alltags- und Lebensbereiche hinein, gestalten deren Strukturen mit und beeinflussen das Denken und Handeln von Menschen“ (Bosse et al. 2018, 1). Es ist somit davon auszugehen, dass heutzutage mit Medien auch digitale Medien gemeint sind. Um ein grundlegendes Verständnis zu digitalen Medien zu erlangen, werden diese nachfolgend begrifflich eingeordnet.

### 3 Medien in einer digital geprägten Welt

Es ist allgegenwärtig, dass wir in einer digitalisierten Welt leben, die sich kontinuierlich weiterentwickelt und gesamtgesellschaftlich auswirkt. Digitale Medien nehmen dabei eine zentrale Rolle ein und machen die digitale Welt auf privater, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene zugänglich (Sühlmann-Faul und Rammler 2018). Medien wird ein Alltagsverständnis vorausgesetzt, sodass Forschende auf eine konkrete Begriffsbestimmung verzichten (Nieding, Ohler und Rey 2015). Dennoch gehen mit Medien unterschiedliche Funktionen und Perspektiven einher, die abhängig vom vorliegenden Erkenntnisinteresse für ein tieferes Verständnis herangezogen werden können (Swertz 2009). Im Hinblick auf den vorliegenden Beitrag ist die Vermittlungsfunktion von Medien von Relevanz. Sie lassen sich daher als technisches Hilfsmittel verstehen, durch die Informationen gestaltet, ausgetauscht und verbreitet werden können (Knauf 2010). Heutzutage geschieht dies vor allem durch digitale Medien. Diese werden nach Nieding, Ohler und Rey (2015) den Tertiärmedien zugeordnet. Es handelt sich hierbei um Medien, die auf einer Produktions- und Rezeptionsebene technischer Apparate bedürfen. Smartphones, Tablets und Notebooks dienen darüber hinaus zur Individual- und Massenkommunikation sowie als Speicher- und Übertragungsmedium (Bieser und Coroamă 2021).

Mit Bezug zur Schule kann hinsichtlich des Medienverständnisses eine bildungstheoretische Perspektive herangezogen werden (Swertz 2009). Digitale Medien fungieren dabei als materieller Träger zur Wissensvermittlung und sind somit wesentlicher Bestandteil von Bildungsprozessen. Nach Swertz (2009) besteht eine Relation zwischen den Medien und Bildung, und er bezeichnet diesen Vorgang als Medienbildung. Dabei können Medien zu Lernzwecken eingesetzt und als reflexives Lernmittel mit und ohne Bildungszweck genutzt werden. Außerdem kann auf Grundlage medienbezogener Ziele und Inhalte eine Auseinandersetzung mit Medien erfolgen (Tulodziecki, Herzig und Grafe 2021). Medienbildung bedarf didaktischer Konzepte, um die Potenziale digitaler Medien auszuschöpfen. Dadurch können effiziente Lösungen zu Bildungsanliegen beigetragen und das Lehren und Lernen mit digitalen Medien ermöglicht werden. Dies hat darüber hinaus auch Auswirkungen auf die Medienerziehung und Persönlichkeit (Kerres 2021). Es ist deshalb wichtig, den Umgang mit digitalen Medien zu reflektieren (Pola und Koch 2019).

Insgesamt zeigt sich eine Vielschichtigkeit, die sich für digitale Medien ergibt. Die einzelnen Bereiche wurden lediglich oberflächlich thematisiert und sollen in erster

Linie verdeutlichen, dass Menschen durch digitale Medien Teilhabe- und Interaktionschancen an einer digitalen Gesellschaft erhalten (Antener 2014).

## 4 Inklusive Medienbildung

Im Hinblick auf Teilhabe- und Interaktionschancen nehmen Medien insbesondere für Menschen mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen einen hohen Stellenwert ein (Bosse 2021; Bosse et al. 2018). Unterschieden wird dabei zwischen drei Formen der Teilhabe. Es geht um die Teilhabe an, durch und in Medien, die nachfolgend auf Grundlage von Bosse et al. (2018) näher erläutert werden.

