



Ingo Bosse (Hrsg.)

Medienbildung im Zeitalter der Inklusion

Medienbildung im Zeitalter der Inklusion

Ingo Bosse (Hrsg.)

Medienbildung im Zeitalter der Inklusion

Ingo Bosse (Hrsg.)



Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Postfach 10 34 43
40025 Düsseldorf
<http://www.lfm-nrw.de>

Impressum

Herausgeber:

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

Zollhof 2, 40221 Düsseldorf

www.lfm-nrw.de

ISBN 3-978-3-940929-26-6

Bereich Kommunikation

Verantwortlich: Dr. Peter Widlok

Redaktion: Regina Großefeste

Bereich Medienkompetenz und Bürgermedien

Verantwortlich: Mechthild Appelhoff

Redaktion: Dr. Dörte Hein

Fotonachweise:

Titel: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal

Soweit nicht anders gekennzeichnet, wurden die Abbildungen innerhalb dieser Dokumentation von den Autoren der einzelnen Beiträge zur Verfügung gestellt.

Gestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal

Druck: Börje Halm, Wuppertal

November 2012

Auflage: 750 Exemplare

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
<i>Dr. Jürgen Brautmeier</i>	
1. Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung	11
<i>Dr. Ingo Bosse</i>	
2. Theorie	27
2.1 Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung	27
<i>Prof. Dr. Klaus Miesenberger, Prof. Dr. Christian Bühler, Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter, Dr. Ingo Bosse</i>	
2.2 Medienbildung und soziale Ungleichheit	58
<i>Prof. Dr. Nadia Kutscher</i>	
2.3 Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden	64
<i>Jan-René Schluchter</i>	
3. Innovative Praxismodelle	71
3.1 Inklusion in der aktiven Medienarbeit. Das Projekt „medienkompetent teilhaben!“	71
<i>Dr. Christine Ketzer</i>	
3.2 ELoQ – E-Learningbasierte Logistik Qualifizierung	75
<i>Björn Fisseler und Martina Kunzendorf</i>	
3.3 Assistive und Unterstützende Technologien in Förderschule und inklusivem Unterricht	87
<i>Björn Fisseler</i>	
3.4 Pilotprojekt IKU – Innovative Kommunikations- und Umweltsteuerung	91
<i>Hartmut Leiber</i>	
3.5 Der Einsatz von Touchscreens in heterogenen Lernsettings	98
<i>Igor Krstoski</i>	
3.6 iPad-Klassen im integrativen Unterricht der Hauptschule Friedenshöhe Ennepetal: Werkzeuge auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder	105
<i>Michael Münzer</i>	
3.7 Hier steckt alles drin – Radioarbeit mit körperbehinderten Schülern	111
<i>Dr. Ingo Bosse, Christa Claßen, Daniela Eschkotte und Peter Schwarz</i>	
3.8 Möglichkeiten des medialen Einsatzes bei der Bildungsarbeit mit Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf	121
<i>Carla Klimke</i>	
3.9 Das Paderborner Recycling PC Projekt (pb.re.pc) für benachteiligte Kinder. Inklusion durch digitale Teilhabe	127
<i>Anna-Maria Kamin und Heike Masan</i>	

3.10	Computerspielpädagogik im Zeitalter der Inklusion	132
	<i>Daniel Heinz und Dirk Poerschke</i>	
3.11	Die Spielkonsole Wii® als medienbasierte Sport- und Bewegungsmöglichkeit	138
	<i>Vera Tillmann</i>	
3.12	Inklusion in der Medienbildung. iPads im Unterricht an einer LWL Förderschule Sehen. Martin-Bartels-Schule in Dortmund	142
	<i>Michael Große-Drenkpohl</i>	
4.	Abschließende Gedanken:	149
	Medien machen mit Menschen für Menschen Meinung über Menschen	
	<i>Franz-Josef Hanke</i>	
5.	Anhang: Projekte und Initiativen	153
6.	Kommentierte Linkliste	169

Vorwort

Im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags zur Förderung von Medienkompetenz will die Landesanstalt für Medien NRW (LfM) Mediennutzer dazu befähigen, gleichberechtigt und barrierearm an der Informationsgesellschaft teilhaben zu können. Dabei gilt es, implizite und explizite Ausschluss- und Ungleichheitsmechanismen im Blick zu behalten und Barrieren – die etwa Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen betreffen – abzubauen. Deshalb ist Inklusion, insbesondere inklusive Medienbildung, ein wichtiger Anknüpfungspunkt für unsere Arbeit.

Einer der Kernaspekte inklusiver Medienbildung besteht darin, die Möglichkeiten der chancengleichen und gleichberechtigten Nutzung von Medienangeboten und deren Inhalten zu erhöhen. Es gilt also, inklusive Medienbildung umzusetzen, die niemanden ausschließt und unterschiedliche Bedarfe sowie Formen von Benachteiligung oder Beeinträchtigung von vornherein mitdenkt. Gleichzeitig kann innovative Medienbildung dazu beitragen, beim praktischen Umgang mit Medien partizipatorische Fähigkeiten gezielt zu fördern. Insbesondere mit Blick auf digitale Medien werden Inklusion und Barrierefreiheit derzeit viel diskutiert. Digitale Medien eröffnen neue Potenziale für barrierefreie Angebote und werden so überhaupt erst zum Möglichkeitsraum für Barrierefreiheit.

Auch in der 2009 von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist dem Thema Zugänglichkeit und Nutzbarkeit neuer Medien ein Artikel gewidmet. Zur Umsetzung der Konvention hat die Bundesregierung einen umfangreichen Aktionsplan vorgelegt, der ebenfalls den ungehinderten Zugang aller Menschen zu Informationsangeboten und Medien als einen wesentlichen gesellschaftlichen Zielwert definiert. Ausgehend davon gilt es nun, die Ermöglichung und gesellschaftliche Verankerung von inklusiver Medienbildung gemeinsam weiterzudenken und durch konkrete Maßnahmen zu fördern.

Mit dem Fachworkshop „Inklusive Medienbildung“ und der Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“ hat die LfM die Herausforderungen der Medienbildung im Zeitalter der Inklusion in theoretischer und praktischer Hinsicht in den Blick genommen und begleitet. Der vorliegende Band dokumentiert die Inhalte beider Veranstaltungen und ergänzt diese um eine kommentierte Linkliste und die Aufstellung von Projekten und Initiativen. Die Dokumentation spiegelt inklusive Medienbildung vor dem Hintergrund aktueller, wissenschaftlicher Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen und zeigt auf, welche Ziele und Aufgaben inklusive Medienbildung aus der Sicht von Experten haben sollte, wo aber auch Defizite in Forschung und Praxis liegen. Konkrete, innovative Praxismodelle aus dem Bildungsbereich machen darüber hinaus deutlich, in welchen Bereichen heute schon erfolgreich inklusiv gearbeitet und gelernt wird. Neue Möglichkeiten und Potenziale

werden dabei ebenso wie Begrenzungen und Stolpersteine auf dem Weg zur Weiterentwicklung inklusiver Medienbildung in Schule und Gesellschaft deutlich.

Durch den theoretischen und praktischen Zugang zu inklusiver Medienbildung soll die vorliegende Dokumentation über das informieren, was heute schon geleistet wird und Anstöße dafür geben, was noch zu leisten ist, um die Bildungs- und Partizipationspotenziale aller Bevölkerungsgruppen zu erhöhen.

Dr. Jürgen Brautmeier
Direktor der Landesanstalt für Medien NRW (LfM)

1. Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung

Dr. Ingo Bosse, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Die Förderung von Chancengleichheit in der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen gehört seit jeher zu den zentralen Aufgaben der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) (vgl. Appelhoff 2006, Kutscher et al. 2009). Mit dem Fachworkshop „Inklusive Medienbildung“ und der Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“¹ hat die LfM nunmehr verstärkt eine Bevölkerungsgruppe in den Blick genommen, die lange Zeit eine geringe Rolle im Diskurs um die Bildungs- und Partizipationspotenziale von Medien spielte: Menschen mit Behinderung.

Ihre Gleichstellung in allen gesellschaftlichen Bereichen hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention immens an Bedeutung gewonnen. Das gesellschaftliche Leitziel dieses Wandlungsprozesses liegt somit klar im Blick: Es geht um gleichberechtigte Teilhabe – auch in der Medienbildung. Ist das Ziel auch inzwischen deutlich, so liegt der Weg dorthin hingegen noch im Nebel. Mit den beiden Fachveranstaltungen in Düsseldorf und Dortmund ist es gelungen, etwas mehr Klarheit zu schaffen. Dazu will auch diese Tagungsdokumentation beitragen: Sie will einen Lotsendienst leisten und zentrale Marksteine einer inklusiven Medienbildung aufzeigen.

1.1 Inklusive Medienbildung als Herausforderung der Zukunft – vom Ob zum Wie

Wie der Begabungsforscher Gardner in seinem Buch „Five minds for the future“ ausführt, gehören die Herausforderungen des Internets – neben denen durch die Klimaveränderungen und den damit verbundenen Wanderungsbewegungen – zu den größten Herausforderungen für die nachfolgenden Generationen (Gardner 2009; siehe auch Wallbrecht in diesem Band). Innovationen im Bereich digitaler Medien haben Leben und Arbeiten in den letzten Jahren beträchtlich verändert – nicht zuletzt im Bildungsbereich. In Deutschland wurden enorme Anstrengungen unternommen, um dabei den Anschluss an internationale Standards zu halten (vgl. Kammerl, Ostermann 2010). Die Enquete-Kommission „Internet und Digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages stellt dabei die Förderung einer digitalen Selbstständigkeit in den Mittelpunkt. „Damit ist das Ziel gemeint, dass jede Bürgerin und jeder Bürger in der Lage sein soll, alle Möglichkeiten der digitalen Gesellschaft weitgehend selbstständig nutzen, sich aber auch vor allen damit verbundenen Risiken entsprechend gut schützen zu können.“ (Deutscher Bundestag 2012, S. 5).

Gleichzeitig verändert ein weiterer Megatrend Bildung in Deutschland: Die Verpflichtung auf die gleichberechtigte Teilhabe von Heranwachsenden mit Behinderung in allen Bereichen lebens-

¹ In Kooperation mit der Medienberatung NRW, dem Landschaftsverband Rheinland, dem Landschaftsverband Westfalen Lippe und der Technischen Universität Dortmund

langen Lernens durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009. Damit hat sich Deutschland verpflichtet, die gesellschaftliche Umwelt so zu verändern, dass Menschen mit Behinderung vollständig an der Gesellschaft partizipieren können (vgl. Hirschberg 2012, S. 20). In der Behindertenrechtskonvention wird der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung dabei eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft zugewiesen. Der Erwerb von Medienkompetenz wird hier als Querschnittsaufgabe beschrieben, die nicht nur die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilbereiche, sondern auch alle Lebensphasen berührt (vgl. UN 2006). Dabei wird deutlich, dass Medienkompetenz als unverzichtbare Kulturtechnik gesehen wird, um in den vollen Genuss aller Menschen- und Bürgerrechte zu gelangen (vgl. Welke 2012). Erfahrungen aus Ländern, die als innovativ in der Medienbildung gelten und zugleich eine längere Tradition gemeinsamer Bildungsstrukturen von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung aufweisen, machen deutlich, wie Medienbildung als Werkzeug für gelingende Inklusionsprozesse genutzt werden kann, ja dass sie sogar zu einem entscheidenden Faktor ihrer Verwirklichung werden kann (vgl. Florian, Hegarty 2004; Richiger-Näf 2010).

Inzwischen liegen auf den verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Ebenen Veröffentlichungen vor, wie die Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden soll. Wegweisend ist der „Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“. Darin heißt es:

„Ziel ist, dass Menschen mit und ohne Behinderungen von Anfang an gemeinsam in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben und zusammenleben. Auf Basis des Grundsatzes gleichberechtigter Teilhabe werden für Menschen mit Behinderungen die gleiche Qualität und der gleiche Standard in den jeweiligen Lebensbereichen erwartet, der auch für Menschen ohne Behinderungen gilt. Es geht um gleichberechtigte Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben, um Chancengleichheit in der Bildung, um berufliche Integration und um die Aufgabe, *allen* Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit für einen selbstbestimmten Platz in einer barrierefreien Gesellschaft zu geben.“ (BMAS 2011, S. 10)

Das Ziel ist deutlich. Inzwischen steht damit nicht mehr die Frage im Fokus, ob gleichberechtigte Teilhabe verwirklicht werden soll, es geht vielmehr um die Art und Weise, also das wie. Dabei sind zahlreiche Aspekte einer qualitativ hochwertigen Umsetzung in den einzelnen gesellschaftlichen Handlungsfeldern noch ungeklärt. Dazu gehört auch der Bereich der Medienbildung. Wenngleich die Diskurse um eine Medienbildung, die sich explizit auch an Personen mit Behinderungen wendet, gegenwärtig in der Sonderpädagogik, der Medienpädagogik und in den Kommunikationswissenschaften intensiv geführt werden (siehe z. B. Bosse, Jäcklein-Kreis 2012; Schluchter 2012; Gapski 2012), ist die Medienbildung mit Menschen mit Behinderung ein noch junger Bereich. Inhaltliche Anknüpfungspunkte finden sich dennoch auf theoretischer

Ebene in der Tradition der Auseinandersetzung mit Phänomenen sozialer Ungleichheit, in den Diskursen um Chancengleichheit beim Erwerb von Medienkompetenz und dem Partizipationsdiskurs. Diese Diskurse sind insgesamt auf die Bedürfnisse von Menschen in marginalisierten Lebenslagen bezogen. Im Fokus steht die Medienkompetenzförderung für alle Kinder und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen (vgl. Kutscher et. al. 2009). Seit einiger Zeit werden dabei unter dem Stichwort inklusive Medienbildung auch die Spezifika in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung vermehrt diskutiert.²

„Voraussetzungsvoll für eine inkludierende Perspektive ist die Realisierung der Gleichheit in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten. Diejenigen ohne diese Möglichkeiten, werden in Bezug auf Handel, Beschäftigung, kulturellen Ausdruck und Bildungschancen benachteiligt sein. Ausgegrenztheit wird ebenso zu einer sozialen Behinderung werden wie Analphabetentum.“ (Rößner 2011, S. 559)

Chancengerechtigkeit in der Medienbildung steht nicht nur im Fokus akademischer Diskurse. Zentrales politisches Instrument der Förderung von Partizipationsmöglichkeiten ist die mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) verabschiedete Barrierefreiheit, die weit über die klassische Vorstellung von baulicher Barrierefreiheit hinausgeht.

Das BGG formuliert auch das

- Recht auf Verwendung von Gebärdensprache und anderen Kommunikationshilfen (§ 9 BGG) und
- Bestimmungen für eine barrierefreie Informationstechnik (§ 11 BGG).

1.2 Medienbildung als Vermittlung von Medienkompetenz

Die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz sind sehr vielfältig und variabel und werden auf immer neue Bereiche ausgedehnt. Dennoch hat sich der Begriff Medienbildung im „Schnittfeld bildungs-, medien- und kulturtheoretischer Erwägungen zunehmend etabliert“ (Marotzki, Jörissen 2009, S.19). Unter dem Begriff Medienbildung wird überwiegend die Vermittlung von Medienkompetenz verstanden.

Tulodziecki beschreibt Medienkompetenz als Ziel und Medienbildung als Prozess, der den Rahmen für die Förderung von Medienkompetenz vorgibt. Der Terminus Medienbildung findet demnach Verwendung, wenn es um eine inhaltliche Strukturierung der Medienkompetenz geht (vgl. Tulodziecki 2010, S. 45).

Wenn das Stichwort Medienbildung mit Menschen mit Behinderung fällt, wird darunter oftmals ausschließlich die technische Ermöglichung des Zugangs zu digitalen Medien verstanden (vgl.

² z. B.: Medien & Erziehung (2012), Themenheft Medienpädagogik und Inklusion.

Bosse 2011; Rauh 2007; Schluchter 2010). Diese Perspektive auf die rehabilitativen Nutzungsweisen verkürzt den Blick auf die reflexive, die soziale und die kulturelle Dimension des Erwerbs von Medienkompetenz (vgl. Bosse 2012a; Moser 2005, 93ff.).



Abbildung 1: Dimensionen von Medienkompetenz nach Moser 2005, 93 ff., eigene Darstellung

Diese Differenzierung in die dargestellten vier Teilkompetenzen nach Moser bezieht sich auf die klassische Definition von Dieter Baacke, der unter Medienkompetenz eine allgemeine Fähigkeit versteht, die sich umfassend auf alle Medien bezieht und notwendig ist, um sich in einer von Medien bestimmten Umwelt zurechtzufinden und in ihr agieren zu können (vgl. Moser 2005, 93 ff.). Moser weist darauf hin, dass der Begriff Kompetenz keineswegs auf Defizite hinweist, sondern das Verb „können“ beinhaltet. Medienkompetenz sei, wie die Sprachkompetenz, etwas, was *alle* Menschen erwerben können (vgl. Moser 2010, S. 244). In der Medienpädagogik ist es von jeher erklärtes Ziel „allen gleichermaßen Mediennutzung zu ermöglichen, Medienkompetenz in allen räumlichen, sozialen und generativen Bereichen zu verankern, soziale und politische Teilhabe für alle zu ermöglichen. [...] Seien es ältere Menschen oder Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit formal niedriger Bildung oder Menschen mit Behinderung.“ (Bosse, Jäcklein-Kreis 2012, S. 8). Dennoch steht in dieser Publikation die Medienbildung mit Menschen mit Behinderung besonders im Fokus, da es darum geht, die Spezifika für diese Zielgruppe herauszuarbeiten, ohne das langfristige Ziel einer inklusiven Medienbildung, als Medienbildung für alle aus dem Blick zu verlieren.

Medienbildung mit Menschen mit Behinderung ist auch solitär betrachtet bereits ein äußerst komplexes Aufgabengebiet. In seiner Umsetzung sind Fachleute aus dem Gebiet der Medienpädagogik und der Sonderpädagogik ebenso gefordert wie Expertinnen und Experten aus den Informations- und Rehabilitationstechnologien.

1.3 Der Fachworkshop „Inklusive Medienbildung“

Aus dieser Erkenntnis heraus hat die LfM im Januar 2012 einen **Fachworkshop „Inklusive Medienbildung“** veranstaltet, welcher die Perspektiven von Experten der unterschiedlichen Disziplinen vereinte. Neben Wissenschaftlern aus allen relevanten Fachdisziplinen diskutierten Vertreterinnen und Vertreter aus der schulischen und außerschulischen Praxis Fragen nach der Rolle unterschiedlicher Medien im Kontext von Inklusion.

Die Statements der teilnehmenden Wissenschaftler bilden den Auftakt des Theorieteils dieser Publikation. Der Wirtschaftsinformatiker **Prof. Dr. Klaus Miesenberger** von der Universität Linz sorgt dabei sowohl für eine informationswissenschaftliche als auch für eine internationale Perspektive. Als Gründer des Instituts „Integriert Studieren“, welches sich sowohl technischen als auch sozialwissenschaftlichen Fragestellungen zum Thema „Menschen mit Behinderungen in Ausbildung, Beruf und Alltag“ widmet, zeigt er auf, wie Informations- und Kommunikationstechnologien als universelle Werkzeuge der Inklusion genutzt werden können. Er beschreibt, analog zur UN-Behindertenrechtskonvention, Barrierefreiheit und Inklusion als fundamentale Menschenrechte. Somit sei nicht vorhandene Barrierefreiheit bei öffentlichen Ausschreibungen ein Ausschlusskriterium. Für den Bildungsbereich macht er deutlich, dass Grundlagenwissen ebenso notwendig ist wie Spezialwissen, welches in Ressourcenzentren nach skandinavischem Vorbild aus der Sonderpädagogik heraus entstehen könnte.

Dieser Argumentation schließt sich auch **Prof. Dr. Christian Bühler**, Technische Universität Dortmund, Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie, an. Als Leiter des Forschungsinstituts Technologie und Behinderung der Evangelischen Stiftung Volmarstein, An-Institut der TU Dortmund und der „Agentur Barrierefrei NRW“, arbeitet er seit vielen Jahren in den Bereichen assistive Technologien, barrierefreie Informationstechnik, barrierefreies e-Learning und Universal Design der Informationsgesellschaft. Er weist darauf hin, dass sowohl bei der Mediengestaltung als auch beim Medienkonsum die Betroffenenperspektive zu berücksichtigen ist, um Inklusion erfolgreich zu verwirklichen. Die Nichtrealisierbarkeit der Teilnahme an Angeboten der Medienbildung könne nur die absolute Ausnahme darstellen. Letztlich müssten gesamte Prozessabläufe von Bildungsangeboten auf ihre Inklusivität hin überprüft werden. Anschaulich stellt er dar, welche Inhalte und Kompetenzen bei Anbietenden aufgebaut bzw. vorhanden sein müssen. Bühler weist aber auch darauf hin, dass weiterhin Anforderungen bestehen, die bisher nicht technisch zu lösen sind. Als Beispiel nennt er verschiedene Sprachniveaus wie etwa die

Behördensprache, die Sprache im Bereich der Politik, Justiz und der Medizin. Personen, die Verständnisprobleme hätten, benötigten daher möglicherweise eine Version in leichter Sprache. Diese sei in der Regel nur durch Verzicht auf inhaltliche Nuancen und gegebenenfalls durch Einsatz von erklärenden Bildern und Erläuterungen herstellbar. Defizite in der Nutzung und Anwendung von Medien in der inklusiven Bildung sieht er unter anderem in der geringen Qualifizierung von Lehrkräften und Pädagoginnen und Pädagogen mit Blick auf deren Einsatz.

Dieser Aspekt steht im Zentrum der Ausführungen von **Prof. Dr. Horst Niesyto**, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik. Die sehr bekannte und erfolgreiche Initiative „Keine Bildung ohne Medien“, deren Vorsitz er innehat, geht auf das langjährige Vorstandsmitglied der Sektion Medienpädagogik der DGFE zurück. Das Statement zum Fachworkshop der LfM verfasste der bekannte Medienpädagoge gemeinsam mit **Jan-René Schluchter**, der 2010 in seinem Buch „Medienbildung mit Menschen mit Behinderung“ eines der ersten theoretischen Konzepte einer barrierefreien Medienbildung vorlegte. Diesen Ansatz des so genannten Empowerments mit Medien, mit dem das Anknüpfen an vorhandene Ressourcen und Stärken der Subjekte betont wird, vertreten die beiden Autoren auch in ihren Statements. Potenziale digitaler Medien für die Weiterentwicklung inklusiver Prozesse sehen sie dabei auf der individuellen Ebene im Bereich der Persönlichkeitsbildung, auf der gruppenbezogenen Ebene zur Schaffung gemeinsamer Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge und auf der sozialstrukturellen Ebene zur Ermöglichung der Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen. Obwohl die Medienpädagogen unterstreichen, dass sich inklusive Bildungsangebote grundsätzlich an alle Menschen wenden sollten, betonen sie zugleich die Notwendigkeit milieusensibler Bildungsangebote, um der Heterogenität der Adressaten gerecht zu werden. Unabdingbare Voraussetzung für die weitere Verankerung inklusiver Medienbildung sei die Integration von Medienbildung in die Berufsbilder und damit auch die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen jeglicher Provenienz. Dabei sind vor allem die Perspektiven der Sonderpädagogik und der Medienpädagogik stärker zusammenzuführen. Als dringende Aufgabe formulieren sie die Durchführung eines Forschungsprojektes zur inklusiven Medienarbeit, um eine stärkere empirische Fundierung zu gewährleisten.