*Teilhabe an Medien* umfasst den Aspekt der Barrierefreiheit. Erst wenn ein barrierefreier Zugang für Menschen mit den oben angesprochenen Funktionseinschränkungen möglich ist, kann Partizipation erfolgen. Es geht darum, dass Medien technisch bedienbar sind. Zudem sollten sie über verschiedene Sinne wahrgenommen werden können. Nicht zuletzt sollten Medien über eine verständliche Sprache benutzbar gemacht werden.

*Teilhabe durch Medien* meint den Umgang mit Medien. Wer Medien nutzt, kann damit arbeiten, lernen und kommunizieren. Darüber hinaus wird ermöglicht, an öffentlichen Debatten und Diskursen zu partizipieren.

*Teilhabe in Medien* steht für die Repräsentation sozialer Gruppen. Über Medien wird die Gesellschaft dargestellt. Es geht darum, sie in ihrer Vielfältigkeit zu präsentieren, wobei das Aufbrechen von stereotypischen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen angestrebt wird. Es geht darum, ein vielfältiges und selbstbestimmtes Bild zu vermitteln.

In diesem Kontext ist der Begriff der inklusiven Medienbildung entstanden, durch die ein Umgang mit Medien für alle Menschen angestrebt wird (Sponholz und Boenisch 2021). Vor allem Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen von Behinderung bedroht sind, rücken in diesem Teilgebiet der Medienpädagogik in den Fokus, denn die inklusive Medienbildung „nimmt die Vielfältigkeit des Menschseins in den Blick und bezieht alle Menschen ein“ (Bosse et al. 2018, 2). Mit Hilfe der inklusiven Medienbildung soll der Benachteiligung marginalisierter Gruppen entgegengewirkt sowie der erschwerte Zugang zu digitalen Medien aufgebrochen und somit die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden (Bosse 2021). Der bisher nicht gleichberechtigte Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien und deren Nutzung wird als digital divide bezeichnet. Es zeigt sich, dass digitale Ungleichheiten bestehen und zunehmen (Sponholz und Boenisch 2021).

Die inklusive Medienbildung soll dem entgegenwirken und thematisiert daher den Zugang sowie Umgang mit digitalen Medien für Menschen mit ganz unterschiedlichen Funktionseinschränkungen. Sie verfolgt das Ziel, „Teilhabechancen sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene zu verbessern (Bosse 2016)“ (Bosse 2021, 724). Einen besonderen Stellenwert erhält dabei die Heterogenität in pädagogischen Prozessen (Bosse 2021). Daraus ergibt sich die Forderung, inklusive Medienbildung als Bestandteil von Bildungsprozessen zu verstehen (Bosse et al. 2018). Schule stellt als Bildungsinstitution eine Möglichkeit dar, inklusive Medienbildung in den Bildungsprozess von Schüler\*innen mit einzubinden. Dies wird zum Anlass genommen, im Folgenden einen spezifischen Blick auf die Relevanz digitaler Medien im Förderschwerpunkt kmE zu werfen.

## 5 Relevanz digitaler Medien im schulischen Kontext

Wie bereits erwähnt, ist Digitalisierung ein allgegenwärtiges Thema, das mittlerweile in den Empfehlungen der KMK thematisiert sowie in schulspezifischen Studien wie dem Länderindikator aufgegriffen wird.

Der Länderindikator legt dar, dass digitale Medien „in fast allen Bereichen des privaten, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens eine zentrale Rolle eingenommen [haben]“ (Bos et al. 2015, 9). Es ist für die gesellschaftliche Teilhabe deshalb unverzichtbar, im gesamten Leben Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu erlangen. Sponholz und Boenisch (2021, 592) bestätigen, dass „digitale Medien [...] die Lebens- und Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weitreichend durchdrungen [haben]“. Zorn, Schluchter und Bosse (2019, 19) ergänzen: „[Digitale Medien] gestalten deren Strukturen mit und beeinflussen das Denken und Handeln der Menschen“. Bos et al. (2015) zitieren die Europäische Kommission und äußern, dass das Erlernen Medienkompetenzen als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen verstanden werden muss. Im Beschluss der KMK (2012) zur Medienbildung in der Schule heißt es, dass Medienkompetenz ausgebildet werden soll, damit Schüler\*innen „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [ausbilden], die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer medial geprägten Lebenswelt ermöglichen“ (ebd., 3). Darüber hinaus stellt sie heraus, dass Medienbildung in der Schule die Lehr- und Lernqualität fördert, und der Einsatz digitaler Medien gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe und Mitgestaltung ermöglicht. Außerdem wird die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung beeinflusst. Das beinhaltet auch die Ausbildung von Haltungen, Wertorientierungen sowie ästhetisches Urteilsvermögen. Nicht zuletzt gilt es, vor negativen Wirkungen des Mediengebrauchs zu schützen und Aufklärung zu leisten (KMK 2012).