Dr. Ingo Bosse, Technische Universität Dortmund, Lehrgebiet Motorisch-körperliche Entwicklung und (neue) Medien und Technologien trägt als Sprecher der Fachgruppe „Inklusive Medienbildung“ der Gesellschaft für Medien und Kommunikation (GMK) maßgeblich zur bundesweiten Vernetzung der Akteurinnen und Akteure der Medienbildung mit Menschen mit und ohne Behinderung bei. In seinem Arbeitsschwerpunkt Behinderung und Medien verbindet er zielgruppenspezifische und inklusive Medienbildung interdisziplinär miteinander. Eine engere Verzahnung der Disziplinen Sonder- und Medienpädagogik sowie Informationstechnologie und Bildungswissenschaften in den Bereichen Forschung und Ausbildung ist seiner Ansicht nach unbedingt notwendig, um die inklusive Medienbildung weiter zu entwickeln. Er beschäftigt sich zudem mit der

Frage, auf welche Art und Weise Behinderung in medialen Kommunikationsräumen dargestellt wird. Die Partizipation an der Informationsgesellschaft gehört ihm zufolge zur Verwirklichung der Grund- und Menschenrechte für Menschen mit Behinderung. Durch Medien könne die Lebensqualität entscheidend verbessert werden. Dafür sei ein barrierefreier Zugang zu Veranstaltungen der Medienbildung ebenso notwendig wie eine barrierefreie Anmeldung und Belegung von Angeboten.

Der Sonderpädagoge weist weiterhin auf die besondere Verantwortung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks im Hinblick auf Barrierefreiheit hin. Dies betrifft zum einen die barrierefreie Gestaltung des Programms und der Onlinemedien, z. B. durch Untertitelung und Audiodeskription und zum anderen die Erfüllung der Beschäftigungsquote für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Behinderung.

Die „Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung“ machen deutlich, dass bei den befragten Experten der unterschiedlichen Disziplinen weitgehende Einigkeit über die Ziele und Aufgaben einer inklusiven Medienbildung herrscht. Als eine der kurzfristigen Aufgaben wurde dabei insbesondere der Aufbau von Netzwerken von Akteurinnen und Akteuren genannt. Langfristig sollten diese in nachhaltige Strukturen der Beratung, Durchführung und Evaluation von Angeboten der inklusiven Medienbildung überführt werden, um sie über die gesamte Lebensspanne zu verankern. Ebenso erscheint in dieser Perspektive die Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche sinnvoll, um einen Transfer theoretischer und praktischer Erkenntnisse in eine zielgruppenbezogene sowie übergreifende Medienpädagogik einfließen zu lassen.

1.4 Die Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“

Dieser Ansatz der Verknüpfung verschiedener Bildungsbereiche und -institutionen, unterschiedlicher Professionen sowie von Theorie und Praxis prägte die Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“ im März 2012 an der TU Dortmund. Der Austausch darüber, wie inklusive Medienbildung konkret umgesetzt und noch stärker verankert werden kann, erfolgte auf drei Ebenen:

1. *Wissenschaft*: Forschung zu gegenwärtigen Ungleichheitslagen in der Medienbildung,
2. *Bildungsinstitutionen*: Innovative zielgruppenspezifische Praxiskonzepte
3. *Technik*: Zugang zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Den größten Raum nahm die Präsentation innovativer Praxiskonzepte ein. Sie dienten als Reflexionsfolie zur Stärkung des wissenschaftlichen Diskurses. Als Forum für den Austausch über die Veränderung von Partizipationschancen für Menschen mit Behinderungen durch digitale Medien und über Möglichkeiten der Qualitätssicherung zielgruppenspezifischer Medienbildung konnte die Veranstaltung zur Vernetzung bestehender Angebote an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht, wie auch in der vor-, nach-, und außerschulischen Bildungspraxis beitragen.

1.4.1 Theoretische Grundlegung: Medienbildung und soziale Ungleichheit

Den Auftakt der Tagung bildeten zwei Impulsreferate zur grundlegenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema, die unter Punkt 2.2 bzw. 2.3 dokumentiert sind.

Dazu wurde mit **Prof. Dr. Nadia Kutscher** von der katholischen Hochschule NRW eine Expertin aus dem Bereich der sozialen Arbeit eingeladen, die aus dieser Perspektive ihre Argumentation zu den Zusammenhängen von Medienbildung und sozialer Ungleichheit entwirft. Ihr Ausgangspunkt ist die Frage nach inklusiver Medienbildung aus ungleichheitstheoretischer Perspektive. In diesem Kontext wird Inklusion als Überwindung bzw. Nivellierung von gesellschaftlicher Exklusion verstanden. In gegenwärtigen Diskursen zu neuen Medien lassen sich teils starke Thesen zur Teilhabemöglichkeit durch das Internet und dessen Verbreitung u.a. durch interaktive Strukturen als Verzahnung von gesellschaftlichen Demokratisierungsstrukturen deuten. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern bei der Nutzung neuer Medien eine neue Form der Ungleichheit reproduziert wird. Prof. Dr. Kutscher weist darauf hin, dass digitale Ungleichheit sich in ungleiche Teilhabe- und Demokratisierungschancen der Nutzerinnen und Nutzer niederschlägt. Dabei sind die Passungsverhältnisse aus medialer Passung, inhaltlicher Passung und personaler Passung zwischen Nutzer/-in und Angebot ausschlaggebend. „Das Dilemma liegt darin, dass ‚Angebote für alle‘ in der Regel benachteiligte Zielgruppen nicht erreichen bzw. ohne es zu merken darüber ausschließen, dass sie in verschiedener Hinsicht oft voraussetzungsvoll sind. Ob die Lösung sein kann, nur noch zielgruppenspezifische Angebote für benachteiligte Adressatinnen und Adressaten zu machen, ist ebenfalls zu hinterfragen, da dies zwar einerseits ermöglicht, stärker ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen, gleichzeitig aber die Gefahr einer Stigmatisierung in sich trägt.“ (Kutscher in diesem Band, S. 61).

Prof. Dr. Kutscher sieht vor diesem Hintergrund verschiedene Herausforderungen mit Blick auf die die Entwicklung von Angeboten einer inklusiven Medienbildung, die soziale Ungleichheit reflektiert.

Auch der darauf folgende Beitrag von **Jan-René Schluchter** von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ist auf der Theorieebene angesiedelt. Der Autor geht der Frage nach, was der Anspruch einer Medienbildung für alle für die medienpädagogische Ausbildung von Studierenden des Lehramts bedeutet. Inklusion versteht er dabei als sozialen Entwicklungsanspruch. Diesen

Begriff grenzt er deutlich vom häufig in der Medienpädagogik diskutierten Partizipationsbegriff ab. Aktive Medienarbeit beschreibt Schluchter als Form des Empowerments behinderter Menschen, das Veränderungsprozesse sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene freisetzen kann. Die Professionalisierung der Lehrerbildung, die er im Anschluss beschreibt, bettet er ein in die Inklusionsperspektive, welche die Lehrerbildung mittelfristig in der Gesamtheit stark verändern wird. Gegenwärtig entstehen zahlreiche neue Studiengänge, die versuchen, das Theorem der Inklusion umzusetzen. Sollen die angehenden Lehrkräfte dabei auch in inklusiver Medienbildung ausgebildet werden, sind medienpädagogische Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen stärker zu verankern. Dazu gehört auch ein enges Zusammenspiel von theoretischer und praktischer Auseinandersetzung unter der Prämisse forschenden Lernens. Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung ist dabei auch die Auseinandersetzung mit persönlichen Deutungsmustern von Medienpädagogik und Inklusion, um neue Formen der Medienpraxis in Hochschule und Lehre zu ermöglichen.

1.4.2 Inklusive Medienbildung über die Lebensspanne – innovative Praxismodelle

Die über Jahrzehnte gewachsene gesellschaftliche Sonderbehandlung von Menschen mit Behinderung erweist sich gegenüber Bestrebungen zum so genannten Disability Mainstreaming, zur Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in alle gesellschaftlichen Bereiche, als Denkstruktur, die sich nur langsam aufbrechen lässt.

Die größten Veränderungen durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention erfährt der Bereich Schule. Durch den fortschreitenden Umbau hin zu einem inklusiven Schulsystem dient Schule als Partizipationskatalysator. Daher finden sich auch die meisten Praxisbeispiele aus diesem Bildungsbereich. Auch wenn dieser Umbau bereits in vollem Gange ist, gehört zur Wirklichkeit im Jahr 2012, dass der größte Teil der Schülerinnen und Schülern mit Behinderung weiterhin Förderschulen besucht, in denen mit hohem Anspruch, hoher Professionalität und hohem Standard Unterricht und Förderung gestaltet wird – auch in der Medienbildung. Die politische Planung sieht vor, dass einige dieser Einrichtungen, vor allem diejenigen mit einem hohen Grad an Spezialisierung in den Bereichen der kognitiven Entwicklung, der körperlich-motorischen Entwicklung und für Heranwachsende mit starken Sinnesbeeinträchtigungen, auch noch lange Zeit in der Zukunft bestehen bleiben werden (vgl. Klemm, Preuß-Lausitz 2011). Die Tagung bildete die gegenwärtige Realität ab: Dementsprechend finden sich in dieser Dokumentation Beispiele von Förderschulen ebenso wie von Schulen mit gemeinsamen Unterricht. Das gesellschaftliche und politische Leitziel der Inklusion führt dazu, dass immer mehr Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich der Medienbildung ihre Angebote so gestalten, dass sie auch für Menschen mit Behinderungen nutzbar und attraktiv sind. Die großen und kleinen Vorhaben, Projekte und die alltägliche Bildungspraxis zeigen, dass Medienbildung mit Menschen mit Behinderung längst Wirklichkeit ist. Wir beginnen nicht bei Null. **Innovative Praxisbeispiele**, die in Kapitel drei dokumentiert sind, existieren inzwischen in allen Bereichen lebenslangen Lernens.

Den Auftakt macht mit **Dr. Christine Ketzner** von der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW (LAG LM) eine Vertreterin der außerschulischen Medienpädagogik. Sie führt an, dass der Begriff Inklusion im Bezug zur Medienpädagogik noch relativ unbekannt und eine Vielzahl der Beteiligten mit der Umsetzung einer inklusiven Medienarbeit überfordert ist. Konkret fehle es an Informationen, Projektideen, Methoden und technischer Unterstützung. Anhand des Modellprojekts „medienkompetent teilhaben!“ versucht die LAG LM Lösungsansätze für eine inklusive Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen zu finden. Das Projekt umfasst ein Online-Portal, ein Arbeitsheft mit DVD und praxisnaher Software sowie eine Vor-Ort-Unterstützung bei der inklusiven medienpädagogischen Umsetzung durch Inklusions-Scouts. Seit Anfang 2012 wird eine hauseigene einjährige berufsbegleitende Weiterbildung im Bereich inklusiver Medienarbeit für Pädagoginnen und Pädagogen in NRW angeboten.

Björn Fisseler und **Martina Kunzendorf** (Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund) stellen das Projekt „E-Learningbasierte Logistik Qualifizierung (ELoQ)“ vor. Zielsetzung ist die Entwicklung barrierefreier Lernszenarien und Lernmaterialien zur Unterstützung einer zukunftsorientierten Qualifizierung von Auszubildenden mit und ohne Behinderung im Bereich der Lagerlogistik. Dabei wird versucht, mit dem Skizzieren von didaktischen und technischen Konzepten und dem Anspruch sowohl an zukunfts- und handlungsorientierte E-Lernmaterialien als auch an das Universal Design for Learning ein barrierefreies E-Learning-Angebot für Auszubildende mit und ohne Behinderung zu schaffen. Dieses soll eine zukunftsfähige Ausbildung als klar erkennbare Chancensteigerung zur Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen mit Behinderung und Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen. Von der Überwindung der defizitären Ausbildungslage im E-Learning und der Barrierefreiheit im idealtypischen Universal Design for Learning können Menschen sowohl mit als auch ohne Behinderung profitieren.

Björn Fisseler (Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund), präsentiert aus internationaler Perspektive Anregungen für die Integration assistiver und unterstützender Technologien in Förderschulen und inklusivem Unterricht. Unter Berufung auf Artikel 4 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird verdeutlicht, dass unterstützende oder assistive Technologien allen Menschen mit Behinderung zur Verfügung stehen sollten, um ihnen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an Bildung zu ermöglichen. Artikel 24 der UN-BRK verdeutlicht die Notwendigkeit angemessener Vorkehrungen zur Realisierung, zu denen auch eine Gewährleistung von Hilfsmitteln zählt. In den USA wird in einem Individualized Education Programm (IEP) festgehalten, welche unterstützenden Technologien die Schülerin oder der Schüler im kommenden Jahr nutzen wird und welche neue Technologie sie oder er erlernen soll. Mit dem IEP eng verbunden ist das Konzept des Response-to-Intervention (RTI), welches Diagnose und Förderung eng aufeinander abstimmt und dabei zur Förderung auch auf die Nutzung von unterstützenden Technologien setzt.

Hartmut Leiber (Sonderschullehrer an der Esther-Weber-Schule in Emmendingen-Wasser) stellt das Pilotprojekt „Innovative Kommunikations- und Umweltsteuerung (IKU)“ für Schülerinnen und Schüler mit motorischen/kognitiven Beeinträchtigungen auf Basis der CID-Software AdioScan® zur Umweltsteuerung vor. Chancen und Möglichkeiten zur Realisierung des IKU-Pilotprojekts werden anhand von Praxisbeispielen der Esther-Weber-Schule verdeutlicht. Die Zielgruppe der nichtsprechenden Schülerinnen und Schüler wird von kommerziellen Hilfsmitteln nicht hinreichend versorgt, da sie ihren kognitiven Möglichkeiten und zentralen Bedürfnisbereichen häufig nicht gerecht wird. Gerade im Arbeits- und Freizeitbereich bedarf es adäquater technischer Mittel zur Teilhabe und Annäherung an den Inklusionsgedanken.

Igor Krstoski (Sonderschullehrer an der Lassbergschule in Sigmaringen) stellt das „i&i“-Projekt vor, das sich stark an Schülerinteressen orientiert. Relevante Informationen wie Speisepläne, Aufsichtspläne und Kalender werden allen Schülerinnen und Schülern gleichsam und bestmöglich in digitaler Form am Computer bereitgestellt, und zwar in verschiedenen Abstraktionsformen auf Basis von Metacom-Symbolen und synthetischer Sprachausgabe. Der Einsatz von Touchscreens wird nicht nur als eine alternative Ansteuerung gesehen, sondern beinhaltet viele Vorteile für Nutzende. Sie sind die Grundlage für die Ansteuerung von selbst erstellten Anwendungen aus dem Bereich assistiver Technologien und der Unterstützten Kommunikation, die seit einem Schuljahr an der Lassbergschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Einsatz sind. Der Zugang für einen größtmöglichen Personenkreis zu relevanten Informationen bietet die Chance zur Teilhabe und Aktivität.

Michael Münzer (Schulleiter der Hauptschule Friedenshöhe Ennepetal) zeigt exemplarisch, wie Tablet-Computer in einem integrativen Unterricht zu einer Schule für alle Kinder beitragen können. Gerade Schule und Elternhaus haben die Aufgabe, Kinder adäquat auf ihr Leben in der heutigen Informationsgesellschaft vorzubereiten. Eine Schule, die sich die Integration und perspektivische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zur Aufgabe gemacht hat, benötigt eine Medientechnik, die sehr heterogenen Anforderungen, Fähigkeiten und Begabungen gerecht werden muss. Dies kann nur durch mediale Werkzeuge geschehen, die nicht speziell für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf konzipiert wurden, sondern gleichsam für alle zum Einsatz kommen. Das iPad ermöglicht, gerade durch seine technischen Funktionen und Erweiterungen, Lehrkräften eine Vielzahl an Möglichkeiten speziell in integrativen Lerngruppen, da sowohl einer individuellen Förderung und kooperativen Lernarrangements als auch einer Lernmotivation und -organisation nichts im Weg steht.

Dr. Ingo Bosse (Fakultät Rehabilitationswissenschaften – TU Dortmund), **Christa Claßen**, **Daniela Eschkotte** (LfM Medientrainerinnen) und **Peter Schwarz** (Referent, LfM) berichten von der Radioarbeit an einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung. In Kooperation der TU Dortmund und der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) wurde erstmals ein Schulradiopro-

jekt an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung verwirklicht. Umgesetzt wurde die Radiowoche an der Hedwig-Dransfeld-Schule in Werl, ausgestrahlt wurde die Sendung beim Kooperationspartner Hellweg Radio (Soest).

Was es bedeutet, im Rahmen der Radioarbeit Geschichten herausarbeiten, diese zu bewerten und eigene Position zu beziehen und diese dann vor einem Publikum vorzutragen, davon berichtet dieser Beitrag. Die Autorinnen und Autoren sind davon überzeugt, dass die Radioarbeit ein wichtiger Baustein für den Erwerb von Kompetenzen für den schulischen und beruflichen Alltag der Schülerinnen und Schüler sein kann. Das Projekt macht deutlich, was bei der konkreten Umsetzung in der Schulpraxis und unter besonderer Berücksichtigung der Voraussetzungen einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung besonders zu beachten ist, um mit den Schülerinnen und Schülern sendefertige Beiträge zu produzieren.

Carla Klimke (Sonderschullehrerin an der Oberlinschule in Wetter Ruhr) zeigt, dass das Recht von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf auf kulturelle Teilhabe und Gestaltung sich gerade durch kulturelle Förderung und Bildungsarbeit im Unterricht verwirklichen lässt. Theaterprojekte etwa ermöglichen im Dialog mit Schwerstbehinderten die Umsetzung anspruchsvoller Bildungsarbeit. Schülerinnen und Schüler können die Inhalte für sich deuten, sie verinnerlichen und mit anderen Menschen in Dialog treten. Durch Tanz, Schauspiel und Gesang erleben sie ihr „Anderssein“ im Rahmen ihrer Möglichkeiten und mit angemessener Hilfestellung in einer neuen Dimension. Sie können sich und ihre kulturelle Arbeit einem Publikum näherbringen, interessante Inhalte begreifen, Freude erleben, ihr Schaffen veröffentlichen und so letztlich auch gesellschaftliche Verhältnisse beeinflussen. Dabei kommt dem Medieneinsatz in der kulturellen Arbeit mit Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf durch unterstützte Kommunikation eine hohe Bedeutung zu.

Anna-Maria Kamin und **Heike Masan** (Institut für Medienwissenschaften der Universität Paderborn) präsentieren „Das Paderborner Recycling PC Projekt für benachteiligte Kinder – Inklusion durch digitale Teilhabe“. Das für finanziell und sozial benachteiligte Kinder konzipierte Modell ermöglicht ihnen die Teilhabe an der digitalen Lernwelt. Es sieht eine Verzahnung einer von Studierenden konzipierten und durchgeführten medienpädagogischen Schulung und der Ausstattung des Klientels mit entsprechenden Computern vor. Das Vorhaben verfolgt eine ökologische Perspektive und hat die Ambition, medienpädagogische Praxis in die universitäre Ausbildung zu integrieren. Die digitale Teilhabe ist auch in sozialer und wirtschaftlicher Perspektive für die Inklusion bedeutsam, weil sich bei benachteiligten Kindern durch die erschwerte oder nicht vorhandene Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien ein geringerer schulischer Erfolg, Lernschwierigkeiten und ein niedriges Bildungsniveau verstärken können.

Daniel Heinz (Koordinator des „Spieleratgeber-NRW“) und **Dirk Poerschke** (LVR Zentrum für Medien und Bildung Düsseldorf), skizzieren den derzeitigen Stand der Computerspielpädagogik, decken Chancen, Anforderungen und Schwierigkeiten auf und präsentieren eigene medienpädagogische Projekte für eine gleichwertige Nutzung von Computer- und Videospiele für Menschen mit und ohne Behinderung. Mit dem Fokus auf Unterhaltungsangebotemängeln sie, dass bei deren Entwicklung dem Umgang mit Heterogenität nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird und so die Inklusion gefährdet ist. Pädagogische Bestrebungen der Nutzbarmachung von Videospiele für alle sind derzeit noch relativ gering. Dabei machen Sport- und Bewegungsspiele auch für Menschen mit Behinderung durch das freie Agieren in virtuellen Welten und das Anbahnen von sozialen Kontakten auf Augenhöhe die Frage nach Medienbildung gerade in diesem Bereich zwingend notwendig.

Vera Tillmann (Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund) stellt den Einsatz der Spielekonsole Wii® mit dem Fokus auf Sportspiele vor. Dabei nimmt sie Bezug auf das etablierte angloamerikanische Konzept der „Wiihabilitation“ im Kontext der „Virtual Reality based therapy“. Dank innovativer Bewegungssteuerung der Spielekonsole können sowohl eine individuelle bewegungsorientierte Motivation als auch zusätzliche Bewegungsbedürfnisse und -möglichkeiten mit relativ geringem Aufwand und einer gesundheitsförderlichen Wirkung realisiert werden. Das offene Entwicklungspotenzial der Wii® kann individuelle Ansprüche und die Forderung in Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention nach Sportmöglichkeiten erfüllen. Die intuitive, einfache Bedienbarkeit der Spielekonsole ermöglicht eine allgemeine Teilhabe an der Sportkultur und das gemeinsame Spielen miteinander auch auf unterschiedlichen Leitungsniveaus.

Michael Große-Drengpohl (LWL Integrationsamt – Fachdienst für sehbehinderte Menschen) stellt die Arbeit mit dem iPad an der Martin-Bartels-Schule, LWL Förderschule Sehen in Dortmund, vor und berichtet, wie iPads in der Praxis der Hilfsmittelbegleitung und -versorgung ihre Aufgabe erfüllen. Der inklusive Ansatz des Projekts wird mit einem selbstbestimmten Zugang zu Informationen, der Aufarbeitung und der Umsetzung im Schulalltag mit allgemein zugänglichen Produkten begründet. Der Einsatz von Hilfsmitteltechnik mit rechtzeitiger Entwicklung der Hilfsmittelkompetenz ist für eine erfolgreiche Teilhabe von äußerster Bedeutung. Große-Drengpohl sieht den Vorteil der Apple-Betriebssysteme in einer integrierten Zugangstechnik für Menschen mit einer Sehbehinderung, als Zugang zu barrierefreien Anwendungen und Informationen. Diese finden sich in Form eines Screenreaders, der bei anderen alternativen Plattformen nicht oder nur rudimentär vorhanden ist. Der Einsatz des iPads bedarf keiner kostenpflichtigen Nachrüstung von Screenreadern wie etwa bei PCs und Notebooks und ist deshalb auch unter finanziellen Gesichtspunkten eine interessante Alternative.

Die **innovativen Praxismodelle** machen deutlich, welche Potenziale – aber auch Begrenzungen – Medienbildung für die (Weiter-)Entwicklung inklusiver Strukturen in der Gesellschaft und ins-

besondere für ein inklusives Bildungssystem mit sich bringt. Eine digitale Inklusion, und damit eine Nivellierung des so genannten „Second Level Digital Divide“, kann über die Umsetzung der Kriterien zu einer barrierearmen Zugänglichkeit und Benutzerfreundlichkeit sowie durch pädagogische Maßnahmen gelingen (vgl. Rößner 2010, S. 560). Sie machen aber auch deutlich, dass zur Gestaltung der Bildungsangebote seitens der Pädagoginnen und Pädagogen eine umfangreiche Informationskompetenz notwendig ist. Sie müssen in der Lage sein, Informationen zur inklusiven Medienbildung zu beschaffen, sie zu bewerten und effektiv zu nutzen. „Informationskompetenz ist von steigender Bedeutung, weil die medial vermittelte Wissensgesellschaft Informationen im Überfluss bereitstellt.“ (Gapski, Gräßer, Tekster 2012, S.10). Diese Sammlung soll dabei helfen, den Überblick zu behalten, um im Meer der Informationen nicht unterzugehen.