Bereits seit der Erklärung der KMK (2012) sind schulische Akteur\*innen aufgefordert, Medienbildung als ganzheitliches Konzept in den schulischen Alltag zu integrieren. Dafür bedarf es einer Verankerung in Lehr- und Bildungsplänen auf Bundeslandebene. In diesem Zusammenhang sollen die Schulen eigene Medienbildungskonzepte ausarbeiten. Inzwischen sind seit dem Beschluss der KMK (2016) zum Thema Bildung in der digitalen Welt alle Bundesländer dazu verpflichtet, einen Beitrag zur schulischen Medienbildung zu leisten. Dafür wurden präzise Anforderungen für eine Bildung in der digitalen Welt vorgestellt. Auf Grundlage dessen wurde in NRW der Medienkompetenzrahmen NRW entwickelt. Er bildet das Grundgerüst für Schulen, eigene Medienbildungskonzepte zu erarbeiten. Der Medienkompetenzrahmen NRW richtet sich an Grund- und Förderschulen sowie Schulen der Sekundarstufe I. Er gliedert sich in sechs Kompetenzbereiche, denen je vier Unterbereiche zugeteilt werden. Die insgesamt 24 Teilkompetenzen zielen auf die Entwicklung von Medienkompetenz ab und bauen sich entlang der folgenden Bildungskette auf:

- Bedienen und Anwenden
  - Informieren und Recherchieren
  - Kommunizieren und Kooperieren
  - Produzieren und Präsentieren
  - Analysieren und Reflektieren
  - Problemlösen und Modellieren
- (Landesregierung NRW 2018).

Medienbildungskonzepte werden als Prozess verstanden und es gilt, sie regelmäßig zu reflektieren. Die Reflexion geschieht dabei sowohl auf Ebene der Schüler\*innen und Lehrkräfte der Schule, als auch auf Schulentwicklungsebene, auf der Medienbildungskonzepte hinsichtlich Digitalisierung, Curriculums Arbeit und Kooperation hinterfragt und weiterentwickelt werden sollen (Pola und Koch 2019).

Insgesamt zeigt sich, dass durch die Beschlüsse der KMK sowie der Entwicklung des Medienkompetenzrahmens NRW eine rechtliche Verankerung darin besteht, digitale Medien in allen Schulformen einzusetzen sowie einen Umgang zu erlernen. Mit Blick auf den Förderschwerpunkt kmE wird deutlich, dass die KMK bereits 1998 in ihren Empfehlungen festgelegt hat, Medien im Unterricht einzusetzen, um Inhalte begreifbar zu machen (KMK 1998). Auch wenn zuvor die Relevanz digitaler Medien aus den KMK-Beschlüssen deutlich wurde, fehlen spezifische Hinweise auf den Förderschwerpunkt sowie die inklusive Unterrichtung im Förderschwerpunkt kmE (Pola und Koch 2019). Auf der Grundlage, dass bereits seit 25 Jahren der Einsatz von Medien im Förderschwerpunkt kmE empfohlen wird (KMK 1998) und inklusive Medienbildung wesentlich für die Teilhabe dieser Zielgruppe ist, wird erwartet, dass es empirische Überprüfungen und eine konkrete Datenlage zur digitalen Mediennutzung in Förderschulen mit dem Schwerpunkt kmE gibt.