1.5 Zu diesem Band

Der vorliegende Band (LfM-Dokumentation Band 45) dokumentiert, wie einleitend erwähnt, zwei Fachveranstaltungen im Kontext der inklusiven Medienbildung. Im Vorfeld des Fachworkshops „Inklusive Medienbildung“, der am 23. Januar 2012 in der Landesanstalt für Medien in Düsseldorf stattfand, wurden die teilnehmenden Expertinnen und Experten gebeten, ausgewählte Leitfragen zum Thema zu beantworten und damit ihre Perspektiv- und Schwerpunktsetzungen zu verdeutlichen. Diese Statements bilden, ergänzt um entsprechende Literaturangaben, die Grundlage für das Kapitel 2.1 „Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung“.

Am 23. März 2012 fand an der TU Dortmund die Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“ statt. Kooperationspartner dieser Veranstaltung waren neben der Landesanstalt für Medien und der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund die Medienberatung NRW, der Landschaftsverband Westfalen Lippe und der Landschaftsverband Rheinland.

Nach der Veranstaltung erhielten alle Referentinnen und Referenten die Möglichkeit, ihren Vortrag in einem Aufsatz für diesen Band zu verschriftlichen. Die Tagungsbeiträge finden sich auf den folgenden Seiten in erweiterter und aktualisierter Form.

Nach diesen ausführlich beschriebenen Aktivitäten der inklusiven Medienbildung finden sich rund 30 weitere **Projekte und Initiativen der inklusiven Medienbildung im Anhang**, die ebenfalls auf der Veranstaltung präsent waren. Hierbei wird deutlich, dass in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, um den Bereich der Medienbildung an Förderschulen zu stärken und welche Innovationskraft die gemeinsame Medienbildung in inklusiven Settings entwickeln kann.

Für alle, die nach der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Medienbildung im Zeitalter der Inklusion nach weiteren Informationen suchen, findet sich zum Schluss eine ausführliche **kommentierte Linkliste**.

1.6 Literatur

- Bosse, Ingo (2011): Der Unterschied als Aufmerksamkeitsgarant. Behinderung in den Krimiserien Tatort und Polizeiruf 110. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete, 1, S. 29-44.
- Bosse, Ingo (2012a): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: Renate Schulz-Zander; Birgit Eickelmann; Heinz Moser; Horst Niesyto & Petra Grell (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 431-453.
- Bosse, Ingo (2012b): Anschluss statt Ausschluss! Computerkurse für Menschen mit hohem Hilfebedarf. In: Frey, Hermann; Wertgen, Alexander (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit konkret. Beiträge zur Praxis des Unterrichts an Schulen für Kranke. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 223-237.
- Bosse, Ingo; Jäcklein-Kreis, Elisabeth (2012): Editorial. In: Medien + Erziehung. Themenheft Medienpädagogik und Inklusion. München: Kopaed, S. 8-11.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Internet (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Stand September 2011 [online] http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?jsessionid=8954DA2097EEE859A5F33326BB2294F6?__blob=publicationFile – letzter Zugriff 31.07.2012.
- Deutscher Bundestag – Enquete Kommission Internet und Digitale Gesellschaft (2012): Projektgruppe Bildung und Forschung. Handlungsempfehlungen. Stand 25.06.2012. [online] http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Sitzungen/20120625/A-Drs_17_24_052_-_PG_Bildung_und_Forschung_Handlungsempfehlungen.-pdf – letzter Zugriff 31.07.2012.
- Florian, Lani; Hegarty, John R. (Eds.) (2004): ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion: A Tool for Inclusion: Open University Press.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2012): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Band 12, Düsseldorf, München: Kopaed.
- Gardner, Howard (2009): Five Minds for the Future. Boston, Mass., London: Harvard Business Review Press.
- Hirschberg, Marianne (2012): Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren – Vorschläge zur Weiterentwicklung der ICF. In: Teilhabe, Heft 1, S. 21-24.
- Kammerl, Rudolf; Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zur Medienkompetenzförderung an Schulen. Hamburg. [online] http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf – letzter Zugriff 31.07.2012.

- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin.
- Kutscher, Nadia, Klein, Alex, Lojewski, Johanna, Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen. LfM-Dokumentation; Band 36. Hrsg. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (2012): Medienkompetenzbericht 2011/12 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf..
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen struktureller Medienbildung. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 19-39.
- Moser, Heinz (2005): Wege aus der Technikfalle. eLearning und eTeaching. Zürich: Petalozzianum.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauh, Bernhard (2007): Der Einsatz Neuer Medien im Förderschwerpunkt Lernen. Rahmenbedingungen, Forschungsergebnisse, Perspektiven für Lehre und Forschung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 9, S. 331-337.
- Richiger-Näf, Beat (2010): ICT und Sonderpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16 (6), S. 6-11.
- Rößner, Michael (2010): Partizipation, Exklusion und Inklusion von jugendlichen Mediennutzern im Internet. Zur lebensweltlichen Relevanz der barrierefreien Zugänglichkeit. Eine empirische Studie. Diss. Eberhard-Karls-Universität Erlangen. [online] <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5582/pdf/DissRoessner.pdf> – letzter Zugriff 31.07.2012.
- Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: Medien + Erziehung, Heft 1: Medienpädagogik und Inklusion (Themenheft), S. 16-21.
- Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienbildung in der Schule. In: Bauer, Petra; Hoffmann; Hannah; Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, S. 45-61.
- UN – United Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> – letzter Zugriff 08.02.2012.
- Welke, Antje (2012): UN-Behindertenrechtskonvention. Mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin, Freiburg im Breisgau: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche u. Private Fürsorge; [Lambertus].

2. Theorie

2.1 Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung

Prof. Dr. Klaus Miesenberger, Universität Linz, Institut Integriert Studieren

Prof. Dr. Christian Bühler, Technische Universität Dortmund, Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik

Dr. Ingo Bosse, Technische Universität Dortmund, Lehrgebiet Motorisch-körperliche Entwicklung und (neue) Medien und Technologien

1. Welche Rolle können unterschiedliche Medien im Kontext von Inklusion spielen und welche Funktionen erfüllen sie dabei (Lehr- oder Lernmittel, Kommunikation, Information etc.)? Welche (neuen) Möglichkeiten bieten hierfür digitale Medien?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

Medien sind Basis der Kommunikation und Träger der Information (Shannon'sche Informationstheorie [Shannon 1948]). Ihre Qualität entscheidet über das Gelingen von Kommunikation, Lehren, Lernen, Informieren etc.. Digitale Medien sind dabei revolutionär:

Die Qualität der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) liegt in ihrer abstrakten/virtuellen Beschreibung und Fassung lebensweltlicher Prozesse, die ihre maschinelle (computergestützte bzw. automatisierte) Be-/Verarbeitung erlaubt und zu einer möglichst weitgehenden, nutzerzentrierten lebenspraktischen Nutzung auffordert. Ihre entscheidenden Qualitäten sind dabei (vgl. Miesenberger 2009):

- **Multimedialität:** Information kann visuell, auditiv, haptisch, ... kodiert und präsentiert werden; dies erlaubt die Ergänzung bzw. die Erstellung „äquivalenter Alternativen“ für die Ausgabe/Präsentation von Information, was für Menschen mit Behinderungen zu revolutionären Möglichkeiten des Zuganges zur ein- und derselben Informationsbasis führt. IKT selbst stellt immer bessere Methoden der Erstellung bzw. Übersetzung zwischen Präsentationsformen bereit (Forschungsthema).
- **Multimodalität:** Die Handhabung wird über eine standardisierte Mensch-Maschine Schnittstelle (MMS) möglich, die an eine breite Palette alternativer Interaktionsgeräte und so auch „Assistierende Technologien“ (AT) angepasst werden kann. Dies erlaubt auch bei der Eingabe eine umfassende Flexibilisierung und Anpassung an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Nutzerinnen und Nutzer, einschließlich derer mit Behinderungen.

- **Einfachheit und Konstanz:** Nur eine beschränkte Anzahl von Interaktionselementen (Windows, Menues, Icons, Pointer, ...) und Aktionen (Write, Point & Click, Drag & Drop, ...) der MMS muss erlernt werden und bleibt trotz explodierender Geräte-/Systeminnovation konstant bzw. ist die Entwicklung evolutionär: Einmal als Kulturtechnik der Informationsgesellschaft erlernt bzw. angepasst, wird und bleibt sie immer und überall anwendbar. Dies kommt Menschen mit Behinderungen, auch jenen mit Lernschwierigkeiten extrem entgegen.
- **Universalität:** Ein- und dieselben Interaktionstechniken können für eine immer größer werdende Anzahl von Systemen und Services verwandt werden. Alle Systeme (und damit Bereiche der Lebenswelt) „konvergieren“ in der Interaktion in der MMS.
- **Standardisierung:** Die MMS ist standardisiert und alle Entwicklerinnen und Entwickler werden und müssen den Prinzipien und Techniken folgen.

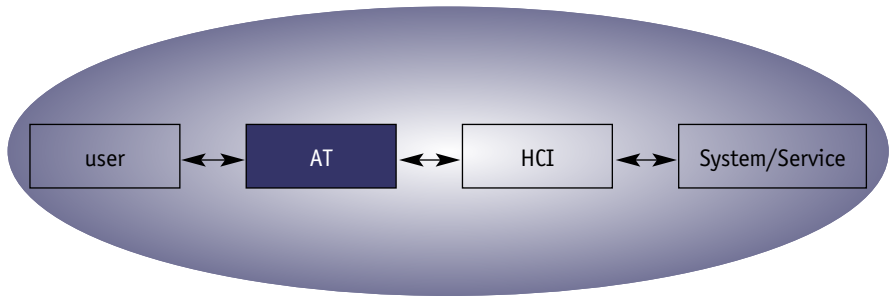


Abbildung 1: Nutzung der Mensch-Maschine-Schnittstelle (MMS)

Gelingt es, Menschen mit Behinderungen mittels dieser allgemeinen Flexibilität bzw. mittels AT die Nutzung der MMS zu ermöglichen, wie in obiger Graphik schematisch angedeutet, wird dies, wegen der universellen und ubiquitären Anwendung der IKT zu einem universellen Werkzeug der Integration.

Dieses Potenzial kann aber nur genutzt werden, wenn „**Barrierefreiheit**“ als Grundprinzip in der Gestaltung von MMS, Systemen und Services berücksichtigt wird, wenn die Anforderungen von Menschen mit Behinderungen und ihrer ATs einbezogen werden.

Ganz allgemein leiten sich daraus die folgenden Qualitäten für die Inklusion ab, die eine umfassende Transformation von Lehren und Lernen ermöglichen bzw. dazu auffordern (Miesenberger 2008):

- Die Nutzerinnen und Nutzer müssen sich nicht mehr strikt an die Medien anpassen, sondern wir haben die Möglichkeit auf Grundlage barrierefreier Mediengestaltung, dass sich die Medien an die Bedürfnisse der Nutzer/-innen anpassen („Individualisierung“). Dies betrifft ihre Handhabung als auch ihre Qualität für die Rezeption und das Verarbeiten, Verstehen und Anwenden:
 - Standardfunktionen und ATs erlauben Menschen mit Behinderung die Bedienung der IKT/MMS. Eine Vielzahl unterschiedlicher Eingabemethoden steht zur Verfügung:
 - Alternative Zeigergeräte und Keyboards für Menschen mit motorischen Problemen
 - Alternative Bedienung durch blinde und sehbehinderte Menschen
- IKT kann genutzt werden, um die Adaptierung von Medien bzw. die Umsetzung zwischen Arten der medialen Präsentation zu unterstützen bzw. zu automatisieren. Dies ist für
 - blinde und sehbehinderte Menschen heute in vielen Bereichen state of the art (z. B. Vergrößerung, Farb-/Kontrastanpassung, Sprachausgabe, Brailleausgabe)
 - hörbehinderte und gehörlose Menschen in greifbarer Nähe (Spracherkennung für Zugang zu gesprochener Sprache, z. B. automatische Untertitelung, Gebärdensprache, Gebärdenerkennung und -übersetzung)
 - Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. andere Gruppen, die Probleme mit der gesprochen/geschriebenen Sprache haben können, z. B. hörbehinderte und gehörlose Menschen, Migrantinnen und Migranten (z. B. Übersetzung in „easy to read“ bzw. in einen anwendbaren Sprachraum, Symbolunterstützung bzw. Symbolsprachen)

Damit bieten digitale Medien eine umfassende Möglichkeit der Um- und Neugestaltung adaptiver und damit inklusiver Lern- und Lehrprozesse, durch

- Medienwechsel bzw. Medienübergang
- Modalitätswechsel in der Handhabung
- Zeitunabhängigkeit
- Ortsunabhängigkeit
- ...

Mit der Möglichkeit entstehen natürlich auch die Verpflichtung und die Verantwortung, in der allgemeinen Transformation der Lebenswelt hin zur Informationsgesellschaft Inklusion und Barrierefreiheit als fundamentale Menschenrechte zu verankern – was die UN-Konvention zum Ausdruck bringt. IKT/AT ist damit sowohl Grund als auch Werkzeug für diesen Prozess.

Prof. Dr. Christian Bühler

Neue Medien bieten ein Potenzial, unterschiedlichste Inhalte den Menschen gemäß ihrer Fähigkeiten und Vorlieben bereitzustellen und anzubieten (Bühler 2010). Dabei bietet im Wesentlichen

- die *Multimedialität* alternative Zugangsmöglichkeiten,
- die *Interaktivität* nutzerangepasste Bedienoptionen und Unterstützungsfunktionen,
- das *Online-Angebot* vertiefte Unterstützung durch Anpassung an die Nutzerbedürfnisse, durch Rechenkapazität im Hintergrund, Serviceleistung oder Vernetzung mit anderen Nutzern.

Aufgrund des weltweiten Angebotes und der großen Zahl der Nutzerinnen und Nutzer sind grundsätzlich kostengünstige Angebote möglich, was allerdings durch die Kosten für die Endgeräte, Kommunikationsverbindungen, die notwendige Einrichtung der Infrastruktur und die Erklärung für die Endanwender und -anwenderinnen und für die Inhalte (Nutzungsentgelte) eingeschränkt wird.

Aufgrund der Konvergenz der Angebote neuer Medien auf den technischen Plattformen (alles digital, weitgehend drahtlos, auf Smartphones, eBook-Readern, Tablet-PCs, TV, Radio, PCs, Kiosks, ...) in Ergänzung zu den klassischen Printmedien und verbleibenden analogen Angeboten fällt es schwer, eine Trennung der originären Angebote vorzunehmen (Bühler 2008). Das Potenzial dieser Angebote im Hinblick auf Inklusion liegt darin, dass jeder Inhalt ohne besonders großen Aufwand auf unterschiedlichste Weise aufbereitet und angeboten werden kann. Teilweise ist das durch bloße Anwendung technischer Mittel herstellbar (etwa die Sprachausgabe eines geschriebenen Textes, die Abschrift eines in Audio vorliegenden Beitrages durch Texterkennungsprogramme), teilweise mit redaktionellem bzw. professionellem Aufwand (Herstellen von Beschreibungen eines Bildes, Text/DGS-Relay-Service für gehörlose Telefonteilnehmer) oder durch Unterstützung anderer Nutzer (Erstellung einer Erläuterung in DGS durch andere DGS-Nutzer). Insofern bieten die neuen Medien die Möglichkeit, dass alle Menschen an den medialen Angeboten teilhaben können. Dies gilt in allen Bereichen in der Bildung, in der Kommunikation, in Freizeitangeboten, beruflich usw.

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

Vor dem Hintergrund des Konzepts des Empowerments (vgl. Herriger 2002) können die Möglichkeiten und Potenziale von digitalen Medien – insbesondere für einen aktiven Umgang mit Medien – im Horizont von Inklusion auf mehreren Dimensionen gedacht werden:

- auf einer *individuellen* Ebene kann der aktive Umgang mit Medien vor allem im Bereich der Persönlichkeitsbildung wirksam werden, z. B. im Erkennen von Selbstwirksamkeit, von eigenen Stärken und Schwächen, im Entdecken und Erkunden neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume;

- auf einer *gruppenbezogenen* Ebene können über digitale Medien gemeinsame Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge geschaffen werden – u. a. in Form kooperativer Medienarbeit;
- auf einer *sozialstrukturellen* Ebene können digitale Medien dazu genutzt werden, aktiv an öffentlichen Kommunikationsprozessen teilzunehmen, um eigene Bedürfnisse, Themen, Befindlichkeiten zu artikulieren (vgl. Schluchter 2010a; 2012).

Grundlegend sind Medien in der Perspektive als Möglichkeit der Artikulation im Sinne eines Selbstausdrucks mit Medien (vgl. Niesyto 2001) zu sehen.³

Dr. Ingo Bosse

Inklusion heißt: *alle* Menschenrechte und Grundfreiheiten auch für Menschen mit Behinderungen! Dies gilt auch für das Recht auf uneingeschränkte Partizipation an der Informationsgesellschaft.

Medien werden vielfach Potenziale für die Förderung gesellschaftlicher und bildungsbezogener Teilhabe zugeschrieben. **Inklusion und Partizipation** sind Herausforderung, Verpflichtung und Aufgabe einer sozialen Gemeinschaft, **gegenüber allen Menschen** von Geburt an bis ins Alter – unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Fähigkeiten. Ein souveräner Umgang mit Medien wird immer mehr zur Grundkompetenz für Teilhabe und Gestaltungschancen in der demokratischen Gesellschaft (vgl. Hachmeister 2008). Dies bedeutet zugleich, dass mangelnde Medienkompetenzen zu negativen Zuschreibungen führen können und auf diese Weise soziale Benachteiligung verstärken. Die Interdependenzen zwischen sozialer Ungleichheit und Medienbildung sind hinlänglich bekannt. Menschen mit Behinderungen gehören zu den gesellschaftlichen Gruppen, die ohnehin häufig von sozialer Ungleichheit betroffen sind. Mangelnde Medienkompetenz kann diese Tendenz noch verstärken. Partizipation wie auch Inklusion sind Leitziele, die in zwei Richtungen weisen. Sie stellen Anforderungen sowohl an die Gesellschaft als auch an das Individuum:

- a) Auf der gesellschaftlichen Ebene geht es um die volle und wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Auf dieses Ziel hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen verpflichtet. Der Leigedanke ist es „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern“ (UN 2008, Artikel 1). Zu den Grundgedanken gehört dabei die in Artikel 3 Buchstabe f ausgewiesene Zugänglichkeit. Diese wird in Artikel 9 näher definiert. Dazu gehört auch, Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zu Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen zu gewährleisten. Diese Ver-

³ Zur ausführlichen Verhältnisbestimmung von Medienbildung und Inklusion siehe Schluchter 2012. Zur ausführlichen Diskussion der Potenziale von Medien/Medienpädagogik für Menschen mit Behinderung siehe Schluchter 2010a, S.119ff.

pflichtung wird als Querschnittsthema in zahlreichen weiteren Artikeln konkretisiert (vgl. Welti 2012, S.128). Dies spiegelt sich ebenso im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention wieder (vgl. BMAS 2011).

- b) Auf der individuellen Ebene bringen die neuen gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zugleich neue Herausforderungen mit sich. Anstatt um eine Rundumversorgung geht es um eine Selbst-Zuständigkeit. Dies bedeutet, mit allen individuell verfügbaren Kräften zur eigenen Lebensqualität beizutragen.

Dafür die Voraussetzungen zu schaffen, ist wiederum eine gesellschaftliche Aufgabe. Diese hat für Chancengerechtigkeit zu sorgen, um Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu geben, barrierefrei an Medienbildung zu partizipieren. Damit kann auch die gezielte Förderung von Medienkompetenz gemeint sein, da es Menschen mit Behinderung, wie anderen auch, nicht immer möglich ist, Medienkompetenzen als Digital Natives zu erlangen (vgl. Bosse 2012b, S.12).

Für Menschen mit Behinderung hängt echte Chancengleichheit damit auch von der Qualität neuer Technologien und vor allem von der Qualität der Anwendung in Bezug auf Barrierefreiheit ab (vgl. Miesenberger, Staudegger, Pleschberger 2008, S. 60). Neuere mediale Entwicklungen, wie die wachsende Bedeutung virtueller sozialer Netzwerke, führen dazu, dass Medien nicht mehr ausschließlich der Vermittlung dienen, sondern immer stärker ein sozialisationsrelevanter Teil unserer Lebenswelt sind (vgl. Moser 2010). Neben der weiterhin wachsenden Bedeutung für Sozialisationsprozesse sprechen folgende Annahmen für die besondere Bedeutung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im (Richiger-Näf 2010, S. 7ff.):

1. Soziale Akzeptanz kann von Medienkompetenz abhängig sein

Die entscheidenden Faktoren bei Interaktionsstörungen gegenüber Menschen mit Behinderung sind ihre Auffälligkeit und eine ästhetische Beeinträchtigung. Leistungsfähigkeit, Aussehen und Kommunikationsfähigkeit sind entscheidende Faktoren für ihre Beurteilung (vgl. Cloerkes 2002, S. 76). In virtuellen Räumen dagegen spielt das Aussehen keine Rolle. Bekannt ist in den USA die virtuelle Inselgruppe „Virtuell Ability Island“ in Second Life, die eigens für Menschen mit Behinderung oder chronischen Krankheiten gegründet wurde. „Hier haben sie Gelegenheit, sich in einer barrierefreien Umgebung mit Gleichgesinnten zu treffen, Freundschaften zu pflegen und Informationen auszutauschen. Sie erhalten Informationen über technische Hilfsmittel, um den Computer zu bedienen, Hinweise zu entsprechenden Herstellern und lernen, wie man einen Avatar erschafft und einsetzt.“ (Tekster 2012, S. 134). Im Zeitalter der Inklusion ist es z. B. für Heranwachsende von hoher Bedeutung, in denselben sozialen Netzwerken aktiv zu sein, wie die Schulfreundinnen und -freunde. Eine nicht repräsentative Studie der Aktion Mensch hat ergeben, dass das Internet z. B. von Menschen mit Körperbehinderung, besonders intensiv und häufig genutzt wird, wenn der Zugang erst einmal erlangt wurde (vgl. Aktion Mensch 2010). Die

Vernetzung jenseits territorialer Kommunikationsräume über „Social Networks“ wie Facebook hat für Menschen, die nur eingeschränkt mobil sind oder nur über eingeschränkte Verbalsprache verfügen, eine besondere Relevanz.

Für Personen, die über keine oder nur über eine eingeschränkte Verbalsprache verfügen, schaffen klassische wie auch digitale Medien überhaupt erst die Voraussetzung, um in soziale Interaktionen eintreten zu können. „Durch die Unterstützte Kommunikation werden sie in die Lage versetzt, ihre Gedanken, Wünsche, Ideen und Meinungen zu äußern. Unterstützte Kommunikation verleiht den betroffenen Menschen damit auch die Stimme, um sich selbst an der Inklusionsdebatte zu beteiligen und ihre eigenen Visionen und Vorstellungen zu vertreten. (...) Soziale Akzeptanz und Entstigmatisierung der unterstützenden kommunizierenden Menschen sind die wesentlichen Bedingungen zur Umsetzung der Inklusionsforderung ...“ (Ritterfeld 2011, S. 9).