## 6 Studienlage zum Einsatz digitaler Medien im Förderschwerpunkt kmE

In einem Beitrag von Schwier (2009) konnte aufgezeigt werden, dass bis 2009 keine Studien über Nutzungsweisen digitaler Medien für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vorliegen. Für die Überprüfung des Forschungsstandes zur digitalen Mediennutzung im Förderschwerpunkt kmE wurde deshalb eine weiterführende Literaturrecherche entsprechend der folgenden Suchkriterien durchgeführt:

Tabelle 1 Suchkriterien der Literaturrecherche (eigene Darstellung)

Thematik	Einsatz digitaler Medien im Förderschwerpunkt kmE
Sprache	Deutsch
Datenbanken	FIS Bildung, Google Scholar
Verfügbarkeit	Online
Zeitraum	2009-2023
Art der Publikation	Datenlage in Form von empirischen Arbeiten
Suchworte	Digitale Mediennutzung, Einsatz digitaler Medien, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Förderschule, Datenlage

Auf Grundlage der Recherche wurde festgestellt, dass es lediglich eine Studie gibt, die die digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt kmE thematisiert. Sponholz und Boenisch (2021) untersuchten mittels Fragebögen Schüler\*innen von Allgemeinen Schulen sowie Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt kmE über ihre Mediennutzung, um im Anschluss die Ergebnisse beider Schulformen hinsichtlich

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergleichen. Insbesondere der Zugang zu digitalen Medien stand im Fokus der Untersuchung. Zielgruppe waren Schüler\*innen der neunten und zehnten Klasse von vier Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt kmE sowie jeweils eine neunte und zehnte Klasse einer Allgemeinen Schule. Verteilt wurden an den Förderschulen insgesamt 190 Fragebögen, an der Allgemeinen Schule 180. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Zugang zu digitalen Medien in den privaten Haushalten zwischen den Schulformen nicht wesentlich unterscheidet. Nahezu alle Befragten besitzen in ihrem Haushalt Smartphones, Fernseher und Laptops. Im Hinblick auf den persönlichen Besitz von Geräten besitzen nahezu alle Schüler\*innen der Allgemeinen Schule (99 %) ein Smartphone, Förderschüler\*innen zu 85 %. Ähnliche Besitzanteile zeigen sich bei Fernsehern, festen Spielkonsolen, Tablets und tragbaren Spielekonsolen. Unterschiede zeigen sich vor allem beim Besitz von Radios und Laptops. Radios besitzen Förderschüler\*innen häufiger, wohingegen Schüler\*innen der Allgemeinen Schule häufiger einen Laptop besitzen. Im Hinblick auf die Nutzung von Medien konnte herausgefunden werden, dass Geräte wie Smartphone, Tablet, iPad und Laptop alltäglich genutzt werden u.a. zum Videos ansehen, Musik hören, im Internet surfen und Spiele spielen. Unterschiede zwischen den Schulformen werden vor allem beim Telefonieren deutlich. Die Mehrzahl der Schüler\*innen an Allgemeinen Schulen telefoniert mehrmals in der Woche bis täglich, während Förderschüler\*innen nur selten bis nie telefonieren. Auch das Verschicken von Nachrichten erfolgt bei Schüler\*innen der Allgemeinen Schulen häufiger. Hinsichtlich der Nutzung digitaler Social-Media-Angebote stand YouTube an erster Stelle. Bei beiden Zielgruppen wird eine hohe Nutzung deutlich, wenngleich Schüler\*innen der Allgemeinen Schulen den Dienst noch häufiger nutzen. Im Hinblick auf WhatsApp zeigt sich, dass fast alle Schüler\*innen der Allgemeinen Schulen den Nachrichtendienst täglich nutzen im Vergleich zu etwas mehr als zwei Drittel bei den Förderschüler\*innen. Auch bei Instagram besteht eine Differenz zwischen beiden Schulformen. Während Instagram an der Allgemeinen Schule von der überwiegenden Mehrheit täglich genutzt wird, sind es an der Förderschule lediglich zwei von fünf Befragten. Die Hälfte der Förderschüler\*innen nutzt Instagram nie.

Insgesamt ergab die Studie, dass Förderschüler\*innen im Vergleich weniger persönliche Geräte besitzen. Vor allem wurde herausgefunden, dass die Nutzung der Geräte sowie unterschiedlicher Social-Media-Angebote (YouTube, Instagram etc.) bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt kmE deutlich geringer ist als bei Schüler\*innen der Allgemeinen Schule. Sponholz und Boenisch (2021) merken an, dass sie den ökonomischen Status der Schüler\*innen als möglichen Einflussfaktor für den Besitz und die Nutzung digitaler Medien unberücksichtigt gelassen haben. Zudem konnten nicht alle Förderschüler\*innen befragt werden, insbesondere wenn eine komplexe Behinderung vorlag. Es wird davon ausgegangen, dass dadurch die Ergebnisse nur einen Teil der Schüler\*innenschaft repräsentieren. Letztlich wurde festgehalten, dass die „geringere Nutzungshäufigkeit digitaler Medien [...] auf einen Nachteil in der digitalen Teilhabe [verweist]“ (Sponholz und Boenisch 2021, 600). Das führt dazu, dass die Autoren Förderschulen implizit beauftragen, die soziale Teilhabe durch digitale Medien zu verbessern, indem diese in den Unterrichtsalltag mit eingebunden werden (ebd.).

Die Studie zeigt die private digitale Mediennutzung von Schüler\*innen der Allgemeinen Schule und der Förderschule mit dem Schwerpunkt kmE auf. Inwiefern digitale Medien im Unterricht in Förderschulen kmE und in inklusiven Settings eingesetzt und genutzt werden, wurde jedoch nicht untersucht. Somit ergibt sich ein Desiderat in

Bezug auf die empirische Studienlage zur schulischen digitalen Mediennutzung im Förderschwerpunkt kmE. Damit einher geht die Kritik an bestehenden Studien, wie z. B. dem Länderindikator, dass der Förderschul Sektor und insbesondere der Förderschwerpunkt kmE komplett ausgeschlossen wurden und unberücksichtigt bleiben. Gerade weil der Länderindikator angibt, dass digitale Medien "in fast allen Bereichen des privaten, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens eine zentrale Rolle eingenommen [haben]" (Bos et al. 2015, 9), wurde erwartet, dass in dieser Untersuchung Schule ganzheitlich abgebildet ist. Jedoch musste festgestellt werden, dass die Zielgruppe der Förderschule sowie der sonderpädagogische Kontext unbeachtet blieben, was die weiterhin bestehende Benachteiligung von Menschen mit Behinderung verdeutlicht. Daraus ergibt sich ein wenig inklusiv gedachter Forschungsansatz des Länderindikators. Auf Grund des bestehenden Anspruches, Schule inklusiv zu denken und Menschen mit Behinderung Teilhabe zu ermöglichen, sollte es unabdingbar sein, schulspezifische Studien wie den Länderindikator inklusiv auszurichten. Das bedeutet, eine heterogene Schüler\*innenschaft mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sowie die Einstellungen von allen Lehrkräften, zu denen Sonderpädagog\*innen gezählt werden, zu erfassen. Nur darüber lässt sich ein ganzheitlicher Eindruck zur digitalen Mediennutzung in der Schule erheben. Nicht zuletzt würde darüber ein Beitrag geleistet werden, Förderschüler\*innen sowie Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gleichwertig in unserem Bildungssystem zu verankern.

## 7 Schlussfolgerungen für die Praxis

Zuvor wurde ein Desiderat hinsichtlich der digitalen Mediennutzung von Schüler\*innen mit dem FS kmE im Förderschulkontext dargelegt. Gleichzeitig wurde die Bedeutung über den Zugang zu und Umgang mit digitalen Medien für Menschen mit Behinderung herausgebildet. Daraus wird geschlussfolgert, dass es für die Schulpraxis didaktischer Modelle bedarf, um einen bestmöglichen Zugang zu und Umgang mit digitalen Medien für eine heterogene Schüler\*innenschaft zu ermöglichen.

Grundlegend ist es die Aufgabe von (Förder-)Schule anhand des Medienkompetenzrahmens Medienkonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Dennoch wird hier der Versuch gestartet, literaturbasiert Schlussfolgerungen für die Förderschulpraxis zusammenzufassen und damit nahezulegen, wie Medienkompetenz entwickelt und gelehrt werden kann.

Ein erfolgreiches Lernen im Hinblick auf das Erlangen von Medienkompetenz erfolgt vor allem durch eine Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus, Lehrkraft und Schüler\*in. Auf Ebene der Lehrkräfte besteht die Notwendigkeit, dass sie ihre eigene Medienkompetenz schulen und regelmäßige Weiterbildungen im Umgang mit digitalen Medien wahrnehmen (Bos et al. 2015). Dazu gehört auch, die Funktionsweisen von digitalen Endgeräten zu kennen, Lerntools, z. B. Apps zu nutzen und das erlangte Wissen an die Schüler\*innenschaft weiterzugeben. Es gilt als belegt, dass die Einstellung und Kompetenz der Lehrkräfte den schulischen Einsatz digitaler Medien beeinflusst (Quast, Rubach und Lazarides 2021; Endberg und Lorenz 2018; Bos et al. 2015). Mit einer hohen Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bzgl. ihrer Medienkompetenz könnte demnach grundlegend gewährleistet werden, dass digitale Medien im Unterricht Einsatz finden (Endberg und Lorenz 2018).