2. Menschen mit Behinderung erfahren durch (digitale) Medien neue Lebensqualitäten

Auch hier ein konkretes Beispiel: Im Krankenhausunterricht des Saarlandes finden interaktive Whiteboards immer häufiger ihren Einsatz. Damit können erkrankte Heranwachsende via Webcam das Geschehen in der Klasse verfolgen und – das zeigt die innovativen Einsatzmöglichkeiten interaktiver Whiteboards – das Tafelbild nicht nur sehen, sondern selbst etwas ergänzen. Außerdem können sie sich mit Fragen und Antworten unmittelbar zu Wort melden, die Chatfunktion nutzen, von der Lehrkraft aufgerufen werden und sich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern austauschen. Arbeitsunterlagen werden als E-Mail verschickt (vgl. Theobald 2010). Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, welche Potenziale für die Förderung gesellschaftlicher und bildungsbezogener Teilhabe (vgl. Kutscher 2009) der Einsatz digitaler Medien bereithält (vgl. Bosse 2012c).

3. (Digitale) Medien unterstützen individualisiertes Lernen und Arbeiten in heterogenen Gruppen

Inklusiver Unterricht ist geprägt von einer individualisierenden Didaktik und offenen Unterrichtsformen. Mit Lernmaterialien, die auf modernen Informations- und Kommunikationstechnologien basieren, können in heterogenen Klassen individuelle Möglichkeiten und Bedürfnisse zielgerichteter berücksichtigt werden. Eine wesentliche Hilfe für die Individualisierung von Lernprozessen stellen z. B. Lernplattformen dar. Dadurch wird der Umgang mit Heterogenität gerade im inklusiven Unterricht erleichtert (Vaupel 2012, S. 27). Die damit notwendigerweise einhergehende differenzierte prozessbegleitende Förderdiagnostik kann mit Hilfe entsprechender Software wesentlich effizienter erstellt werden. Sie ist zudem wesentlich einfacher zu standardisieren (Richiger Näf 2010, S. 8).

4. Medien können dazu dienen, an öffentlichen Kommunikationsprozessen teilzuhaben

Ob die Leitziele von gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion allein Ziele der Behindertenbewegung und -pädagogik bleiben, oder ob sie sich dauerhaft gesamtgesellschaftlich etablieren

werden, hängt auch von ihrer Vermittlung durch die Massenmedien ab. Sie begleiten und unterstützen den gesellschaftlichen Inklusionsdiskurs. Auf individueller und gruppenbezogener Ebene können in der aktiven Medienarbeit entstandene Medienproduktionen massenmediale Darstellungen ergänzen und diesen eine Eigensicht der Betroffenen entgegensetzen.

2. Welche Aspekte sind mit Blick auf einen möglichst barrierefreien Zugang und Umgang mit Medien besonders wichtig (Technologie, Gestaltung, Inhalt, Sprache)?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

- Ebene 1: Gesellschaftliches/politisches Grundverständnis:
 - Allgemeines Bewusstsein für das Potenzial IKT/AT und die Notwendigkeit der Barrierefreiheit
 - Weitere Verankerung und Exekution der gesetzlichen Rahmenbedingungen
 - Bereitstellung der AT für alle Bürgerinnen und Bürger als Basis gleichberechtigter und selbstgesteuerter Partizipation

- Ebene 2: Umsetzung, Erweiterung, Verbesserung und Harmonisierung der existierenden Richtlinien und Standards:
 - W3C/WAI⁴ (BitV [BMAS 2009]) für Web
 - Daisy DTD⁵, TEI⁶ und andere für Dokumente
 - ISO Standards⁷ für Software Accessibility
 - Hardware-/AT-Standards, z. B. IBM⁸, Minnesota⁹
 - Consumer Elektronik Richtlinien, z. B. NFB¹⁰
 - Baustandards (ÖN1600/160112¹¹)
 - Einbindung und Referenzieren von Accessibility Standards in anderen Normen und Richtlinien

- Ebene 3: Barrierefreiheit als Ausschlusskriterium bei der Medienbereitstellung (Kauf, Auftrag)

- Ebene 4: Aus- und Weiterbildung
 - Nutzende (inkl. AT)
 - Entwickelnde und Bereitstellende von Medien
 - Vermittlende (Lehrende)
 - Politik und Verwaltung

4 www.w3c.org/wai

5 <http://www.daisy.org>

6 <http://www.tei-c.org>

7 ISO 9241-171:2008, ISO/IEC 13066-1:2011, ISO/IEC 29136:2012.; www.iso.org

8 <http://www-03.ibm.com/able/guidelines/hardware/accesshardware.html>

9 <http://accessibility.umn.edu/hardware-accessibility.html>

10 <http://www.nfb.org/accessible-home-showcase>

11 <http://www.as-search.at/>

- Ebene 5: Curriculum und Lernumgebungen
 - Einbindung IKT/AT und Inklusion in Curricula in allen Bereichen
 - Evaluation und Adaptierung der Lernumgebungen

- Ebene 6: Kompetenz in der Eigenproduktion und im Einsatz
 - Folien
 - Skripten
 - Prüfungen
 - eMedien
 - Digitalisierung

Prof. Dr. Christian Bühler

Um das Potenzial der modernen Medien für alle Menschen heben zu können, muss darauf geachtet werden, dass die Mediengestaltung niemanden ausschließt. Das bedeutet, dass Inhalte so angeboten werden müssen, dass die verschiedenen Anwenderinnen und Anwender mit unterschiedlichen Nutzeragenten darauf zugreifen können. Man muss sich davon lösen, nur an Standard-Ein-/Ausgabesysteme zu denken. Im Bereich Radio, wo früher ausschließlich Audio angeboten wurde, ist heute bei digitalen Medien z. B. auch die Übermittlung von Information etwa als Text möglich. Mit der Verbindung zu den Internetseiten der Rundfunkangebote ist dies sehr einfach möglich. Die Berücksichtigung von Heterogenität fällt zudem zunehmend leichter, da mit mobilen Endgeräten die Anforderungen ohnehin stärker variieren als früher bei ausschließlich Standgeräten mit Lautsprecher, Display, Tastatur und Maus (vgl. Bühler 2010). Allerdings bleibt zunächst eine gewisse Einseitigkeit, da auch bei mobilen Geräten meist noch ein Display als Ausgabe und ein Touchscreen mit Bildschirmstastatur als Eingabe benutzt werden. Zunehmend finden aber andere Möglichkeiten wie Sprachaus- und -eingabe oder Eingabe durch Gesten Verbreitung. Farben, Bilder und Filme können bei solchen Ausgabegeräten nicht mehr ohne weiteres angewendet werden. Auch Formatanweisungen, die auf einem Bildschirm sichtbar sind, können in einer Sprachausgabe nicht immer geeignet abgebildet werden. Hier hilft die Trennung von Inhalt, Struktur und Format. Diese ist heute in vielen gängigen Technologien möglich (W3C n. d.). Eine häufig vorgefundene Problematik bei der Übermittlung von Dokumenten ergibt sich durch die Verwendung von PDF-Dateien, die für die Druckausgabe vorbereitet wurden: Diese sind oft als Grafiken abgelegt und enthalten außer Pixelinformationen keinerlei Information über die Inhalte. Aber auch PDF-Dateien erlauben die Trennung von Format, Struktur und Inhalt und können barrierefrei gestaltet werden. Im Fernseh- und Rundfunkbereich stellen auch live-Angebote eine besondere Herausforderung dar, deren Umsetzung in alternative Formate mit einem gewissen Aufwand verbunden ist.

Eine hohe Anforderung, die bisher nicht technisch zu lösen ist, stellt die verwendete Sprache dar. In verschiedenen Sprachniveaus wird die Sprache für unterschiedlichste Zwecke eingesetzt. Die Terminologie in verschiedensten Fachdisziplinen, die Behördensprache, die Sprache im Bereich der Politik, Justiz und der Medizin sind dafür bekannte Beispiele. Hieraus ergeben sich zwei komplementäre Anforderungen mit Blick auf die Inklusion. Zunächst einmal ist **die einfachste dem Inhalt angemessene Sprache** zu verwenden (BMAS 2009). Das bedeutet, dass ohne Verlust inhaltliche Aspekte möglichst einfach formuliert werden soll, um die Inhalte für möglichst viele Menschen verständlich aufzubereiten. Grenzen liegen hier im Bereich der Wissenschaft, bei der Vermittlung von sprachlicher Komplexität, im Bereich der Kunst und Literatur und überall da, wo Inhalte mit Absicht nicht verständlich gemacht werden sollen. Leider reicht das jedoch nicht für die Inklusion aller Menschen aus. Personen, die Verständnisprobleme haben, etwa bei komplexen Zusammenhängen oder aufgrund ihres eigenen Bildungs- und Sprachniveaus, benötigen möglicherweise eine Version in leichter Sprache (BMAS 2009; Bühler, Nitzio, Scheer 2012). Diese ist in der Regel nur durch Verzicht auf inhaltliche Nuancen und gegebenenfalls durch Einsatz von erklärenden Bildern und Erläuterungen herstellbar.

Bei allen Angeboten ist es wichtig, dass die kognitive Belastung für die Bedienung und Navigation eines Angebotes möglichst gering bleibt, so dass die Konzentration der Nutzerinnen und Nutzer auf die Inhalte nicht beeinträchtigt wird. In diesem Zusammenhang ist die Verwendung unruhiger Hintergründe, animierter Grafiken, Werbebanner oder Laufschriften durchaus zu hinterfragen (Bernasconi 2007).

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

Grundsätzlich sind – wie im Diskurs um den Digital Divide bereits vielfach angeführt – Möglichkeiten zu schaffen, dass alle Menschen – unabhängig von ihrer jeweiligen Lebenslage – die Möglichkeit zum Zugang zu und zum Umgang mit digitalen Medien haben (zusammenfassend: Theunert 2010; Niesyto 2010). Weitergehend ist der barrierefreie Zugang zu und der Umgang mit Medien in Rückgriff auf das Konzept des universellen Designs von technischen Geräten (Hardware) und medialen Anwendungen (Software) zu verbessern. Das Prinzip des universellen Designs bezieht u. E. Bereiche wie Sprache, Aufbereitung von Inhalten, Visualität und alternative Repräsentationsformen mit ein. Insbesondere im Rückgriff auf (Audio-)Visualität bestehen Möglichkeiten, alternative Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu Schrift und Sprache einzubeziehen (Relevanz präsentativer Symbolik für die menschliche Kommunikation; vgl. Niesyto 2003; Witzke 2004). Weitergehend sind im Sinne adressatenbezogener Erfordernisse für Menschen mit Behinderung Möglichkeiten im Bereich der Unterstützten Kommunikation/Assistiven Technologien bereitzustellen, welche den Umgang mit digitalen Medien fördern (vgl. Revermann, Gerlinger 2010).

In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der barrierefreie Zugang zu und der Umgang mit digitalen Medien lediglich einen ersten Schritt in der Umsetzung einer inklu-

siven Medienbildung/Medienbildung als Perspektive für Inklusion bedeutet. Umfassende medienbildnerische Aspekte sind mit dieser Perspektive u. E. nach noch nicht verknüpft.

Dr. Ingo Bosse

Barrierefreiheit hat mit Inkrafttreten des „Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen“ (Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes – BGG) seit Mai 2002 eine gesetzliche Grundlage, die das Recht auf Chancengleichheit und eine diskriminierungsfreie Teilhabe definiert. Im Paragraph 4 des BGG wird die zweifache Dimension von Barrierefreiheit deutlich: zum einen die physischen Barrieren auf dem Weg zur Veranstaltung sowie vor Ort, zum anderen die Barrieren im Umgang mit den Medien selbst:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“
(Behindertengleichstellungsgesetz – BGG, §4)

In der Verordnung für Barrierefreie Informationstechnik (BITV), einer ergänzenden Verordnung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) wird unter anderem das Ziel formuliert, alle „öffentlich zugänglichen Informations- und Kommunikationssysteme barrierefrei zu gestalten und insbesondere auch den Anforderungen an Leichte Sprache gerecht zu werden.“ (BITV 2002) Beim barrierefreien Zugang und Umgang mit Medien geht es um informationelle Partizipation. Alle Bürger sollten in der Lage sein, sich Informationen selbstständig zu beschaffen. Weiterhin steht der Anspruch eines „Universellen Designs“ im Fokus. Dies wird in der UN-Behindertenrechtskonvention von „Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen“ (UN 2008) gefordert. Das heißt, sie sollen von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine spezielle Anpassung nutzbar sein. Grundlegend sind dabei Kriterien des kalifornischen „Center for Universal Design“ (Trace Center 2009) und der europaweiten Netzwerke „European Design for all eAccessibility“ (EdeAN 2010) und „Design for All Europe“ (Design for all Foundation 2010). Produkte und Medien, die nach den Prinzipien des Universal Design entworfen wurden drücken den Versuch aus, Produkte und Umgebungen zu entwerfen, die für alle Menschen nutzbar sind, ohne dass Adaptionen oder ein spezielles Design notwendig wären. Im Kontext moderner Informations- und Kommunikationstechnologien geht es darum sicherzustellen, dass Produkte und Dienstleistungen für alle Bürger zugänglich und nutzbar sind (vgl. Stephanidis et al. 2001). In April 1997 hat das „Center for Universal Design“ der North Carolina State University eine Liste mit sieben Prinzipien für Universelles Design veröffentlicht:

1. Breite Nutzbarkeit
2. Flexibilität in der Benutzung
3. Einfache und intuitive Benutzung
4. Sensorisch wahrnehmbare Informationen
5. Fehlertoleranz
6. Niedriger körperlicher Aufwand
7. Größe und Platz für Zugang und Benutzung

Im Kontext der Nutzung von modernen Informations- und Kommunikationsmedien ist das Ziel eines Universellen Designs die Sicherstellung, dass Informationstechnologie und Telekommunikation (IT&T) für alle Bürger verfügbar und nutzbar sind; des Weiteren soll eine nachträgliche Anpassung oder ein spezielles Design verhindert werden (Stephanidis et al. 2001).

In den folgenden Jahren wurden zahlreiche Netzwerke und Projekte etabliert, die das Bewusstsein für Universelles Design sowohl im öffentlichen wie auch im privaten Sektor deutlich erhöht haben. Beispiele für solche Netzwerke sind das EU-weite „European Design for all eAccessibility Network“ (EDeAN, www.edean.org) und „Design for All Europe“ (EIDD, www.designforall.org). Für Deutschland sollen das Aktionsbündnis für barrierefreie Informationstechnik (<http://abi-projekt.de>), die Aktion Mensch mit ihrer Initiative für ein barrierefreies Internet (<http://www.einfach-fuer-alle.de>) und das Webangebot des Ministeriums für Arbeit und Soziales (<http://www.einfach-teilhabe.de>) genannt werden. In Nordrhein-Westfalen hat die enge Zusammenarbeit der Agentur Barrierefrei¹² mit dem Forschungsinstitut Technologie und Behinderung zu einer Stärkung der Berücksichtigung digitaler Medien im Hinblick auf Barrierefreiheit geführt, die lange Zeit vor allem unter Aspekt des barrierefreien Zugangs zu Gebäuden betrachtet wurde (Bosse 2012b).

3. Für welche Zielgruppen der inklusiven Bildungsarbeit ist der Einsatz von Medien besonders sinnvoll?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

Wie unter Frage eins dargestellt, ist das Potenzial von IKT/AT und damit von Medien universell, für Verwaltung (auch mit Behinderungen!), Lehrende (auch mit Behinderungen!), Lernende und im Besonderen jene mit Problemen beim

- Sehen
- Hören
- Motorik (Mobilität)
- Kognition/Lernen

¹² www.agentur-barrierefrei-nrw.de

Als Zielgruppen sind aber auch, wie oben angeführt, Lehrende, Verwaltende und andere Gruppen zu sehen, inkl. der Kommilitonen.

Prof. Dr. Christian Bühler

Bei der Arbeit in heterogenen Gruppen ist der Einsatz von Medien, die oben genannten Anforderungen entsprechen, besonders sinnvoll. Sie erlauben individuelle Zugänge im Hinblick auf die eingesetzten Endgeräte, sie ermöglichen individuelle Unterstützung, gegebenenfalls asynchrones Lernen und Wiederholen in einem individuell angepassten Tempo. Der Einsatz klassischer Medien wie zum Beispiel von Filmen muss allerdings entweder technisch mittels Untertiteln und Audiodeskription oder eine angepasste begleitende Erklärung ergänzt werden (W3C n. d.). Der Einsatz von Gebärdensprache durch Dolmetscher, als DGS-Video oder mit Avataren erhält zurzeit mehr Beachtung (BMAS 2009).

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

Inklusive Bildungsangebote sollten sich grundsätzlich an alle Menschen wenden (vgl. Theunissen 2009, S. 18). Hinsichtlich der Ausgestaltung dieser Bildungsangebote bedarf es jedoch adressatenbezogener Modelle für die Praxis, welche der Heterogenität der Adressaten bestmöglich gerecht werden. Inklusive Bildungsangebote sollten an den Prinzipien der Lebensweltorientierung, der Handlungsorientierung und der Ressourcenorientierung ausgerichtet sein; diese Prämissen sind jedoch empirisch zu begründen und zu reflektieren. In dieser Perspektive bedarf es ebenfalls einer Klärung des Verhältnisses adressatenbezogener und drei übergreifender Erfordernisse an inklusive Bildungsangebote (vgl. Moser, Sasse 2008, S. 117). Weitergehend sollten inklusive, milieusensible Bildungsangebote (vgl. Schroeder 2010) entwickelt werden, welche sich an der Heterogenität der Adressaten orientieren. Die Erarbeitung von Schulkonzeptionen und -profilen (Curricula und flexibilisierte Bildungsprogramme) entlang einer empirischen fundierten Beschreibung des jeweiligen Einzugsbereichs einer Schule/des sozialen Milieus und den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in diesem Einzugsbereich ist in diesem Zusammenhang beispielhaft anzuführen.

Dr. Ingo Bosse

Inklusive Medienbildung als Medienbildung für alle heißt, keine Zielgruppe besonders hervorzuheben. Der Abbau von Barrieren ist nicht ausschließlich für Menschen mit Behinderung bedeutsam, sondern käme allen Bürgern zu gute (vgl. Ottinger 2008, S. 64).

4. Wie schätzen Sie die Qualifizierung von Lehrkräften und Pädagogen hinsichtlich des Einsatzes von Medien zur inklusiven Bildungsarbeit ein?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

Dies ist eine Analyse für Österreich, die aber wohl vergleichbar ist:

- Medienpädagogik ist ein zentraler Bestandteil der Aus- und Weiterbildung; der Einsatz nimmt entsprechend zu, wie wohl sich auch die Kompetenz, die Rahmenbedingungen und Qualität des Einsatzes verbessern.
- „Inklusive“ Bildungsarbeit ist noch immer sehr wenig verankert
 - im Sinne von Bewusstsein für die Notwendigkeit der Inklusion,
 - im Sinne des Wissens und der Kompetenz bezüglich der Bedürfnisse, der Assistierenden Technologien und Lösungen für die Zielgruppe,
 - im Sinne der Anpassung und Umgestaltung von Organisations-, Lehr- und Lernprozessen,
 - im Sinne der Nachfrage und Nutzung barrierefreier Medien,
 - im Sinne der eigenen Gestaltung barrierefreier Medien.
- Inklusion, AT und barrierefreie Medien sind im besten Falle „Wahlfächer“ und sind in den meisten Fällen kaum oder nicht in den Curricula der Lehrendenausbildung verankert. Weiterbildung und Umsetzung geschieht zufällig bzw. auf Basis von ad-hoc Weiterbildung, aber nicht als fundamentales Prinzip modernen Unterrichts.

Prof. Dr. Christian Bühler

Auch wenn Lehrkräfte und Pädagogen vielfach im Hinblick auf den Einsatz von Medien gut ausgebildet sind, so sind erfahrungsgemäß die wenigsten auf den Einsatz inklusiver Medien vorbereitet (Bühler 2011). Die Unkenntnis über die Anforderungen und die Möglichkeiten inklusiver Mediengestaltung und inklusiven Medieneinsatzes ist weit verbreitet. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die modernen Medien, sondern bereits bei der Vorbereitung von Unterrichts- und Lernmaterialien wie etwa Aufgabenblättern, Prüfungen, Einsatz von Tafeln, Overheadprojektoren, Medienkoffern usw.

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

In diesem Zusammenhang ist zunächst zwischen den divergenten Ausbildungsstrukturen und -gängen von Pädagoginnen und Pädagogen zu unterscheiden, die sich auf entsprechende Berufsprofile beziehen, u. a. frühkindliche Bildung, Lehramt, Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Kultur- und Medienbildung. Dann gibt es unterschiedliche Grade und

Akzentuierungen der Vertretung von Medienbildung/Medienpädagogik in den einzelnen Studiengängen, welche wiederum stark an den Curricula der einzelnen Studienordnungen der jeweiligen Hochschulen/Universitäten rückgebunden sind. Ähnliches trifft auch für Angebote in der Fort- und Weiterbildung in den entsprechenden Bereichen zu. Generell ist anzumerken, dass Medienpädagogik bis dato ein eher randständiger Bestandteil der Berufsausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen darstellt (vgl. die Einschätzung in KBOM 2010).

Es gibt aktuell keine empirischen Studien, die die Verankerung medienpädagogischer Ausbildungsinhalte in den o. g. Ausbildungs- und Studiengängen in Deutschland breit und systematisch erhoben und analysiert haben (dies zu tun ist eine Forderung von KBOM 2010). In den letzten Jahren entstanden Studien, die medienbezogene Einstellungen, Deutungsmuster und Habitusformen von Studierenden und Lehrkräften untersuchten (vgl. Kommer 2010; Biermann 2009; Henrichwark 2009; aktuelle Dissertation Schluchter – für eine Übersicht vgl. Schluchter 2010b) und die individuellen Medienkompetenzen/ medienpädagogischen Kompetenzen von Studierenden (vgl. u. a. Billes-Gerhart 2009) erhoben. Für den Bereich der frühkindlichen Bildung ist vor allem die Studie von Six und Gimmler (2007), für den Bereich der Schule die Überblicksstudie von Kammerl und Ostermann (2010) zu nennen.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass vor dem Hintergrund divergenter Ursachen wie den individuellen Deutungsmustern der Studierenden, Struktur der Ausbildung, etc. Medienpädagogik bislang weder vor, im Laufe oder nach dem Studium grundsätzlich in das (eigene) Berufsbild von Pädagoginnen und Pädagogen integriert wird (für den Bereich des Lehramts vgl. aktuelle Dissertation Schluchter). Infolgedessen ist Medienpädagogik in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen verpflichtend zu verankern, so dass eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Bereich der Medienpädagogik möglich wird (vgl. Niesyto 2011). Entsprechend sind Überlegungen zur Struktur und den Inhalten einer Verankerung von Medien/Medienpädagogik im Rahmen der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu entwickeln – wie u. a. im Kontext einer medienpädagogischen Grundbildung an der PH Ludwigsburg bereits konzipiert und in verschiedenen Bereichen in der Umsetzung¹³.