Bezogen auf die Heterogenität der Schüler\*innenschaft ergibt sich, dass der Unterricht zur Vermittlung von Medienkompetenz auf den individuellen Entwicklungsstand der Schüler\*innen abgestimmt werden sollte, sodass sie lernen, „Medien für sich individuell mit oder ohne Unterstützung sowie Begleitung zu nutzen“ (Pola und Koch 2019, 134). Unterricht sollte demnach adressat\*innengerecht und handlungsorientiert erfolgen und sich an der Lebenswelt orientieren. Vor allem für Schüler\*innen mit komplexer Behinderung bildet sich durch die Nutzung digitaler Medien ein Potenzial z. B. in den Bereichen Kommunikation, Wahrnehmung und Selbstwirksamkeitserfahrungen heraus (ebd.). Für Lehrkräfte gilt es, eine basal-perzeptive Aneignung von Medieninhalten für diese Zielgruppe zu entwickeln. Die Schüler\*innen erhalten die Möglichkeit wahrzunehmen und über ihre Sinne, z. B. Sehen, Hören, Fühlen, medial zu partizipieren (Lenschow und Klauß 2014). Insgesamt sollten Lehrkräfte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit aufbringen, damit Schüler\*innen aktiv im Unterricht teilhaben können. Darüber hinaus bietet ihnen der Einsatz digitaler Medien „Handlungs- und Zugangsmöglichkeiten in den Bereichen Kommunikation, Mobilität sowie Kognition“ (Pola und Koch 2019, 135). Es wird abermals ein Mehrwert durch den Einsatz digitaler Medien für sie deutlich. In Anlehnung an die inklusive Medienbildung bedarf es einer didaktischen, methodischen und medialen Vielfalt im Unterricht, um den Handlungs- und Zugangsmöglichkeiten der Schüler\*innen gerecht zu werden. Unterricht sollte das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen und neue Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume einbinden (ebd.).

Für den Unterricht im Förderschwerpunkt kmE spielt darüber hinaus Barrierefreiheit eine essenzielle Rolle. Digitale Medien sollten auf unterschiedlichen Ebenen barrierefrei sein bzw. entsprechend der individuellen körperlichen und kognitiven Voraussetzungen von der Lehrkraft angepasst werden. Mit Barrierefreiheit wird ermöglicht, dass Schüler\*innen mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen „digitale Medieninhalte ohne Hindernisse nutzen und verstehen können sowie das Recht auf eine freie Meinungsäußerung besitzen“ (Pola und Koch 2019, 134). Es sollte die Aufgabe der Lehrkraft sein, durch eine gezielte Auswahl für die Benutzerfreundlichkeit der Geräte und digitalen Tools zu sorgen. Zudem bietet es sich an, einen gemeinsamen Lerngegenstand für eine gemeinschaftliche Teilhabe einzusetzen sowie audiovisuelle Medien zu nutzen (Haage und Bosse 2019). Eine Studie von Adrian et al. (2017) bestätigt, dass audiovisuelle Medien Teilhabemöglichkeiten erhöhen. Konkret bedeutet das für Lehrkräfte beim Einsatz audiovisueller Medien darauf zu achten, einen durchgehenden Untertitel einzustellen und darüber hinaus Angebote in Gebärdensprache anzubieten (ebd.) sowie Audiodeskription zu berücksichtigen (Haage und Bosse 2019). Für den Unterricht im Förderschwerpunkt kmE sollten Lehrkräfte zudem über alternative Ansteuerungsmöglichkeiten nachdenken, falls der Zugang zu digitalen Geräten auf Grund motorischer Voraussetzungen nicht möglich sein kann. In diesem Fall könnte es empfehlenswert sein, in Zusammenarbeit mit Ergotherapeut\*innen Möglichkeiten auszuloten, wie Schüler\*innen das Gerät alternativ ansteuern können. Insgesamt können alle Beteiligten davon profitieren, wenn Barrierefreiheit für den Zugang und die Nutzung digitaler Medien berücksichtigt wird (ebd.).

## 8 Fazit

Die Bedeutsamkeit von Medien für den Unterricht im Förderschwerpunkt kmE ist seit 25 Jahren durch die Verankerung in den KMK-Empfehlungen (KMK 1998) deutlich herausgestellt. Insbesondere die Nutzung digitaler Medien zeigt für Schüler\*innen mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen einen essenziellen Mehrwert hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstwirksamkeit. Obwohl der Einsatz digitaler Medien höchst relevant für diese Zielgruppe ist, gibt es bisher noch keine Studien, die den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien im Schulkontext thematisieren. Hierbei muss limitierend festgehalten werden, dass sich die Rechercheergebnisse lediglich auf online verfügbare Studien beziehen. Übersichtsstudien zum digitalen Medieneinsatz in der Schule beziehen sich ausschließlich auf die allgemeinbildende Schule und klammern sowohl die Förderschule als auch inklusive Settings unbegründet aus. Diese Erkenntnis spiegelt sich z. B. im Länderindikator (Lorenz et al. 2021; Bos et al. 2015) wider. Beide Kontexte müssen zukünftig gleichwertig im Länderindikator berücksichtigt werden, wie alle anderen Schulformen auch. Inklusion, im Sinne einer gleichberechtigten Berücksichtigung aller Schulformen, darf nicht nur gefordert werden, es gilt sie auch zu erfassen und umzusetzen, um tatsächlich von Inklusion sprechen zu können. Ansonsten bleibt der digital divide (Sponholz und Boenisch 2021) weiterhin bestehen. Menschen mit körperlichen und motorischen Funktionseinschränkungen haben ein Recht auf Teilhabe. Dieses Recht wurde in schulspezifischen Studien bisher nicht abgebildet. Eine Benachteiligung auf Grund eines nicht inklusiv gedachten Forschungssettings bleibt daher weiterhin bestehen. Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass schulpraktische Erfahrungen sowie die Studie von Sponholz und Boenisch (2021) Hinweise liefern, dass inklusive Medienbildung für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt kmE umgesetzt wird. Dennoch bleibt in diesem Sinne und bezogen auf ein Medienverständnis aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Forderung einer empirischen Überprüfung des Ist-Standes über die Nutzung digitaler Medien für Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schulkontext bestehen. Ziel ist, alle Schulformen gleichberechtigt im Forschungskontext abzubilden und dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems gerecht zu werden. Mit Hilfe einer empirischen Grundlage ließe sich inklusive Medienbildung mit Mehrwehrt im Schulkontext gestalten.

## Literaturverzeichnis

- Adrian, Sebastian, Sascha Höllig, Uwe Hasebrink, Ingo Bosse und Anne Haage. 2017. „Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen.“ *Media Perspektiven* 3.
- Antener, Gabriela. 2014. „Unterstützte Kommunikation. Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebiets.“ *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 20 (11-12): 6-11. <https://irf.fhnw.ch/entities/publication/69c1230b-d46b-43a6-92ed-a8cef42e7fca>.
- Ausbildungsordnung sonderpädagogische. AO-SF. BASS. 29. April 2005. Zugriff am 19. Januar 2024. [https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/AO\\_SF.pdf](https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/AO_SF.pdf).