Ein sehr ähnliches Bild zeichnet sich für den Bereich der Inklusion ab. Bislang ist Inklusion nur randständiger Bestandteil der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Die Organisation der Ausbildungsstrukturen, vor allem von Lehrerinnen und Lehrern, entspricht nicht den Anforderungen einer inklusiven Perspektive. So ist die Lehramtsausbildung bislang weitgehend aufgeteilt in Regel- und Sonderpädagogik sowie in verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Für den Bereich der Integration liegen u. a. mit der Arbeit von Boenisch (2000) oder Obolenski (2001) erste Vorschläge vor; aktuell auch zu einer inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (vgl. das Themenheft Inklusion-Online 3/ 2012). Schließlich sind diese beiden Perspektiven – der Medienpädagogik und der Inklusion – auf der Ebene der Curriculumsentwicklung für die Pädagogen-Ausbildung zusammenzuführen (für den Bereich der Lehramtsausbildung vgl. die aktuelle Dissertation Schluchter – für eine Übersicht vgl. Schluchter 2010b). Ebenso besteht eine wesentliche Möglichkeit, diese beiden Perspektiven im Rahmen der Kon-

13 vgl. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Aktuelles/Handout_Medienpaedagogik.pdf

zeption von Angeboten der Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zusammenzuführen. In dieser Perspektive erscheint es besonders erfolgversprechend, eine Sensibilisierung für das Thema Medienpädagogik und Inklusion zu erreichen. Grundlegend ist im Sinne einer inklusiven Medienbildung eine Veränderung und Umstrukturierung bestehender Prüfungs- und Studienordnungen der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen – als auch eines veränderten Berufsprofils in der Praxis – wünschenswert.

Dr. Ingo Bosse

Die Qualifizierung von Lehrkräften und Pädagogen ist durch die bisher unzureichende Verzahnung der Sonderpädagogik, der Medienpädagogik und allgemeiner Pädagogik geprägt. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Gebiet der Medienbildung steht in der Sonderpädagogik bisher noch aus. Desweiteren ist die Intensität der Auseinandersetzung mit der Medienbildung in den einzelnen Fachrichtungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Existiert z. B. in den Förderschwerpunkten Hören, Lernen und körperliche und motorische Entwicklung eine längere Tradition, so konzentrieren sich z. B. Forschung und Praxis im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lediglich auf einzelne Medienarten wie das Internet (siehe Bernasconi 2007) oder auf Aspekte der Computerdidaktik (siehe Bonfranchi 1992; Lamers 1999; Meyer 2000). Beim Vergleich mit den allgemeinen Erziehungswissenschaften gilt es zu bedenken, dass die Sonderpädagogik, seitdem sie sich in den 1960er Jahren gegenüber der Allgemeinen Pädagogik als Begriff sowie als selbstständige Disziplin etablierte, eigene Merkmale zur Profilierung und Abgrenzung entwickelt hat. Neben der Fokussierung anderer Zielgruppen finden sich auch hier Kausalzusammenhänge für die Bearbeitung divergierender Schwerpunkte (vgl. Schwier 2010).

5. Gibt es Bereiche, bei denen Sie Defizite in der Nutzung und Anwendung von Medien in der inklusiven Bildung sehen und wenn ja, welche sind das und wie könnten diese Defizite behoben werden?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

- Bewusstseinsbildung (UN-Konvention [UN 2008], Gleichstellungsgesetz¹⁴, Nutzen für Alle)
- Durchforstung und Überarbeitung der Curricula für Aus- und Weiterbildung in Bezug auf Inklusion und barrierefreier Medien
- Versorgung und Ausbildung von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mit Assistierenden Technologien (Beispiel Dänemark)

¹⁴ Behindertengleichstellungsgesetz Österreich:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228&ShowPrintPreview=True>

- Zentren zur Weiterbildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen für ihre Art des Umgangs mit Medien (Ressource-Zentren; neue/verstärkte Funktion traditioneller sonderpädagogischer Einrichtungen)
- Barrierefreiheit als Grundprinzip im Ankauf und in der Nutzung von Medien (Beispiel: National Instructional Materials Standard, NIMAS in den USA¹⁵)
- Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Produktion barrierefreier Medien.
- Adaptierung der Gebäude (DIN Normen für bauliche Barrierefreiheit¹⁶)

Prof. Dr. Christian Bühler

Aufgrund der starken Trennung der schulischen Bildung, der Berufsbildung, aber auch der Praxis in der Weiterbildung werden Menschen mit Behinderungen häufig von Bildungsangeboten faktisch ausgeschlossen bzw. auf Sondereinrichtungen verwiesen. Oft wird bei der Konzeption und Erarbeitung von Bildungsangeboten überhaupt nicht an die Heterogenität der möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gedacht (Fisseler 2010). So sehen sich viele Institutionen und die dort wirkenden Lehrkräfte und Pädagogen dann, wenn entsprechende Teilnahmeanfragen konkret vorliegen, nicht in der Lage, inklusive Bildungsangebote tatsächlich umzusetzen. Leider beginnt dies bereits teilweise bei der Publikation solcher Angebote, den Belegverfahren, dem Zugang und der Ausstattung der Gebäude und Einrichtungen. Allzu schnell wird entschieden, dass eine Teilnahme nicht möglich ist. Dies ist ein grundlegendes Problem und kann ohne weiteres durch konkrete Maßnahmen nicht aufgelöst werden. Vielmehr ist es notwendig, eine Einstellung zu erreichen, die grundsätzlich eine Teilnahme aller für möglich hält und die Nicht-Realisierbarkeit als einzelne Ausnahme begreift. Es geht auch nicht darum, erst wenn eine Person mit Behinderung im Kurs erscheint, Maßnahmen zu ergreifen. Vielmehr muss das Angebot grundsätzlich auf die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen vorbereitet werden. In der Konsequenz muss der gesamte Prozessablauf in der inklusiven Bildung daraufhin überprüft werden:

1. Ist die Information über das Bildungsangebot barrierefrei zugänglich?
2. Ist eine Belegung und Anmeldung für die Angebote barrierefrei zugänglich?
3. Ist das Gebäude barrierefrei erreichbar?
4. Sind die Veranstaltungsräume, Sekretariate, Aufenthaltsräume usw. barrierefrei zugänglich?
5. Sind Mobiliar und Geräte entsprechend flexibel, dass sie von unterschiedlichsten Personen genutzt werden können (Rollstuhlfahrer, blinde Menschen, sehbehinderte Menschen usw.)?
6. Sind die Personen in Verwaltung, Administration und das Lehrpersonal so vorbereitet, dass die Menschen mit besonderen Anforderungen gegebenenfalls kompetent Auskunft geben können und notwendige organisatorische Maßnahmen einleiten können?
7. Sind die Lehr- und Lernmedien nach gängigen Standards barrierefrei gestaltet?

¹⁵ <http://aim.cast.org>

¹⁶ <http://www.din18040.de/>

8. Sind die didaktischen Ansätze für die Teilnahme von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen geeignet?
9. Besteht die Möglichkeit, auf Dienste zuzugreifen, die bei der Herstellung von Barrierefreiheit unterstützen?
10. Sind die Prüfungsmodalitäten und die Prüfungsdurchführung barrierefrei organisiert?
11. Können Lehrkräfte und Pädagogen mit Behinderung in der vorhandenen Infrastruktur Lehrangebote machen?

Diese Fragen müssen in der Bildungseinrichtung/beim Medienbetreiber zunächst auf der Ebene des Trägers (Management) behandelt werden. Hier muss die grundsätzliche Zustimmung zur Umsetzung gegeben werden (Bühler 2009). In der Folge können die notwendigen Maßnahmen zur Klärung dieser Fragen an die jeweils zuständigen Ebenen weitergegeben werden. Es ist offensichtlich, dass neben infrastrukturellen und technischen Maßnahmen insbesondere Aufklärung und Fortbildung erforderlich sind. Aber auch die Vernetzung von Bildungsträgern und der Austausch guter Praxis sind notwendig. Auf diese Weise können Methoden und Materialien, die bereits entwickelt sind und an einer Stelle vorliegen, auch andernorts verfügbar gemacht und genutzt werden.

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

Grundlegend ist u. E. nach in der Konzeption inklusiver Bildungsangebote ein ressourcenorientierter Ansatz zu präferieren. Dieser ist jedoch vor dem Hintergrund empirischer Befunde weitergehend zu reflektieren. Die Ressourcenorientierung umfasst eine doppelte Perspektive:

- das stärkere Ansetzen an den vorhanden Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Menschen im Sinne der eigenen, persönlichen Ressourcen, die sie mitbringen;
- die Förderung von Anregungsmilieus in den sozialen und kulturellen Kontexten der Menschen (als äußere, strukturelle Ressourcen), um die vorhandenen persönlichen Ressourcen zu stärken.

Die Heterogenität der Adressaten inklusiver Bildungsangebote stellt die Medienpädagogik/medienpädagogische Forschung vor die Aufgabe, empirisch fundierte Aussagen zu den Möglichkeiten und Begrenzungen medienbildnerischer Angebote zu machen und entsprechend Konzeptionen von Modellen für die pädagogische Praxis zu entwickeln. Zum ressourcenorientierten Ansatz liegen in letzter Zeit verschiedene Studien und Veröffentlichungen vor, u. a. von Kutschner (2009), Niesyto (2010), Wagner (2008), Welling (2009) und Schluchter (2010a). Dieser Ansatz ist für die inklusive Medienbildung zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

Dr. Ingo Bosse

Barrierefreiheit wird im Zusammenhang mit digitalen Medien spätestens seit Inkrafttreten neuer gesetzlicher Regelungen in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Oft fällt hier das Stichwort „barrierefreies Webdesign“, aber Barrierefreiheit meint mehr, als nur eine Website so zu gestalten, dass sie auch für Menschen mit Behinderung problemlos nutzbar ist. Barrierefreiheit bezieht sich in der Medienbildung sowohl auf Medienangebote und Inhalte, als auch darauf, dass Kurse und Veranstaltungen inklusiver Bildungsarbeit selbst barrierefrei sind.

Radio- und Fernsehproduktion, Computer, Handy, Podcasting und Internet sind nur einige Kursthemen, die von Einrichtungen der Medienbildung angeboten werden. Doch finden sich in Ankündigungen kaum Hinweise darauf, ob eine Veranstaltung barrierefrei ist: Kann ein Rollstuhlfahrer problemlos den Weg zum Veranstaltungsraum erreichen? Wird ein Gebärdendolmetscher zur Verfügung gestellt, damit auch gehörlose Menschen an der Veranstaltung teilnehmen können? Wird mit Medien gearbeitet, die auch für Menschen mit Sehbehinderungen zugänglich sind? Derlei Hinweise sind wichtig, damit sich auch Menschen mit Behinderungen von dem Angebot angesprochen fühlen.¹⁷

6. Wo sehen Sie Ansatzpunkte und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitforschung bzw. der Evaluation von inklusiver Medienarbeit und Praxisprojekten?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

- Überblick über benutzte Medien und ihre Barrierefreiheit (Bücher, online, Lehr-/Lernumgebungen, CDs, ...)
- Curriculumsanalyse
 - Lehrenden-Aus- und Weiterbildung
 - Lernende
- Analyse der politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen
- Organisatorische und verwaltende Rahmenbedingungen, die die Inklusion fördern oder behindern
- Modelle (Best Practice) für die Umsetzung inklusiver Bildung basierend auf barrierefreien Medien – von politischen Entscheidungen über Administration hin zum Lernalltag
- Auf-/Ausbau von „Ressourcen Zentren“, die Inklusion begleiten können, z. B. als neue und umfassende Herausforderung traditionell sonderpädagogischer Einrichtungen

¹⁷ Vgl. dazu die mekonet-Handreichung „Inklusive Medienbildung auf einen Blick“, online unter: <http://www.mekonet.de/d/512249> – letzter Zugriff: 09.02.2012.

Prof. Dr. Christian Bühler

Bei der Umsetzung inklusiver Medienarbeit kommt es darauf an, eine geeignete Mischung eigener Kompetenzen aller Lehrenden, besondere Kompetenzen in einem Netzwerk und einer von der Leitung der Institution beauftragte Unterstützung der Umsetzung zu finden. Dies gilt grundsätzlich für alle Bereiche von der Infrastruktur, über die Didaktik, die Aufbereitung der Inhalte bis zur administrativen Begleitung. Die folgende Tabelle zeigt beispielhaft, welche Inhalte und Kompetenzen bei welchen Gruppen der Anbietenden aufgebaut bzw. vorhanden sein müssten.

Inhalt	Kompetenz	Lehrkräfte und Pädagogen	Material- ersteller	Administra- toren	Leitung	Spezialisten
Grundlagen der Inklusion	Verständnis der Inklusion, grundlegende Ansätze zur Umsetzung	X	X	X	X	X
Grundlagen Universal Design in Education	Verständnis des Mehrwertes des Design für Alle, grundlegende Ansätze	X	X	X	X	X
Grundlagen BF Gebäudeinfrastruktur	Maßnahmen in Gebäuden und Ausstattung			x	x	x
Grundlagen BF IT	Zwei-Sinne Prinzip, BITV, Barrierefreie Dokumente, Sprache	X	X	X		
Grundlagen BF Didaktik	Einsatz von Methoden und Materialien	X	x	x		
Weiterführende Maßnahmen	Audio, Videos, Gebärdensprache, ...					x
Speziallösungen	DGS-Videos, Texte in leichter Sprache					x

Abbildung 2: Inhalte und Kompetenzen zur Inklusiven Medienarbeit (G: Grundlagen, BF: barrierefrei)

Entscheidend ist zunächst, dass alle Ebenen, die im Bildungsprozess beteiligt sind, über die entsprechenden Grundlageninformation und das richtige Verständnis von inklusiver Medienarbeit verfügen. Dies schließt ausdrücklich die Leitung und die Administration der Bildungsträger mit ein. Weiter müssen spezifische Kenntnisse und Inhalte den unterschiedlichen Zielgruppen vermittelt werden, wie dies in der Tabelle dargestellt ist. Hierbei wird davon ausgegangen, dass allen Lehrkräften und Pädagogen die Grundlagen dergestalt vermittelt werden, dass sie in der Lage sind, im Grundsatz inklusive Bildungsangebote zu entwickeln. Mit dem entsprechenden Handwerkszeug sollte dies nicht aufwändiger oder zumindest nicht wesentlich aufwändiger sein als die Entwicklung bisheriger Angebote. Alles was darüber hinausgeht, wird in weiterführenden Maßnahmen und Speziallösungen zusammengefasst und Spezialisten mit entsprechender Ausrüstung übertragen. Solche Spezialistinnen und Spezialisten bilden wichtige Knoten in dem zu bildenden Netzwerk. Gleichzeitig lohnt es sich aber, die direkte Vernetzung der Bildungsanbieter zu betreiben, wo durch Austausch von Erfahrungen, Konzepten und Materialien gute Lösungen multipliziert und mehrfacher Aufwand vermieden werden können.

Prof. Dr. Horst Niesyto & Jan-René Schluchter

Grundlegend ist zu konstatieren, dass inklusive Bildungsangebote im Schnittfeld mit Medien/Medienpädagogik bislang noch kaum erforscht sind. Infolgedessen besteht die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitforschung, die im Schnittfeld von Medienpädagogik und Inklusion die Möglichkeiten, aber auch die Begrenzungen untersucht, welche medienpädagogische Angebote zur (Weiter-)Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse und Strukturen in der Gesellschaft leisten können. Ebenso könnten Fragen der Ausbildung und Qualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen inklusiver Medienbildungsangebote zum Forschungsgegenstand im Sinne einer entwicklungsorientierten medienpädagogischen Forschung gemacht werden. In diesem Zusammenhang würde sich ein derartiges Forschungsvorhaben an Vorarbeiten zur Intersektion von Medienpädagogik und Sonderpädagogik, respektive Medienpädagogik mit Menschen mit Behinderung anschließen (vgl. u. a. Schluchter 2010a; Michaelis, Lieb 2006; Witzke 2004). Besonders relevant ist eine medienpädagogische Praxis- und Begleitforschung vor allem bei Aktivitäten und Projekten einer handlungsorientierten Medienpädagogik, die im Schnittfeld von Medienpädagogik und Inklusion angelegt sind (siehe auch die Ausführungen zur Relevanz von Praxis- und Begleitforschung in KBOM 2011).

Ziel sollte es sein, das Schnittfeld von Medien- und Inklusionspädagogik zum Einen in einem ersten Schritt theoretisch-konzeptionell grundzulegen, sowie zum Anderen Modelle für die medienpädagogische Praxis zu entwickeln. Hierbei ist im Besonderen zu berücksichtigen, dass die Umsetzung von Inklusion derzeit in Deutschland selbst noch einer weitgehenden empirischen Fundierung ermangelt. Ein Forschungsprojekt zur inklusiven Medienarbeit könnte hierfür einen wichtigen Beitrag leisten, um zur Entwicklung eines Verständnisses von Inklusion beizutragen, welches zum Einen übergreifend und zum Anderen empirisch fundiert ist. Zur Zeit liegen inter-

national und national diverse Verständnisse von Inklusion vor (vgl. u. a. Herz 2010; Merz-Atalik 2006, S. 257). Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den verschiedenen inklusiven Modellversuchen – v. a. auf Ebene von Schulen – in Deutschland wider.

In dieser Perspektive scheint es zielführend ein entsprechendes Modellprojekt/ oder auch Pilotprojekt mit Akteuren der Medien- und Inklusionspädagogik in Deutschland zu initiieren. Wir sehen – je nach vorhandenen Forschungsressourcen – grundsätzlich zwei Möglichkeiten hierfür:

- die Durchführung eines bundesweiten Forschungsprojekts, welches in mehreren Bundesländern stattfindet und unterschiedliche Rahmenbedingungen bezüglich Bildungsplänen etc. berücksichtigt;
- ein eher regionales Forschungsprojekt, das in einem oder zwei Bundesländern stattfindet und vertiefend Prozessstrukturen der Medienbildungsarbeit untersucht.

Im ersten Fall bestünde die Möglichkeit, vor dem Hintergrund der verschiedenen Bildungssysteme der Bundesländer, der divergenten inklusiven Modellversuchen und Inklusionsverständnissen, etc. weiterreichende Aussagen zu einer inklusiven Medienbildung zu machen. Im zweiten Fall bestünde die Möglichkeit, in Bezug auf die regionalen Strukturen und Bedingungen vertiefende Aussagen zu den Prozessstrukturen und Abläufen einer inklusiven Medienbildung zu machen. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang, dass das Modellprojekt in Kooperation von Akteuren aus Wissenschaft, Praxis und den Adressaten inklusiver Angebote der Medienbildung zusammen geplant und durchgeführt wird. Ebenso sind Akteure aus unterschiedlichen Berufsfeldern – auch über das Feld der Pädagogik hinaus – in das Projekt mit einzubeziehen. Dieser Perspektive würde einer Kooperation/ Vernetzung von Schulen und außerschulischen Bildungs- aber auch sonstigen Einrichtungen (Vereine, etc.) entsprechen. U. E. nach sollte – wie bereits angeführt – der Bereich einer handlungsorientierten Medienpädagogik, respektive der aktiven Medienarbeit in diesem Zusammenhang nach Vorne gebracht werden, um einem breiter angelegten Verständnis von Medienbildung gerecht zu werden. Ein besonderer Fokus wäre hierbei auf den Bereich der (Audio-)Visualität zu legen, da dieser – wie bereits angeführt – eine wesentliche Möglichkeit für alternative Ausdrucksmöglichkeiten darstellt.

Dr. Ingo Bosse

„Medienpädagogische Forschung umfasst ein breites Spektrum an Themen und Forschungsrichtungen, das sich durch Interdisziplinarität auszeichnet. Sie bezieht sich auf das Mediensystem, die Medienangebote und deren Produzenten, auf den Umgang mit Medien in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten und auf medienpädagogische Bildungs- und Lernarrangements. Medienpädagogische Forschung erfordert besondere Verknüpfungsleistungen, um theoretische und methodische Aspekte unterschiedlicher Disziplinen miteinander zu verbinden. (...) In der theoretischen Grundlegung der Forschungsprojekte sind meist mehrere Bezugsdiskurse zu berücksichtigen.“

Medienpädagogische Forschung ist aufgrund der stetigen technischen Entwicklungen ständig gefordert, theoretische Fundierungen und methodische Vorgehensweisen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. (...)“ (Niesyto 2011, S. 16).

Im Bereich der inklusiven Medienbildung sind konkret folgende Forschungsbereiche von Relevanz:

- Eine tiefergehende theoretische Fundierung der Schnittmenge zwischen Medienpädagogik und Sonderpädagogik
- Eine theoretisch-empirische Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von sozialer Ungleichheit und (inklusive) Medienbildung
- Qualitative Untersuchungen zum Mediennutzungsverhalten, zur Mediensozialisation und zur Medienkompetenz von Menschen mit Behinderung
- Qualitative Untersuchungen zu Schülerkompetenzen im Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen
- Die Veränderung von Lehr- und Lernprozessen durch Einsatz digitaler Medien unter subjektorientierter Perspektive.
- Qualitative Untersuchungen zur Verwendung digitaler Medien innerhalb differenzierter Fördersettings und den damit verbundenen Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen
- Davon ausgehend: Weiterentwicklung und Etablierung zielgruppenspezifischer Praxiskonzepte, Bedeutung der zunehmenden Mediatisierung für Sozialisationsprozesse und Identifikationsentwicklung, aber auch für Selbstvergewisserungsprozesse (der eigenen Behinderung) (Bosse 2012a, S. 447f.)

7. Welche Informations-, Vernetzungs- oder Qualifizierungsangebote sind Ihrer Ansicht nach notwendig, um inklusive Medienarbeit und barrierefreien Zugang zu befördern?

Prof. Dr. Klaus Miesenberger

- Lehrende
 - Umfassende Einbindung in die Grundausbildung
 - Breites Angebot in der Weiterbildung
 - Einbindung der Barrierefreiheit in die allgemeine mediendidaktische Aus- und Weiterbildung
- Aus- und Weiterbildung der Administration
- Aus- und Weiterbildung politischer Entscheidungsträger
- Aus- und Weiterbildung der Lehr- und Lernmedien produzierenden Wirtschaft

Prof. Dr. Horst Niestyo & Jan-René Schluchter

Im Wesentlichen sind für eine (Weiter-)Entwicklung inklusiver Formen der Medienarbeit die Strukturen und Inhalte der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen dahingehend zu verändern, dass sowohl Inklusion als auch Medienpädagogik – wie bereits angeführt – grundlegender und verpflichtender Bestandteil der Curricula sind, so dass eine Auseinandersetzung mit diesen Themen seitens der Studierenden grundsätzlich stattfinden kann. Ebenso sind Angebote der Fort- und Weiterbildung zu konzipieren, welche Pädagoginnen und Pädagogen, die bereits in der Praxis sind, die Möglichkeit eröffnen, sich diesen Themenbereich berufsbegleitend anzueignen. Ebenso wäre die Gründung einer (bundesweiten) Beratungsstelle für die (Weiter-)Entwicklung von Inklusion, Medienpädagogik inklusiver Medienpädagogik sinnvoll, welche in Form von Beraterinnen und Beratern Schulen aktiv bei der Entwicklung und Umsetzung von inklusiven (Medien-)Bildungsaufgaben zur Seite stehen.

Dr. Ingo Bosse

„Zentrale Bedingung für eine effektive Unterstützung der Prozesse der Medienbildung ist eine medienpädagogische Qualifizierung aller pädagogischen Fachkräfte. Nach den vorliegenden Expertisen gibt es in diesem Bereich gravierende Mängel. Eine medienpädagogische Grundbildung hat die Aufgabe Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte bereits während der Ausbildung an den Hochschulen zu qualifizieren.

Eine Grundbildung trägt entscheidend dazu bei, dass Pädagogen/-innen im späteren Berufsfeld medienpädagogische Fragen situationsangemessen integrieren können. Sie muss jedoch durch kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote ergänzt werden, um vor dem Hintergrund der dynamischen Medienentwicklung die eigenen Medienkompetenzen zu erweitern, sich kritisch-reflexiv zu positionieren und mit anderen Kollegen/-innen über die berufliche Praxis auszutauschen und neue Ansätze im medienpädagogischen Bereich kennen zu lernen und auszuprobieren. Die Förderung von peer-to-peer-Ansätzen (Schüler(innen) als Medienscouts etc.) bietet dafür weitere Möglichkeiten.