- Bergeest, Harry, Jens Boenisch und Volker Daut. 2015. *Körperbehindertenpädagogik*. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bieser, Jan C. T. und Vlad C. Coroamă. 2021. „Direkte und indirekte Umwelteffekte der Informations- und Kommunikationstechnologie.“ *NachhaltigkeitsManagement-Forum* 29 (1): 1–11.
- Biewer, Gottfried, Gertraud Kreamsner und Michelle Proyer. 2022. *Inklusive Schule - Handlungsfeld motorische und kognitive Entwicklung*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bos, Wilfried, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Heike Schaumburg, Renate Schulz-Zander und Martin Senkbeil, Hrsg. 2015. *Schule digital - der Länderindikator 2015: Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Bosse, Ingo. 2021. „Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion.“ In Sander, Gross, and Hugger 2021, 723–34.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin und Jan-René Schluchter. 2018. „Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK).“ <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusiv-gestalten/>.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn, Hrsg. 2019. *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann.
- Endberg, Manuela und Ramona Lorenz. 2018. „Schülerzentrierte Nutzung digitaler Medien im Unterricht und die Rolle der Lehrperson.“ *Medien & Erziehung* 62 (5): 67–73.
- Haage, Anne und Ingo Bosse. 2019. „Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 49–64.
- Kerres, Michael. 2021. „Mediendidaktik.“ In Sander, Gross, and Hugger 2021, 105–14.
- KMK. 1998. „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.“ Zugriff am 25. August 2023. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_03\\_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf).
- KMK. 2012. „Medienbildung in der Schule.“ Zugriff am 25. August 2023. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf).

- KMK. 2016. „Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz.“ Zugriff am 25. August 2023. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf).
- Knauf, Helen. 2010. *Bildungsbereich Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landesregierung NRW. 2018. „Medienkompetenzrahmen NRW.“ Zugriff am 25. August 2023. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw/>.
- Lenschow, Henrike und Theo Klauß. 2014. „Die Aneignungsebenen als Grundlage zur Schülerbeobachtung sowie zur Analyse und Planung von Lernangeboten.“ Zugriff am 7. September 2023. [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Lenschow\\_Klau%C3%9F\\_Aneignungsniveaus\\_KLGH\\_2014.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-klauss/Lenschow_Klau%C3%9F_Aneignungsniveaus_KLGH_2014.pdf).
- Lorenz, Ramona, Sttipan Yotyodying, Birgit Eickelmann und Manuela Endberg. 2021. „Schule digital - der Länderindikator 2021: Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich.“ Zugriff am 7. Januar 2023. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf>.
- Mertens, Claudia, Carolin Quenzer-Alfred, Anna-Maria Kamin, Tim Homrighausen, Tina Niermeier und Daniel Mays. 2022. „Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten - eine systematische Übersichtsarbeit.“ *Empirische Sonderpädagogik* (1): 26-46.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. 2022. „Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.“ Zugriff am 7. Januar 2023. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp\\_GE/zdbg\\_rLi\\_foerderschwerpunkt\\_geistige\\_entwicklung\\_2022\\_06\\_07.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_rLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung_2022_06_07.pdf).
- Nieding, Gerhild, Peter Ohler und Günter Daniel Rey. 2015. *Lernen mit Medien*. Paderborn: Schöningh.
- Pola, Annette und Simon Koch. 2019. „Berufsfeld Förderschulen.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 132-40.
- Quast, Jennifer, Charlott Rubach und Rebecca Lazarides. 2021. „Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen.“ *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (2): 309-41.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2021. *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwier, Burkhard. 2009. „Unterricht mit digitalen Medien an Förderschulen. Ergebnisse einer Untersuchung vor dem Hintergrund der Anbindung sonderpädagogischer Forschung an die unterrichtliche Praxis.“ *Empirische Sonderpädagogik* 1 (2).
- Sponholz, Jakob und Jens Boenisch. 2021. „Digitale Mediennutzung im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik* (11): 592-603.

Sühlmann-Faul, Felix und Stephan Rammler. 2018. *Der blinde Fleck der Digitalisierung: Wie sich Nachhaltigkeit und digitale Transformation in Einklang bringen lassen*. München: oekom verlag.

Swertz, Christian. 2009. „Medium und Medientheorien.“ [https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7346/pdf/Swertz\\_2009\\_Medium\\_und\\_Medientheorien.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7346/pdf/Swertz_2009_Medium_und_Medientheorien.pdf).

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 3. durchges. u. aktual. Auflage. Stuttgart: utb GmbH.

Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter und Ingo Bosse. 2019. „Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung.“ In Bosse, Schluchter, and Zorn 2019, 16–33.

### **Diesen Artikel zitieren:**

Rohse, Dorina & Seiler-Kesselheim, Andreas (2024). Der Einsatz digitaler Medien für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Vanessa Heitplatz & Leevke Wilkens (Hrsg.). *Die Rehabilitationstechnologie im Wandel: Eine Mensch-Technik-Umwelt Betrachtung*, 391-403. Dortmund: Eldorado.