In allen pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen ist eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil der pädagogischen Ausbildung in Form eines Moduls zu verankern.“ (Niestyo 2011, S.14-15).

Neben der unbedingten Notwendigkeit, die Qualifizierung der inklusiven Medienarbeit zu institutionalisieren, haben Initiativen wie die Anfang des Jahres gestartete berufsbegleitende Fortbildung „Inklusive Medienpädagogik“ der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit Pilotcharakter (siehe dazu den Artikel von Dr. Ketzler in Kapitel 3).

Literatur

- Aktion Mensch (Hrsg.) (2010): Web 2.0/barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. Bonn. http://publikationen.actionmensch.de/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf – zuletzt abgerufen 30.07.2012.
- Bernasconi, Tobias (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Betz, Joachim; Bosse, Ingo; Maurer, Björn; Schluchter, Jan-René (2011): AG Medienpädagogik in sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Keine Bildung ohne Medien! Positionen, Personen, Programm und Perspektiven. Booklet zum Kongress. München: kopaed. S. 7
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Billes-Gerhart, Elke (2009): Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. Göttingen: Cuvillier.
- BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2009): BITV 2.0. Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung 2.0 (BITV 2.0) [Online] BMAS, 22. 09 2009. <http://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/bitv.html> – letzter Zugriff 18.07.2012.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Internet (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Stand September 2011 [online] http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?jsessionid=8954DA2097EEE859A5F33326BB2294F6?__blob=publicationFile – letzter Zugriff 31.07.2012.
- Boenisch, Jens (2000): Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonfranchi, Riccardo (1992). Computer-Didaktik in der Sonderpädagogik. Luzern, Edition SHZ.
- Bosse, Ingo (2011): Der Unterschied als Aufmerksamkeitsgarant. Behinderung in den Krimiserien Tatort und Polizeiruf 110. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete, 1, S. 29-44.
- Bosse, Ingo (2012a): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-449.
- Bosse, Ingo (2012b): Inklusion in der Mediengesellschaft. In: Gapski, Harald (Hrsg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, München: Kopaed, S. 11-28.

- Bosse, Ingo (2012c): Anschluss statt Ausschluss! Computerkurse für Menschen mit hohem Hilfebedarf. In: Frey, Hermann; Wertgen, Alexander (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit konkret. Beiträge zur Praxis des Unterrichts an Schulen für Kranke. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 223-237.
- Bühler, Christian (2008): Barrierefreier Zugang – eine Chance für Infrastrukturen von hoher Qualität. Orthopädie-Technik. Bd. 10, S. 753-758.
- Bühler, Christian (2009): Management of Design for All. [Hrsg.] C. Stephanidis. The Universal Access Handbook. s. l. CRC Press, 56, S. 65-1 – 56-12.
- Bühler, Christian (2010): International Encyclopedia of Rehabilitation. Universal Design – Computer. [Online] <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/146/> – letzter Zugriff 30.06.2012.
- Bühler, Christian (2011): Lernen und Arbeiten ohne Barrieren- Barrierefreier Zugang und Universelles Design. [Hrsg.] B. Bonz und H. Biermann. Inklusive Berufsbildung, Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Hohengehren: Schneider, Bd. 11, S. 44-52.
- Bühler, Christian; Nitzio, Annika; Scheer, Birgit (2012): How long is a short sentence – A Linguistic Approach to Definition and Validation for Easy-to-read Material. [ed.] K. Miesenberger. Computers Helping People with Special Needs; 13th International Conference, ICCHP 2012, Proceedings, Part II. s.l. Springer Verlag, Vol. 2, pp. 368-375.
- Cloerkes, Günther (2002): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Edition S.
- Design for all Foundation (2010). What ist Design for All? [Online] <http://www.designforall.org/en/dfa/dfa.html> – letzter Zugriff 4.10.2012.
- Eickelmann, Birgit (2010): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Münster: Waxmann Verlag.
- Fisseler, Björn (2010): Barrierefreies E-Learning in der Hochschule Teil 1. Technische Grundlagen der Barrierefreiheit. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: S. Raabe, S. F 4.3.
- Hachmeister, Lutz (Hrsg.) (2008): Grundlagen der Medienpolitik. Ein Handbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 695, Bonn.
- Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf> – letzter Zugriff 05.01.2012.
- Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, Birgit (2010): „Inclusive Education“ – Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript. S. 29-44.

- Kammerl, Rudolf; Ostermann, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf – letzter Zugriff 05.01.2012.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich Uni Press.
- Kutscher, Nadia (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. LfM-Dokumentation; Band 36. Herausgegeben von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf. (zusammen mit Alex Klein, Johanna Lojewski und Miriam Schäfer).
- Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe. Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. Medienpädagogik, Themen Nr. 17. [online] <http://www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf> – letzter Zugriff 23.06.2011.
- Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Computer- und Informationstechnologie. Geistigbehindertpädagogische Perspektiven. Düsseldorf, Selbstbestimmtes Leben.
- MAGS NRW (2012) Endfassung NRW Inklusiv. Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. [Online] 03. 07 2012. http://www.mags.nrw.de/08_PDF/003/120703c_endfassung_nrw-inklusiv.pdf – letzter Zugriff 18.07.2012.
- Merz-Atalik, Kerstin (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, G.; Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 248-260.
- Meyer, Margarete (2000): Behinderte Kinder am Computer. Einsatz von Computerprogrammen in der Diagnostik und aktiven Förderung behinderter Kinder. Karlsruhe, Loeper.
- Michaelis, Elke; Lieb, Oliver (2006) (Hrsg.): Ausdrucksstark. Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung. München: kopaed.
- Miesenberger, Klaus (2009): Best Practice in Design for All. In: Stephanidis (ed.): The Universal Access Handbook, CRC Press, Boca Raton.
- Miesenberger, Klaus (2008): „equality = e-quality“ – Wie Chancengleichheit (equality) in der Informationsgesellschaft von Barrierefreiheit als Qualitätsmerkmal neuer Technologien (e-Quality) abhängt. In: Bretterebner-Ziegerhofer, A.: Lebenswerte Lebenswelten, Ringvorlesung, Graz.
- Miesenberger, Klaus; Staudegger, Elisabeth; Pleschberger, Herbert (2008): „Lebenswelt Informationsgesellschaft: Vom Recht auf barrierefreie Zugänge und gleiche Chancen.“ In: Behinderte Menschen Heft 3/4, S. 60-65.
- Moser, Vera; Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Reinhardt.
- Moser, Heinz (2005): Wege aus der Technikfalle. eLearning und eTeaching. Zürich: Petalozzianum.

- Niesyto, Horst (2001): *Selbstaussdruck mit Medien*. München: Verlag kopaed.
- Niesyto, Horst (2003) (Hrsg.): *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation*. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2010): *Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit*. In: Bachmair, Ben (Hg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Bd. 2. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 313-324.
- Niesyto, Horst (2011): *Keine Bildung ohne Medien! Breites Bündnis zur Medienkompetenzförderung in Deutschland*. In: Kammerl, Rudolf; Luca, Renate; Hein, Sandra (Hrsg.): *Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung*. Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH), Band 4. Berlin: VISTAS Verlag, S. 15-30. S. 8.
- Obolenski, Alexandra (2001): *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ottinger, Gerda (2008): *Soziale Ungleichheit in der Informationsgesellschaft. Das Phänomen der „digitalen Kluft“ und die Bedeutung für die Sozialarbeit*, Duisburg, Köln: WiKu-Verlag.
- Revermann, Christoph; Gerlinger, Katrin (2010): *Technologien im Kontext von Behinderung. Bausteine für Teilhabe in Alltag und Beruf*. Berlin: edition sigma.
- Ritterfeld, Ute (2011): *Vorwort zur Tagung*. In: Bollmeyer, Henrike (2011): *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: Von Loeper, S. 8-9.
- Schluchter, Jan-René (2009): *Medienbildung als Herausforderung für die Behindertenpädagogik. Perspektiven und Widerstände der Implementierung medienbildnerischer Angebote in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen/ innen und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis*. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Heft 12. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe12/Schluchter12.pdf
- Schluchter, Jan-René (2010a): *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René (2010b): *Medienpädagogik in der Lehramtsausbildung von Sonderpädagogen. Exemplarische Anschlüsse an die aktuelle Situation in Baden-Württemberg*. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 13/ 2010. Verfügbar über: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe13/Forschung13.pdf
- Schluchter, Jan-René (2012): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion*. In: merz – Medien + Erziehung 1/ 2012. Themenheft: *Medienpädagogik und Inklusion*, S. 16-24.
- Schroeder, Joachim (2010): *Die Schule für alle – überall? Rückfragen zum Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt“*. In: Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript. S. 119-138.

- Shannon, Claude E. (1948): A mathematical theory of communication. Bell System Tech. J., 27pp. 379–423pp., 623–656.
- Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Band 57. Berlin: Verlag Vistas.
- Stephanidis, C. (2001): User interfaces for all – concepts, methods and tools. Publisher: Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.ics.forth.gr/hci/publications/book.html> – letzter Zugriff 05.10.2012.
- Schwier, Burkhard (2010): Teilhabe an der Wissensgesellschaft unter erschwerten Bedingungen. Ergebnisse einer Untersuchung zur Thematisierung und Nutzung digitaler Medien in der Förderpädagogik vor dem Hintergrund besonderer Erfordernisse. In: Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Münster, New York, München: Waxmann. S. 203-217.
- Tekster, Thomas (2012): Anhang: Projekte und Initiativen. In: Gapski, Harald (Hrsg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, München: Kopaed, S. 89-134.
- Theobald, Heike (2010, 16. Dezember): Mit dem „Smartboard“ können kranke Kinder trotzdem am Unterricht teilnehmen. Saarbrücker Zeitung.
- Theunert, Helga (2010) (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: Verlag kopaed.
- Theunissen, Georg; Schwalb, Helmut (2009): Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne des Empowerment. In: dies. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trace Center (2009): General Concepts, Universal Design Principles and Guidelines. Online unter: http://trace.wisc.edu/world/gen_ud.html – letzter Zugriff 09.12.2012.
- UN – United Nations (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> – letzter Zugriff 08.12.2011.
- Vaupel, Wolfgang (2012): Medienkompetenz ist Lernkompetenz. In: Gapski, Harald (Hrsg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, München: kopaed, S. 25-28.
- Wagner, Ulrike (2008) (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulumilieu. München: kopaed.
- Welling, Stefan (2008): Computerpraxis und medienpädagogisches Handeln Jugendlicher. München: kopaed.
- Welti, Felix (2012): Artikel 9 – Zugänglichkeit. In: Welke, Antje (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., S.127-135.

Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung: München: kopaed.

Die Autoren

Univ. Prof. Mag. Dr. Klaus Miesenberger



studierte Wirtschaftsinformatik an der Johannes Kepler Universität Linz. Nach dem Studium folgte der Einstieg in den neu gegründeten Modellversuch studierte Wirtschaftsinformatik an der Johannes Kepler Universität Linz. Nach dem Studium folgte der Einstieg in den neu gegründeten Modellversuch „Informatik für Blinde“, Doktorat und Habilitation folgten. Durch sein Engagement in Forschung, Entwicklung und Management entwickelte sich der Modellversuch zum heutigen Institut Integriert Studieren weiter.

Arbeitsschwerpunkte: technische als auch sozialwissenschaftliche Fragestellungen zum Thema „Menschen mit Behinderungen in Ausbildung, Beruf und Alltag“

Prof. Dr. Horst Niesyto



Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik, an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede, interkulturelle Medienbildung, Filmbildung, medienpädagogische Praxisforschung, visuelle Forschungsmethoden. Zahlreiche Buchveröffentlichungen.

<http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1>

Prof. Dr.-Ing. Christian Bühler



Professor für Rehabilitationstechnologie der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund;

Leitung des Forschungsinstituts Technologie und Behinderung der Evangelischen Stiftung Volmarstein, An-Institut der TU Dortmund;

Leitung der Agentur barrierefrei NRW;

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: assistive Technologien, barrierefreie Informationstechnik, technikunterstützte Barrierefreiheit, barrierefreies e-Learning, Universal Design der Informationsgesellschaft, Alter und Technik

Jan-René Schluchter

Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Abt. Medienpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienpädagogik mit Menschen mit Behinderung, Medienpädagogik und Inklusion, Mediensozialisation und Hochschule, Medienpädagogische Grundbildung.

<http://www.ph-ludwigsburg.de/9768.html>

Dr. Ingo Bosse

Vertretungsprofessur im Lehrgebiet Motorisch-körperliche Entwicklung und (neue) Medien und Technologien der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund; zahlreiche Veröffentlichungen und Projekte zur Medienbildung mit Menschen mit Behinderung und zur Darstellung von Behinderung in den Medien; Sprecher der GMK Fachgruppe inklusive Medienbildung

Arbeitsschwerpunkte: zielgruppenspezifische und inklusive Medienbildung, mediale Darstellung von Behinderung, Inklusive Lernarrangements, Integrationshilfe

www.ingobosse.de

2.2 Medienbildung und soziale Ungleichheit

Prof. Dr. Nadia Kutscher, Katholische Hochschule NRW, Köln

Inklusion und digitale Ungleichheit

Inklusion gilt aktuell als neue Leitperspektive für Entwicklungen auf konzeptioneller und institutionell-struktureller Ebene im Feld der Pädagogik. Während der Inklusionsbegriff mittlerweile teils inflationär gebraucht wird, zeigen sich in der Debatte unterschiedliche Inklusionsbegriffe, so dass vielfach eine Verunklarung festgestellt werden kann, wenn von Inklusion die Rede ist. Dieser Beitrag nähert sich der Frage inklusiver Medienbildung aus ungleichheitstheoretischer Perspektive. In diesem Zusammenhang soll hier Inklusion als Überwindung bzw. Nivellierung von gesellschaftlicher Exklusion verstanden werden. Exklusion kann nach Martin Kronauer als Ausschluss von Teilhabe in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens definiert werden, d. h. in ökonomischer, räumlicher, machtbezogener, kultureller und sozialer Hinsicht (vgl. Kronauer 2002, S. 45). Nicht jede Form der Ungleichheit ist gleich Exklusion¹⁸ – Robert Castel spricht von Prozessen oder Zonen der sozialen Deklassierung oder „Verwundbarkeit“ (vgl. Castel 2000). Allerdings verweisen diese Differenzierungen auf Vorstufen von Exklusion, die ebenfalls Herausforderungen für inklusive Ansätze beinhalten. Folgt man diesem Exklusionsverständnis, so bedeutet dies für das Verständnis von Inklusion, dass es ebenfalls Differenzierungsgrade von Teilhabe bzw. Inkludiertheit gibt.

Im Kontext neuer Medien finden sich verschiedene Diskurse, die teils starke Thesen der Teilhabeermöglichung durch das Internet beinhalten. So behaupten Don Tapscott (1998) oder auch John Palfrey und Urs Gasser (2008), dass durch die Verbreitung des Internets und seiner interaktiven Strukturen eine Demokratisierung der Gesellschaft unvermeidbar sei. Auch die Erfolge der Piratenpartei werden häufig als Indiz dafür gewertet, dass sich eine partizipativere Form der politischen Teilhabe verbreite¹⁹. In der pädagogischen Praxis wird die Digitalisierung u. a. unter der Perspektive neuer und beteiligungsorientierterer Formen der Jugendarbeit bzw. des Unterrichtens oder auch der Niedrigschwelligkeit z. B. von Onlineberatungsangeboten diskutiert. Generell zeigen empirische Studien wie die ARD-ZDF-Onlinestudie, der (N)Onliner Atlas oder die JIM- und KIM-Studien, dass die Expansion des Internets in quantitativer Hinsicht eine Tatsache ist.

18 Die kontroverse Debatte zur Frage, inwiefern bei der Beeinträchtigung von Teilhabemöglichkeiten von Exklusion gesprochen werden kann bzw. welche Abstufungen von Ungleichheit bis Exklusion analysiert werden können, ist in dem Band „Das Problem der Exklusion. Ausgrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ von Heinz Bude und Andreas Willisch (2006) nachzulesen.

19 Betrachtet man genauer, wer bislang durch die Piraten repräsentiert wird, so zeigt sich neben der Bindung von Protestwählerinnen und -wähler hier ein deutlicher Bias an männlichen, formal höher Gebildeten (vgl. Frankfurter Rundschau, 15.05.2012).

Internetnutzung 1997-2011

(ARD-ZDF-Onlinestudien)

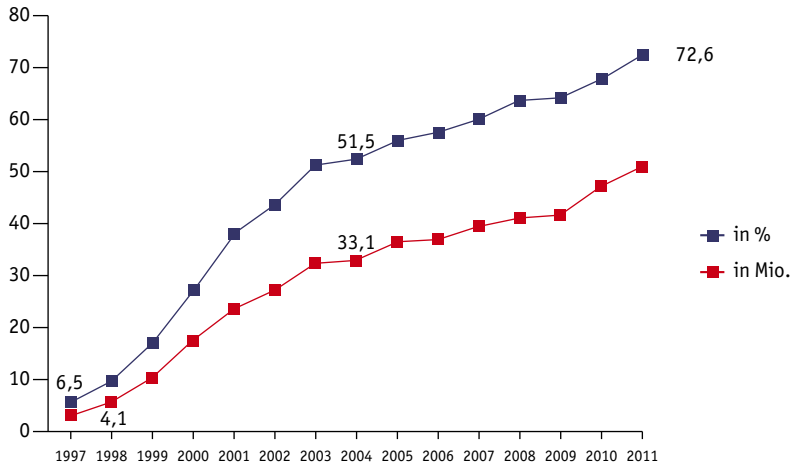


Abbildung 1: Internetnutzung (ARD-ZDF-Onlinestudien)

Es geht also nicht mehr vorrangig um die Frage, wer neue Medien nutzt und wer nicht (allerdings gibt es, wenn auch in geringer Anzahl, „Abgehängte“, die keinen Zugang zum Netz haben), sondern vielmehr darum, inwiefern sich innerhalb der Nutzung „neuer“ Medien eine neue Form der Ungleichheit reproduziert. Diese Form der Ungleichheit wird als „digitale Ungleichheit“ bezeichnet (vgl. Mossberger et al. 2003) und sie benennt Ungleichheiten in der Internetnutzung, die durch soziostrukturelle Ressourcenunterschiede (v. a. Bildung) bedingt sind. So sprechen Mossberger et al. unter anderem von einer „Kompetenz“- bzw. „demokratiebezogenen“ Kluft insofern, dass die Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit der Mediennutzung relevant sind bzw. angeeignet werden, unterschiedlich hilfreich für Teilhabemöglichkeiten sind und sich in der Folge in ungleicher Beteiligung an Informationen, Bildung und Meinungsäußerungen niederschlagen.

Die Ursache dafür liegt darin, dass Medienhandeln in alltagsbezogene Anerkennungsstrukturen und lebensweltliche Relevanzen eingebettet und jeweils sozial sinnvoll ist (vgl. Welling 2008, S. 270, Wagner 2008). Nun hat bestimmtes soziales oder kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu) einen je unterschiedlichen (Gebrauchs- bzw. Tausch-) Wert vor dem Hintergrund gesellschaftlich erwarteter Kompetenzen, was dazu führt, dass lebensweltliche Praxen und Habitus von ressourcenbenachteiligten Personen oftmals weniger anerkannt sind und sich als weniger anschlussfähig an die Anforderungen z. B. in bildungsinstitutionellen Zusammenhängen erweisen.

Insgesamt ist aus einer Reihe von Studien bekannt, dass sich die Nutzungsweisen im Netz stark ausdifferenzieren. Die Ausdifferenzierung von Themeninteressen und Nutzungsbreiten ist eng verknüpft mit den sozialen Kontexten der Nutzung, d. h. nicht nur der Verfügbarkeit von kulturellem und ökonomischem, sondern – entsprechend der Bedeutsamkeit der Peerbezüge – insbesondere sozialem Kapital. Dies zeigt sich auch im Kontext der sozialen Netzwerke in Form von alters-, bildungs- und geschlechtsbezogenen Differenzen. So sind bildungsinstitutions- und teilhabebezogen anschlussfähige Aktivitäten vor allem bei Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund ausgeprägt, während Foto-, Video- und Musik Up- und Downloads stärker von formal niedriger gebildeten Jugendlichen realisiert werden (vgl. Theunert 2010 und 2011, Schmidt et al. 2009, Schorb et al. 2010). Darüber hinaus verweisen aktuelle Studien darauf, dass u. a. die Beteiligung aufgrund von Themeninteressen im Netz eher durch Personen mit hohem kulturellem Kapital und Partizipation, die sich eher an Beziehungen orientiert, eher von Personen mit niedrigem kulturellem Kapital realisiert wird (vgl. DJI/TU Dortmund 2011). Diese Befunde können an dieser Stelle nur kurz benannt werden, für eine vertiefte Auseinandersetzung damit sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (vgl. u. a. Theunert 2011; Schmidt et al. 2009).

Generell betrachtet, kann also von einer sozialen Schließung im Netz sowohl durch durch Angebotsstrukturen und -inhalte als auch durch das sozial kontextualisierte Medienhandeln der Nutzerinnen und Nutzer gesprochen werden (vgl. Tillmann 2008; Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007; Klein 2008). Diese Schließungsprozesse führen zu einer Homogenisierung von Räumen im Netz, durch Nutzungspraxen bzw. mediale Formen und Themenstrukturen, die das zunächst für alle zugängliche Netz stratifiziert. Alexandra Klein erklärt diese Dynamik anhand von Passungsverhältnissen, die in dreifacher Hinsicht zwischen Nutzenden und dem Angebot hergestellt werden müssen, damit eine effektive Nutzung eines Internetangebots zustande kommt: mediale, inhaltliche und personale Passung (vgl. Klein 2008). Mit der medialen Passung ist die Form des Angebots gemeint: Je nachdem, ob es sich um Foren, Chats, aufwändige Anmeldeprozedere, synchrone oder asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten, bestimmte Möglichkeiten der Kontaktaufnahme oder der Profilpflege handelt, erreichen diese unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten. Die inhaltliche Passung stellt sich dann her, wenn die angebotenen Themen denen der Nutzerinnen und Nutzer entgegenkommen. Die personale Passung bezeichnet die Entsprechung von vorhandener Nutzerstruktur und Präferenzen der einzelnen Nutzerinnen und Nutzer, die auf ein Angebot treffen. Erst wenn diese drei Dimensionen zwischen Angebot und Nutzendem übereinstimmen, kommt es zu einer tatsächlichen Nutzung des Angebots.

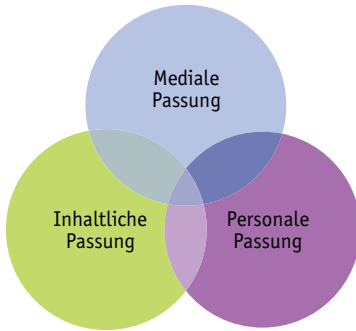


Abbildung 2: Passungsverhältnisse nach Alexandra Klein (2004 und 2008 – eigene Darstellung)

Diese Problematik kann auch übertragen werden auf medienpädagogische Angebote, die den Anspruch haben, zu inkludieren: In dem Maße, indem sie die lebensweltlich verorteten Interessen und Präferenzen der Adressatinnen und Adressaten auf thematischer und medialer Ebene aufnehmen, ohne als erstes den pädagogischen Zeigefinger zu heben und auch zwischen ihnen eine wertschätzende Kommunikation möglich ist, erreichen sie ihre Zielgruppen. Allerdings gehen viele Angebote im medienpädagogischen Kontext an benachteiligten Zielgruppen vorbei, da sie „Angebote für alle“ sein wollen und dabei gleichzeitig die impliziten Ausschlussmechanismen nicht reflektieren, die dazu führen, dass gerade die „schwer erreichbaren“ nicht erreicht werden. Zu fragen wäre, ob dies an den Zielgruppen oder an den Angeboten liegt. Das Dilemma liegt darin, dass „Angebote für alle“ in der Regel benachteiligte Zielgruppen nicht erreichen bzw. ohne es zu merken darüber ausschließen, dass sie in verschiedener Hinsicht oft voraussetzungsvoll sind. Ob die Lösung sein kann, nur noch zielgruppenspezifische Angebote für benachteiligte Adressatinnen und Adressaten zu machen, ist ebenfalls zu hinterfragen, da dies zwar einerseits ermöglicht, stärker ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen, gleichzeitig aber die Gefahr einer Stigmatisierung in sich trägt.

Herausforderungen und Perspektiven für eine ungleichheitssensible inklusive Medienbildung
Vor dem Hintergrund der hier kurz angerissenen Fragen stellen sich verschiedene Herausforderungen für die Entwicklung von Angeboten einer inklusiven Medienbildung, die soziale Ungleichheiten reflektiert. So geht es zunächst darum, ein relationales Verständnis von Angebotsqualität zu entwickeln, das Qualität jeweils im Verhältnis zu spezifischen Adressatengruppen definiert. Dafür gilt es, unterschiedliche Userbedürfnisse zu analysieren um davon ausgehend je differenzierte Angebote zu entwickeln. Bei der Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten wäre somit zu untersuchen, wer darin (nicht) gehört wird, außerdem wären Prozesse der Homogenisierung von Nutzergruppen im Zusammenspiel zwischen Angebotsstruktur und Nutzung

reflexiv zu begleiten. In diesem Zusammenhang bedarf es einer systematischen Verankerung von Aushandlungs- und Weiterentwicklungsprozessen innerhalb des Angebots zwischen Nutzenden und Anbietenden.

Für Fachkräfte an Schulen sowie in der Kinder- und Jugendhilfe oder auch der Berufsbildung ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, Lebenswelt- und Habitusunterschiede von Adressatinnen und Adressaten reflektieren zu können und auf dieser Basis deren lebensweltbezogene Kompetenzen anzuerkennen. Für die Konzeptentwicklung in der pädagogischen Arbeit bedeuten diese Erkenntnisse, weniger vorgefertigte Konzepte umzusetzen, sondern flexible, zielgruppensensible, situative Ansätze jeweils angesichts der jeweiligen Adressatinnen und Adressaten zu entwickeln (vgl. Kutscher et al. 2009) bzw. anzupassen mit dem Ziel, „kontingente Bildungsräume“ (Kutscher, Otto 2005) zu schaffen, die unterschiedlichen Aneignungsweisen entgegenkommen. Die pädagogische Haltung dabei wäre, Prozesse zu initiieren und zu begleiten, die auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeit auch im Kontext der Mediennutzung zielen und dabei institutions- und ressortübergreifend Angebote aus Adressatenperspektive gestalten. Auf diese Weise wäre ein inklusiver Zugang, der alle mit ihren unterschiedlichen Ausgangssituationen und Möglichkeiten berücksichtigt und entsprechend pädagogisch antwortet, realisierbar.

Literatur

- Frankfurter Rundschau 15.05.2012: „Piraten haben gleiche Wähler wie Rechtspopulisten“.
Interview mit dem Parteienforscher Stephan Klecha.
- Stern, D. (2012): Klar Schiff vor dem grossen Sturm. In: Die Wochenzeitung vom 26.04.2012.
URL: <http://www.woz.ch/-2a09> (letzter Zugriff 17.07.2012)
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit.
Konstanz.
- DJI/TU Dortmund (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/ Technische Universität Dortmund. URL: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Engement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf (letzter Zugriff 15.02.12)
- Klein, Alexandra (2008): Soziales Kapital Online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1260/pdf/Klein_Alexandra_Dissertation.pdf (letzter Zugriff 23.02.2011).
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden.
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/M.

- Kutscher, Nadia; Otto, H.-U. (2005): Ermöglichung durch kontingente Angebote. Bildungszugänge und Internetnutzung. In: Tully, C. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Erscheinen in der Reihe: Jugendforschung. (Hrsg.: W. Heitmeyer, K. Hurrelmann, J. Mansel und U. Sander). Weinheim, München, S. 95-109.
- Kutscher, Nadia; Klein, Alex; Lojewski, Johanna; Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen. LfM-Dokumentation; Band 36. Hrsg. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Mossberger, Karen; Tolbert, Caroline J.; Stansbury, Mary (2003): Virtual Inequality: Beyond The Digital Divide. Georgetown.
- Palfrey, J.; Gasser, U. (2008): Born Digital. New York.
- Schmidt, J.-H.; Paus-Hasebrink, I.; Hasebrink, U. (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 62. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf.
- Schneider, S.; Warth, S. (2010): Kinder und Jugendliche im Internet. Media Perspektiven 10/2010. URL: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/10-2010_Schneider.pdf (letzter Zugriff 24.02.2011)
- Schorb, Bernd; Kießling, Matthias; Würfel, Mare; Keilhauer, Jan (2010): Medienkonvergenz Monitoring. Soziale Online-Netzwerke-Report 2010. URL: http://www.uni-leipzig.de/~me-paed/sites/default/files/MeMo_SON10.pdf (letzter Zugriff 21.02.2011)
- Tapscott, Don (1998): Net Kids. Wiesbaden.
- Theunert, Helga (2010): Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, Helga (2011): Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Jugend und Medien. Aus Politik und Zeitgeschichte 3/2011. URL: <http://www.bpb.de/files/LOTOMN.pdf> (letzter Zugriff 21.02.2011)
- Tillmann, Angela (2008): Identitätsspielraum Internet. Weinheim und München.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. München.
- Welling, Stefan (2008): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München.

2.3 Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden²⁰

Jan-René Schluchter, PH Ludwigsburg

In Anbetracht aktueller Bestrebungen der (Weiter-)Entwicklung inklusiver Gesellschaftsstrukturen sieht sich die Disziplin der Medienpädagogik vor der Aufgabe der (Aus-)Gestaltung von medienpädagogischen Angeboten im Horizont von Inklusion. Im Aufgreifen des Theorems der Inklusion folgt die Disziplin der Medienpädagogik weithin disziplinären Entwicklungs- und Traditionslinien der Auseinandersetzung mit Phänomenen sozialer Ungleichheit, respektive sozialer Benachteiligung. In dieser Perspektive entfaltet sich das Theorem der Inklusion zunächst als Moment der Kristallisation und Analyse (sozial)struktureller Entwicklungen und Bedingungen von Gesellschaft sowie der Lebensbedingungen und -lagen von Individuen. Zugleich ist im Theorem der Inklusion eine Zielperspektive gesellschaftlicher Entwicklung im Horizont (sozial-)struktureller sowie individueller Verfasstheiten angelegt – Inklusion ist dementsprechend als soziale(r) Entwicklungsaufgabe und -anspruch zu verstehen. Für die Disziplin der Medienpädagogik bedingt dieser Fokus die Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Chancen – aber auch Begrenzungen – von Konzepten und Modellen einer inklusiven Medienbildung einerseits sowie einer Medienbildung als Empowerment andererseits. In dieser Perspektive sind für die Disziplin der Medienpädagogik gleichermaßen Orientierungen für (medien-)pädagogisches Handeln sowie für die Professionalisierung von (Medien-)Pädagoginnen und -pädagogen, respektive (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern, im Horizont von Medien, Bildung und Inklusion von Bedeutung.

Medienbildung als Perspektive für Inklusion

Sind in der Medienpädagogik disziplinäre Entwicklungs- und Traditionslinien der Auseinandersetzung mit Phänomenen sozialer Ungleichheit, respektive sozialer Benachteiligung, in vielfacher Weise nachzuzeichnen (vgl. u. a. Niesyto 2000), so bedarf die theoretische Reflexion des Theorems der Inklusion einer disziplinären Verortung; zunächst ist der Inklusions- vom in der Medienpädagogik vielfach rezipierten Partizipationsbegriff abzugrenzen, da beide zwar in der Lebenslagen- und Ungleichheitsforschung Vertretung finden, jedoch divergenten Tradition- und Entwicklungslinien entstammen. Im Wesentlichen bezieht sich das Theorem der Inklusion nicht auf eine Anpassung von Individuen – auch in Form von Teilhabe – an gesellschaftliche Lebensbereiche, wie im Begriff der Partizipation angelegt, sondern auf eine Veränderung der Lebensbereiche von Gesellschaft, so dass alle Menschen von Vorneherein in diese einbezogen sind (vgl. Theunissen 2009, S. 18). In dieser Perspektive stellt Inklusion eine(n) Entwicklungsaufgabe und -anspruch von Gesellschaft dar, welche(r) in enger Verbindung mit bestehenden sozialen Ungleichheits- und Benachteiligungsstrukturen steht; die (Weiter-)Entwicklung inklusiver Strukturen in der Gesellschaft ist nur über die Bearbeitung von Formen sozialer Ungleichheit, respektive Benachteiligung möglich. Vor diesem Hinter-

²⁰ Teile dieses Artikels erschienen zuerst in: Medien + Erziehung, Heft 1/ 2012: Medienpädagogik und Inklusion, S. 16-24 unter: Schluchter, Jan-René: Medienbildung als Perspektive für Inklusion.

grund sind derzeit Momente der Partizipation –im Sinne einer Teil- und Einflussnahme an und auf zentrale(n) (Lebens-)Bereiche von Gesellschaft – in Konzepten und Modellen von Medienbildung im Horizont von Inklusion weiterhin zu berücksichtigen.

Im Projekt der Cultural Studies, respektive deren Vertretung in der Medienpädagogik, liegt ein medien- und kulturtheoretischer Ansatz vor, welcher das Verhältnis von gesellschaftlichen Strukturen und den sozialen Alltags- sowie Medienpraktiken von Menschen im Horizont ihrer Lebensbedingungen zum Gegenstand der Analyse sowie Intervention macht – die Cultural Studies drehen sich in dieser Perspektive um „[...] alltägliche Veränderungen von Bedeutungen, Einstellungen und Wertorientierungen, um die Entfaltung des produktiven und kreativen Potenzials der Lebenswelt, um die Kritik an Machtverhältnissen, um Momente der Selbstermächtigung“ (Winter 2001, S. 13). Entsprechend sind in den Cultural Studies Aspekte der Reflexion von Macht, sozialer Ungleichheit, Diskriminierung, aber auch Widerstand und Handlungsfähigkeit der Individuen von zentraler Bedeutung; diese sind im Besonderen durch divergente sozial-strukturelle Machtstrukturen sowie Formen kultureller und sozialer Ungleichheit geprägt (vgl. Winter 2009, S. 82). Weitergehend ist in den Cultural Studies eine interaktionistische Perspektive angelegt, welche in ihrer Vermitteltheit von Analyse und Intervention, als Grundlage (medien-)pädagogischen Handelns beansprucht werden kann (vgl. Giroux 2000, S. 135); in diesem Zusammenhang ist des Weiteren Medienbildung als Empowerment(praxis) im Horizont von Inklusion zu denken. Empowerment ist in dieser Perspektive als eine Form der (aktiven) Medienarbeit anzusehen, welche an den Ressourcen von Individuen ansetzt und diese berücksichtigt; dieses Verständnis weist eine Nähe zu einem alltags- und lebensweltorientierten Ansatz der aktiven Medienarbeit auf (vgl. Niesyto 2009, S. 859). Empowerment ist in Anlehnung an die Cultural Studies grundsätzlich an der Entwicklung und Entfaltung von individueller Handlungsmächtigkeit bzw. -fähigkeit im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft orientiert; demzufolge sind Formen einer handlungsorientierten Medienpädagogik, respektive aktiven Medienarbeit, als Grundlage einer Empowermentpraxis zu fassen, welche mittels Medien(-arbeit) Bildungs- sowie VeränderungsPotenziale auf Ebene des Individuums als auch auf Ebene von Gesellschaft freisetzt. Infolgedessen sind Medien als Möglichkeit des kulturellen Selbstausdrucks, als Möglichkeit der sozialen Kommunikation und als Erweiterung individueller Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume zu denken. Ebenso stellen Medien ein wesentliches Instrument zur sozialen Partizipation bzw. zur Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen dar. Insbesondere eine handlungsorientierte Medienpädagogik begreift Medien als sozialintegratives Moment, als Mittel der Teilnahme/Mitgestaltung auf Ebene sozialer Interaktion und Kommunikation. In diesem Zusammenhang erwächst auch die Relevanz von Medien bei der Ausgestaltung von interpersonalem Beziehungsgefügen bzw. der Ausgestaltung von Sozialräumen, wie etwa Schule (vgl. Schluchter 2010). In dieser Perspektive wird eine Empowermentpraxis mittels Medien(-arbeit) möglich, welche ausgehend von der Analyse des Verhältnisses individueller Lebensbedingungen und gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer, kultureller Strukturen Interventionsmöglichkeiten entwickelt; entlang der

Erkenntnis und Entfaltung individueller Handlungsmächtigkeit und -fähigkeit sowie über Formen sozialer (Inter-)Aktion wird ein Einwirken und die Veränderung sozial-struktureller als auch individueller (Lebens-)Bedingungen denkbar. In der Akzentuierung einer sozial-politischen Perspektive der Medienpädagogik liegen infolgedessen wesentliche Möglichkeiten, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung inklusiver Strukturen in der Gesellschaft zu leisten. Darüber hinaus ist Empowerment auch als Form der Selbstermächtigung zu beschreiben, wie sie beispielsweise seit mehreren Dekaden im Kontext von (inter-)nationalen Bürgerrechtsbewegungen(en), wie u. a. in der Behindertenrechtsbewegung (vgl. Barnes/Mercer 2001, 515ff) – Medien sind in dieser Perspektive Möglichkeit zur Artikulation und Partizipation im Kontext von Gesellschaft, welche in den Cultural Studies als der Ort verstanden werden, an dem soziale Bedeutungen und deren soziale Manifestationen, aber auch Machtverhältnisse und -strukturen, entstehen und aber auch verändert werden können.

Neben der Annäherung an eine disziplinäre Verhältnisbestimmung von Medien, Bildung und Inklusion in Form(en) von Medienbildung als Empowerment(-praxis) sind Formen inklusiver Medienbildung in der Bestimmung von Bezugspunkten des Theorems der Inklusion in der Disziplin der Medienpädagogik gleichermaßen zu berücksichtigen; inklusive Medienbildung bezieht sich hierbei auf die (Aus-)Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie von Konzepten und Modellen von Medienbildung entlang der Prämisse, jedem Individuum die Teilnahme und (Mit-)Gestaltung zu ermöglichen. In dieser Perspektive erwächst im Besonderen die handlungspraktische Bedeutung von Prinzipien und Orientierungen zur (Aus-)Gestaltung von inklusiven Settings von Medienbildung; liegen entsprechende Erfahrungswerte und empirische Befunde – zur Konzeption von Medienbildungsangeboten, zu Potenzialen und Chancen von Medienbildung etc. – zu Medienbildung im Allgemeinen sowie zu zielgruppenbezogenen Formen von Medienbildung im Besonderen vor, so stellen Formen inklusiver Medienbildung weitgehend ein Desiderat dar (vgl. LAG NRW 2012). Auf Ebene von Potenzialen und Chancen eröffnen Formen inklusiver Medienbildung im Besonderen gemeinsame Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikations-/ Interaktionsräume für Individuen, welche eigene, reflektierte Erfahrungen mit Heterogenität und Vielfalt ermöglichen; die Wahrnehmung und Reflexion individueller Deutungsmuster in Bezug auf Heterogenität und Vielfalt wird vor dem Hintergrund von Erfahrung(en) angestoßen. In dieser Perspektive ermöglichen Formen inklusiver Medienbildung ebenso eine Reflexion und Bearbeitung von Dynamiken der sozialen Konstruktion von Hierarchien, von Rollenzuweisung(en) und -annahme(n), in der Form, dass Medienbildung im Kontext von Heterogenität zur Kristallisations- und Reflexionsfolie von sozialer Interaktion und Kommunikation von Individuen wird (vgl. Schluchter 2012).

Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

In Überlegungen zu disziplinären Ankerpunkten des Theorems der Inklusion in der Medienpädagogik zeichnen sich zugleich Relevanzen für die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und

Modellen (medien-)pädagogischen Handelns, respektive von Medienpädagogik, ab; fernab der (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Modellen inklusiver Medienbildung rückt zunächst die Auseinandersetzung mit Strukturen und Bedingungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden auf Ebene von Hochschule in den Blick – durch das Theorem der Inklusion wird die Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf Ebene von Hochschule vor die Herausforderung gestellt, neue Profile der Lehramtsausbildung in Perspektive Inklusion zu entwickeln (vgl. u. a. European Agency für Development in Special Needs Education 2011). In diesem Zusammenhang sind ebenso Perspektiven der Medienpädagogik auf Ebene von Hochschule zu reflektieren; neben strukturellen Aspekten – fakultative/obligatorische Vertretung in Prüfungs- und Studienordnungen, Strukturen und Formen der Medienpraxis in Hochschule und Lehre, Formen des Erwerbs/ der Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz etc. – sind des Weiteren individuelle Aspekte bei Studierenden und Lehrkräften der Hochschule – Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik, eigene Medienumgangsformen, eigene Präferenzen in Bezug die (Aus-)Gestaltung von Lehr-Lernprozessen etc. – von Bedeutung (vgl. u. a. Kommer 2010; Biermann 2009; Billes-Gerhart 2009; Blömeke 2002). In Anbetracht dessen, sind vorrangig Perspektiven und Orientierungen für die (Weiter-)Entwicklung von Hochschule(n) im Horizont von Medien, Bildung und Inklusion aufzuzeigen; die folgenden Aspekte sind als Annäherung an Perspektiven und Orientierungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu begreifen und beziehen sich neben theoretischen Reflexionen auf empirisches Material aus der Studie „Medienpädagogik in der Lehramtsausbildung von Sonderpädagogen/innen“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg²¹:

- *Forschende Lehre/Forschendes Lernen in Verbindung von Theorie und Praxis*
Vor dem Hintergrund von Desideraten in Bezug auf Konzepte und Modelle inklusiver Medienbildung ermöglicht eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis auf Ebene von Hochschule und Lehre in der Konzeption, Durchführung und Reflexion von Formen inklusiver Medienbildung in der (Schul-)Praxis den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz im Horizont von Medienbildung und Inklusion. Entlang von Praxisforschung und Evaluation im Rahmen von Hochschule und Lehre wird ebenso eine (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Modellen inklusiver Medienbildung ermöglicht. Weitergehend sind Praxisphasen in den Bereichen Medienbildung, Inklusion und inklusive Medienbildung in Schule und Unterricht auf Ebene von Hochschule und Lehre zu ermöglichen.
- *Inklusion als Perspektive und Orientierung der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden*
In Anbetracht aktueller Relevanzen des Theorems der Inklusion entstehen derzeit vermehrt (grundständige, Vertiefungs-, Aufbau- und Erweiterungs-)Studiengänge an Hochschulen entlang der Perspektive Inklusion; in dieser Perspektive sind Studiengänge zu implementieren, welche Inklusion grundsätzlich als Perspektive und Orientierung – auf Ebene von Prüfungs- und Studienordnungen sowie Curricula – begreifen. Zugleich sind

21 http://forschung.ph-ludwigsburg.de/druck_projekt.php?id=270

Studiengänge, welche vorrangig an Bildungsgängen, sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und/oder Schularten orientiert sind, aufzulösen. Hintergrund hierfür sind die Beobachtungen, dass die Struktur – disziplinäre/professionelle Akzentuierungen in Curricula, disziplinäre/professionelle Priorisierungen in Prüfungsordnungen (obligatorisch/fakultativ), etc. – eines Studiengangs prägend für die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der Anforderungen der späteren Berufspraxis einerseits sowie für die eigene Berufsidentität/-rolle andererseits sind.

- *Medienpädagogik als obligatorischer Bestandteil der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden*

Im Gros der Lehramtsstudiengänge ist die Disziplin der Medienpädagogik nur in fakultativer Form verankert; entsprechend besteht für Studierende die Möglichkeit, ein Lehramtsstudium abzuschließen, ohne sich mit Aspekten des Verhältnisses von Medien und Pädagogik im Horizont von Schule und Unterricht befassen zu haben. Entlang der Beobachtung, dass die Struktur eines Studiengangs prägend für die Wahrnehmung der Relevanz späterer Berufspraxis bzw. die eigene Berufsidentität/-rolle ist, ist eine Auseinandersetzung mit Medienpädagogik im Rahmen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden grundsätzlich zu ermöglichen – infolgedessen hat Medienpädagogik obligatorischer Bestandteil der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass ein Gros der Studierenden Medienpädagogik nicht in Relation zu ihrer Wahrnehmung(en) der späteren Berufspraxis bzw. der eigenen Berufsidentität/-rolle setzen kann, da entsprechende Erfahrungen und Vorstellungen zum Verhältnis Medienpädagogik und Schule in Laufe der eigenen Sozialisation, zum Teil auch Hochschulsozialisation, nicht gemacht werden konnten – Medienpädagogik wird entsprechend von geringer/von keiner Bedeutung für die spätere Berufspraxis angesehen. Darüber hinaus sind auch haltungs- und einstellungsbezogene Aspekte in Bezug auf Medien/Medienpädagogik von Bedeutung für die Wahrnehmung von Medienpädagogik als Bestandteil der eigenen Professionalisierung; oft liegen kulturpessimistische oder bewahrpädagogische Sichtweisen auf das Verhältnis Medien/Medienpädagogik und Kindheit/Jugend sowie Schule und Unterricht vor.

- *Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern und Konzepten von Medienpädagogik und Inklusion*

Die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Horizont von Medienbildung und Inklusion muss Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Einstellungen zu Medien/Medienpädagogik sowie zu Inklusion geben; die Reflexion eigener Sozialisationsräume und –bedingungen sowie individueller Deutungsmuster wird hierbei zum wesentlichen Aspekt der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Beispielsweise in Formen der eigenen (Aus-)Gestaltung von Schule und Unterricht im Rahmen von

Medienpädagogik und/ oder Inklusion werden Erfahrungs- und Reflexionsräume für die Studierenden geschaffen, welche auf Ebene von Erfahrung(en) eine Arbeit an bestehenden Deutungsmustern in Bezug auf Medien/Medienpädagogik und Inklusion ermöglichen.

- *Neue Formen der Medienpraxis in Hochschule und Lehre*

Die Medienpraxis auf Ebene von Hochschule und Lehre folgt – neben Lehrveranstaltungen, welche sich explizit mit dem Bereich Medien/ Medienpädagogik befassen –, bestimmten, in Hochschule und Lehre etablierten Formen der (Aus-)Gestaltung von Lehre mit digitalen Medien. In der Tendenz finden Medien/ Medienpädagogik in mediendidaktischer Form Einzug in Hochschule und Lehre – beispielhaft Computer und Beamer als Möglichkeit der Präsentation (Powerpoint, Filme, Internet(-seiten) etc.), die Arbeit mit virtuellen Lernplattformen etc. Formen aktiver Medienarbeit findet en gros kaum Einzug in die Medienpraxis von Hochschule und Lehre. In dieser Perspektive hat sich die Medienpraxis an Hochschule und Schule Prinzipien wie Ressourcen- und Lebensweltorientierung, wie sie in Formen handlungsorientierter Medienpädagogik vertreten sind, anzunähern. Auch die Heterogenität der Studierenden – u. a. in Bezug auf Medienkompetenz/ medienpädagogische Kompetenz etc. – muss auf Ebene von Hochschule und Lehre weitaus stärker berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund der Prägekraft von Strukturen und Bedingungen von Hochschule und Lehre ergibt sich für Lehrkräfte die Herausforderung digitale Medien als elementaren Bestandteil in ihre Lehrveranstaltungen einzubeziehen, um Beispiele für die (Aus-)Gestaltung von Lehre/Unterricht mit digitalen Medien zu geben; entsprechend steht die Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz von Lehrkräften an Hochschulen ebenso im Fokus der Diskussion um die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.

Literatur

- Barnes, Colin; Mercer, Geoffrey (2001): Disability Culture. Assimilation or Inclusion. In: Albrecht, Gary L.; Seelman, Katherine D.; Bury, Michael (Hrsg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Pub. S. 515-534.
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Billes-Gerhart, Elke (2009): Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. Göttingen: Cuveulier.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- European Agency für Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Verfügbar über: www.european-agency.org/.../te4i.../TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf

- Giroux, Henry A. (2000): *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. London, New York: Routledge.
- Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.
- LAG Lokale Medienarbeit NRW/ Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (2012) (Hrsg.): *medienkompetent teilhaben! – Materialien für eine Inklusive Medienpädagogik*.
- Niesyto, Horst (2000): *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen*. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Niesyto, Horst (2009): *Aktive Medienarbeit*. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Landenthin, Volker (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III, 2*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 855-862.
- Schluchter, Jan-René (2012): *Medienbildung mit Menschen mit/ohne Behinderung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schluchter, Jan-René (2010): *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. München: kopaed.
- Theunissen, Georg;Schwalb, Helmut (2009): *Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne des Empowerment*. In: Theunissen, Georg; Schwalb, Helmut (Hrsg.): *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winter, Rainer (2001): *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerwist: Velbrück.
- Winter, Rainer (2009): *Cultural Studies*. In: Kneer, Geord; Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 67-86.

3. Innovative Praxismodelle

3.1 Inklusion in der aktiven Medienarbeit.

Das Projekt „medienkompetent teilhaben!“

Dr. Christine Ketzler, Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW (LAG LM)

Die Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e. V. (LAG LM) ist Projektträgerin des Projektes „medienkompetent teilhaben!“, einem Modellprojekt zur Umsetzung einer inklusiven Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen. Das Projekt wird in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg gGmbH) durchgeführt und startete im Herbst 2011. Förderer aller in diesem Artikel dargestellten Projekte ist das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.

Wer sind wir – und was wollen wir?

Die LAG LM besteht seit über 30 Jahren und hat heute rund 160 Mitglieder, die in der nicht-kommerziellen Medienarbeit und Medienbildung in den Regionen und Kommunen in Nordrhein-Westfalen aktiv sind.

Als Fachstelle gehört eine landesweite Vernetzung und Koordinierung der vielfältigen Medienarbeit zu den Zielen der LAG LM. Sie führt in Kooperation mit Akteuren der Medienarbeit landesweit medienpädagogische Projekte durch und unterstützt lokale und regionale Organisationen bei der Konzeption, Planung und Durchführung von Medienprojekten. Diese finden statt in den Sparten Film, Fernsehen, Video, Fotografie, Audio, Radio, Computer, Internet und Multimedia.

Das Thema Inklusion steht schon seit einigen Jahren auf der Agenda der LAG LM. Begonnen hat alles mit dem Projekt „Barrierefreiheit im Web 2.0“, das im Jahr 2008, ebenfalls gemeinsam mit der tjfbg gGmbH konzipiert und durchgeführt wurde. Hier ging es in erster Linie darum, dass Thema Barrierefreiheit in den Fokus zu nehmen und ein Blogsystem zur Verfügung zu stellen, das von möglichst vielen Menschen genutzt werden kann – auch wenn diese besondere Bedürfnisse haben.

Inklusive Medienarbeit – gibt’s das schon?

Während der Arbeit an diesem Projekt wurde deutlich, dass es nicht beim barrierefreien Bloggen alleine bleiben kann. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahr 2009 trat das Thema Inklusion stärker in den Fokus der Öffentlichkeit und der Auftrag, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, war gegeben.

Doch was heißt Inklusion in Bezug auf Medienpädagogik? Ist dieser Begriff in der medienpädagogischen Praxis ausreichend bekannt? Finden inklusive Medienprojekte in NRW statt und was brauchen die Institutionen der Medienbildung vor Ort, damit inklusive Medienarbeit gelingen kann?

Diese Fragen wollten wir in unserem Projekt „Mediale Kompetenz und Teilhabe“ (ebenfalls wieder in Kooperation mit der tjfbg gGmbH) beantworten. Es begann im Jahr 2010 und startete mit einer Erhebung zum derzeitigen Stand inklusiver Medienarbeit in NRW. Ziel war es, Kenntnisse und Bedarfe der Akteure in NRW zu ermitteln, um eine Grundlage für weiteres Handeln zu legen. Im Rahmen der Befragung stellte sich heraus, dass der Begriff Inklusion noch relativ unbekannt war und sich viele der Beteiligten mit der Umsetzung einer inklusiven Medienarbeit überfordert fühlten. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass Informationen, Projektideen, Methoden und technische Unterstützung fehlten. Lösungsansätze für diese Ergebnisse haben wir in dem sich anschließenden Projekt „medienkompetent teilhaben!“ zu finden versucht.

Das Projekt „medienkompetent teilhaben!“

„medienkompetent teilhaben! – Das Modellprojekt zur Umsetzung einer inklusiven Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen“, das wir in Kooperation mit unserem Mitglied tjfbg gGmbH durchführen, stellt sich den aus der oben genannten Erhebung ergebenden Aufgaben und versucht, auf mehreren Ebenen die Bedarfe der Praxis aufzugreifen.

Das Projekt bietet ein Online-Portal (www.inklusive-medienarbeit.de) und ein Arbeitsheft mit DVD und praxisnaher Software. Darüber hinaus unterstützen unsere Inklusions-Scouts die Arbeit vor Ort direkt. Eine einjährige berufsbegleitende Weiterbildung ist Anfang 2012 gestartet und bildet erstmals in NRW Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich inklusiver Medienarbeit aus. Diese Angebote sollen helfen, das Thema Inklusion in der Medienpädagogik zu etablieren.

Information

Eine Bündelung von Informationen zu unterstützenden Technologien und „Best-Practice-Projekten“, die Anregungen für eigene inklusive Projekte bieten, stellt die Plattform www.inklusive-medienarbeit.de dar. Auf einer Landkarte von NRW können Projekte, die inklusiv arbeiten, recherchiert werden und so Anregungen für die eigene Arbeit liefern. Die Karte wird regelmäßig erweitert. Eine Datenbank, in der unterstützende Technologien recherchiert werden können, hilft, die richtige Hard- oder Software für die jeweilige Behinderung zu finden. Freie Software, die die Arbeit in inklusiven Projekten unterstützen kann, steht zum kostenlosen Download bereit.

So genannte Inklusions-Scouts stehen hier als Ansprechpartnerinnen und -partner NRW-weit bereit, um konkrete Hilfestellungen zu geben. Sie beraten online und sind bei Bedarf auch telefonisch erreichbar. Die Inklusions-Scouts berichten regelmäßig auf dem Onlineportal über aktuelle Themen und Neuigkeiten aus dem Bereich der inklusiven Medienarbeit.

Arbeitsheft



Unser Arbeitsheft „medienkompetent teilhaben! – Materialien für eine inklusive Medienpädagogik“ bietet konkrete Hilfestellungen für die Praxis, Praxisvorbilder und zahlreiche Hintergrund- und Fachinformationen rund um das Thema „Inklusive Medienpädagogik“. Auf einer Begleit-CD-ROM wird freie unterstützende Software sowie eine Auswahl barrierefreier Computerspiele angeboten.

Vernetzung und Qualifizierung

Die Anfang des Jahres 2012 gestartete berufsbegleitende Weiterbildung „Inklusive Medienpädagogik“ setzt auf den Ansatz der Vernetzung, und will die Teilnehmenden (gleichermaßen aus der Medien- und der Behindertenpädagogik) befähigen, gemeinsam inklusive Projekte in der Praxis umzusetzen. Sie verbindet inhaltlich und methodisch medien- und sonderpädagogische Themen.

Monatliche Treffen, Selbstlernphasen, Angebote auf einer Lernplattform und ein hoher Praxisanteil zeichnen die einjährige Qualifizierung aus. In der zweiten Jahreshälfte werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer daher ihre eigenen inklusiven Medienprojekte planen und beginnen. Diese werden dann Ende des Jahres auf einer Abschlussveranstaltung – voraussichtlich Anfang Dezember im Jugendgästehaus in Düsseldorf – im Rahmen eines Fachtages vorgestellt. Hier soll die Möglichkeit bestehen, von den Praxis-Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren, sich auszutauschen und zu vernetzen. Und eines darf auf der Abschlussveranstaltung natürlich nicht fehlen: Die feierliche Übergabe der Zertifikate der ersten Weiterbildung, die im Bereich inklusive Medienbildung in NRW bislang durchgeführt wurde.

Auf unseren unten genannten Webseiten informieren wir Sie in Kürze über den genauen Termin der Veranstaltung.



Autorin

Dr. Christine Ketzer, Geschäftsführerin der LAG Lokale Medienarbeit NRW e. V. (LAG LM), Studium der Diplom-Pädagogik und Theater-, Film-, und Fernsehwissenschaft an der Universität zu Köln; Promotion im Fach Soziologie. Lehraufträge an der Fachhochschule Köln. Mitarbeit an der Expertise zum 9. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen; Leiterin von zahlreichen medienpädagogischen Projekten.

Kontakt

Dr. Christine Ketzer, Geschäftsführerin der LAG LM
Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e. V.
Emscherstraße 71, 47137 Duisburg
Tel.: 0203/ 4105815
E-Mail: ketzer@medienarbeit-nrw.de

www.medienarbeit-nrw.de
www.inklusive-medienarbeit.de
www.tjfbg.de

3.2 ELoQ – E-Learningbasierte Logistik Qualifizierung

Björn Fisseler und Martina Kunzendorf, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Zielsetzungen im Projekt ELoQ



Zentrale Zielsetzung des Projekts ELoQ ist die Entwicklung barrierefreier Lernszenarien und Lernmaterialien zur Unterstützung einer zukunftsorientierten, innovativen Qualifizierung von Auszubildenden mit und ohne Behinderung im Bereich der Lagerlogistik. Eine zukunftsfähige Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung kann deren Beschäftigungsfähigkeit und Integration in den ersten Arbeitsmarkt deutlich verbessern.

Vorgehen und aktuelle Projektergebnisse

Aufgrund der langdauernden Entwicklungszeit von Curricula können Ausbildungsordnungen und Rahmenpläne die Arbeitsprozesse von aktuellen und insbesondere zukünftigen Berufsfeldern sowie deren Anforderungen an Handlungskompetenzen nur bedingt abbilden. Ein Ansatz des Projekts war daher, den Sektor Lagerlogistik hinsichtlich derzeitiger und zukünftig angenommener, typischer Berufsfelder sowie deren Arbeitsanforderungen zu untersuchen. Ein weiterer Ansatzpunkt war die Fokussierung auf typische Aufgaben und Tätigkeiten im Handlungssystem Logistik. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen des Projekts eine Arbeitsprozessanalyse durchgeführt, deren Ergebnis eine detaillierte Arbeitsprozessmatrix, mit ausführlichen Beschreibungen der Arbeitsprozesse, der Arbeitsschritte und -gegenstände sowie der eingesetzten Methoden und Werkzeuge ist. Diese Ergebnisse wurden zur weiteren Spezifikation der Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen herangezogen.

Im Rahmen der Sektoranalyse zeigte sich, dass die Anforderungen im Bereich des Technologiewissens – gemeint sind sowohl ein allgemeines Technologieverständnis als auch ein vertieftes Anwendungswissen von IT-Technologien – sich zukünftig weiter verändern und ansteigen werden. Ferner ergab die Analyse, dass ökologisches Handeln für die Logistikbranche aus Prestige- aber auch aus wirtschaftlichen Gesichtspunkten heraus zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Folglich benötigen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Sektor Wissen über ökologische Zusammenhänge sowie die Kompetenz, für ihren Arbeitsbereich ökologische Aspekte berücksichtigen und gegebenenfalls umsetzen zu können. Hier zeichnen sich neue Handlungs- und Lernfelder für die Ausbildung ab.

Weiterhin zeigte sich in der Sektoranalyse, dass die Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter infolge der sich wandelnden Arbeitsbedingungen, zum Beispiel Job-Enrichment, hinsichtlich Lösungsorientierung und Prozessverständnis zunehmend ansteigen. Zudem erfordern diese veränderten Arbeitsbedingungen erweiterte personelle Kompetenzen in den Bereichen Flexibilität, Kommunikation, Verantwortungsbereitschaft und Teamfähigkeit. Während die

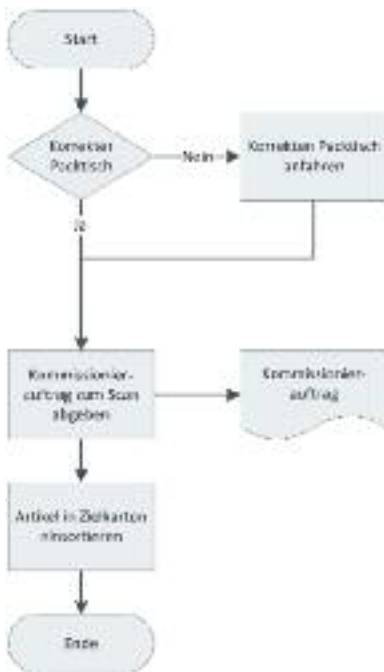


Abbildung 3: Arbeitsprozessdiagramm - Zustellung zu Packtischen

Die Ergebnisse aus Sektor- und Arbeitsprozessanalyse wurden sowohl mit den bestehenden Curricula als auch mit den KMK-Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen abgeglichen und fehlende Aspekte in diese integriert. Zusammenfassend war festzustellen, dass die bestehenden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, bis auf die oben genannten Aspekte, die Anforderungen an das Berufsfeld abdecken.

Der Vergleich machte jedoch auch deutlich, dass sich sowohl Rahmenlehrpläne als auch Ausbildungsordnungen nur partiell an den realen betrieblichen Arbeitsprozessen orientieren. So gibt es beispielsweise Querschnittsthemen, die für verschiedene Handlungsfelder relevant sind, jedoch nur in einem Lernfeld verankert sind. Um diese Defizite auszugleichen, sollen die Lernsituationen daher didaktisch und methodisch so geplant werden, dass sie die Vernetzung des erforderlichen Fachwissens durch vielfältige Kontextualisierung erfahrbar machen und Prozess- und Lösungsorientierung wie auch personale Kompetenzen befördern.

zuvorderst aufgeführten Themenbereiche Technologiewissen und ökologische Kenntnisse als deklaratives Wissen in Form von Lernmodulen Eingang in das Curriculum finden können, können die zuletzt genannten Kompetenzen Lösungsorientierung, Prozessverständnis und persönliche Arbeitshaltungen vorrangig durch didaktische und methodische Aspekte entsprechende Berücksichtigung finden.

Als Ergebnis der Arbeitsprozessanalyse liegen für die spätere Konzeption handlungsorientierter Lernsituationen exakte Beschreibungen der verschiedenen Arbeitsprozesse in den unterschiedlichen Handlungsfeldern vor. Das Ergebnis wird komplettiert mit entsprechenden Arbeitsprozessdiagrammen (siehe Abbildung 3: Arbeitsprozessdiagramm – Zustellung zu Packtischen).



Abbildung 4: Vom Handlungsfeld zur Lernsituation

Beschreibungen der Handlungsfelder. Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen. Aus den Handlungsfeldern wiederum werden die Lernfelder abgeleitet – didaktisch begründete und didaktisch-methodisch aufbereitete Handlungsfelder mit komplexen, arbeitsprozessorientierten Aufgabenstellungen. Die Formulierung der Lernziele für Lernfelder erfolgt über Kompetenzbeschreibungen. Aus den Lernfeldern werden indessen die Lernsituationen abgeleitet. Sie konkretisieren die Lernfelder und haben für diese einen exemplarischen Charakter. Die Gestaltung der Lernsituationen orientiert sich an Arbeitsprozessen mit dem Ziel, den Erwerb von Handlungskompetenz zu befördern (vgl. Bader 2003, KMK 2007). (siehe Abbildung 4: Vom Handlungsfeld zur Lernsituation)

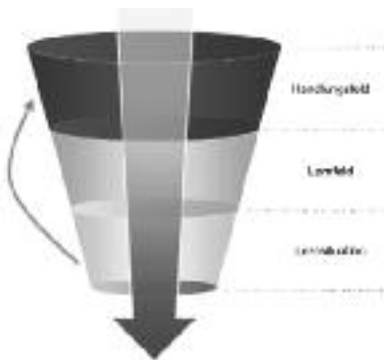


Abbildung 5: Phasen einer vollständigen Handlung

Lernsituationen sind im Kontext des Lernfeldkonzeptes zu sehen, dessen Ziel die Umstellung der beruflichen Bildung von einer Fachsystematik auf eine Arbeitsprozesssystematik/Handlungssystematik war (GEW 2001, KMK 2007).

Entsprechend bedeutsam ist die Integration der Ergebnisse aus Sektor- und Arbeitsprozessanalyse in aktualisierte Beschreibungen der Handlungsfelder.

Wenn Handlungskompetenz erklärtes Lernziel von Lernsituationen ist, dann liegt es nahe, dass Handlungsorientierung didaktisch-methodisches Leitkonzept ist (vgl. Bonz 2006, S.334f, Pätzold 2006, S.187; Bader 2003, KMK 2007). Für die Konzeption von Lernsituationen werden die Phasen der vollständigen Handlung – 1. Informieren, 2. Planen, 3. Entscheiden, 4. Realisieren, 5. Kontrollieren, 6. Auswerten – als Strukturelemente herangezogen (siehe Abbildung 5: Phasen einer vollständigen Handlung).

Damit sind die Grundlagen für Lernsituationen und Lernmodule im Allgemeinen hinreichend umrissen. Nun gilt es einen Blick auf den zweiten grundlegenden Aspekt des Projektes zu werfen: barrierefreies E Learning.

E-Learning und Barrierefreiheit

Telematic Learning, Web-Based-Training, Teleteaching, IT-Based Learning, Distance Learning, Blended Learning, Hybrid Learning, Online-Lernen. Diese Aneinanderreihung verschiedener Begriffe können unter dem Begriff E-Learning subsumiert werden. Sie meinen nicht exakt dasselbe, sondern lediglich etwas Ähnliches – ihr gemeinsames Merkmal ist der Einsatz von IuK-Technologien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Döring, Fellenberg 2005, S. 135, Stratmann 2007, S.12; Baumgartner, Häfele 2002, S. 27). Mit diesem sehr weiten Verständnis eröffnet sich ein Kontinuum von E-Learning-Szenarien, das sich aufspannt zwischen der reinen Präsenzlehre, die durch den Einsatz von IT-Technologien angereichert wird, über ein Blended Learning-Szenario, das Präsenz und Online-Lernen sorgfältig aufeinander abstimmt und die Vorteile beider Formen ausschöpft und kombiniert, bis hin zur rein virtuellen Lehre (vgl. Bachmann, Dittler 2012). Im Projekt werden primär Blended Learning-Szenarien bis hin zu rein virtuellen Lernangeboten realisiert.

Im Folgenden wird das Thema Barrierefreiheit oder besser Zugänglichkeit im Kontext von E-Learning betrachtet. Beeinträchtigungen von Menschen können sehr unterschiedlich sein. Sie können offensichtlich sein, wie bei Spasmen, Downsyndrom, Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates, Blindheit etc. oder aber auch nicht sichtbar, wie bei Anfallsleiden, Aufmerksamkeitsstörungen, Dyskalkulie, Lese-Rechtschreib-Schwäche etc. Im Kontext von Lehren und Lernen steht vieles dafür, den Blick auf Diversity auszuweiten: Dolan und Hall (2001) meinen, es gibt „... vielleicht kein verbreiteteres Beispiel für Diversity als die Art und Weise in der Individuen Informationen verarbeiten und lernen“ (2001, S.22f) (Übersetzung der Autoren). Jeder Mensch verfügt über eine einzigartige Mischung von Stärken, Herausforderungen, Einschränkungen und Vorlieben beim Lernen.

Allen – so der Anspruch – soll der Zugang zu den im Projekt entwickelten Lernmaterialien via E-Learning möglich sein. In diesem Kontext spielt das Universal Design for Learning eine wesentliche Rolle.

Universal Design for Learning

Das Universal Design for Learning (UDL) geht zurück auf das Universal Design, das in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in den USA im Bereich der Architektur und Stadtentwicklung entwickelt wurde. Universal Design bedeutet „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (Auswärtiges Amt 2012). Ein Beispiel für Universal Design aus unserem Alltag ist die abgesenkte Bordsteinkante: Ursprünglich für Rollstuhlfahrer konzipiert, hat sie sich als hilfreich für weitere Gruppen erwiesen – Mütter mit Kinderwagen, Gehbehinderte, Radfahrer, Skater etc.

Insgesamt sieben Prinzipien wurden für das Universal Design aufgestellt (vgl. Burgstahler 2010, S.7ff):

1. Prinzip: Breite Nutzbarkeit – das Design soll für Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten nutzbar sein.
2. Prinzip: Flexibilität in der Benutzung – das Design soll eine breite Palette individueller Vorlieben und Möglichkeiten berücksichtigen.
3. Prinzip: Einfache und intuitive Benutzung – das Design soll leicht verständlich, unabhängig von Erfahrung, Wissen, Sprachfähigkeiten o. ä. bedienbar und nutzbar sein.
4. Prinzip: Sensorisch wahrnehmbare Informationen – das Design soll notwendige Informationen effektiv bereitstellen, unabhängig von Umgebungssituation oder sensorischen Fähigkeiten.
5. Prinzip: Fehlertoleranz – das Design soll Risiken und negativen Konsequenzen durch unbeabsichtigte Aktionen minimieren.
6. Prinzip: Niedriger körperlicher Aufwand – das Design soll eine effiziente und komfortable Nutzung bei einem Minimum an Ermüdung ermöglichen.
7. Prinzip: Größe und Platz für Zugang und Benutzung – das Design hat eine angemessene Größe und Platz und stellt dadurch Erreichbarkeit, die Manipulation und die Benutzung unabhängig von Größe, Haltung oder Beweglichkeit sicher.

Aus dem Universal Design heraus hat sich als ein Ansatz für Lehren und Lernen das Universal Design of Learning entwickelt. Grundannahme ist, dass Vielfalt die Norm ist – Lernende sich in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Lernstilen und Vorerfahrungen wie auch biografischen Hintergründen unterscheiden.

Das Universal Design for Learning inkludiert unter anderem auch Erkenntnisse aus der Hirnforschung. Danach sind beim Lernen insbesondere drei Gehirnareale aktiv:

1. Recognition Networks: aufnehmen und analysieren von Informationen.
2. Strategic Networks: planen und ausführen von Handlungen.
3. Affective Networks: bewerten und priorisieren (Rose et al. 2006; Rose, Meyer 2002).

Parallel hierzu lassen sich Voraussetzungen für das Lernen setzen, wie sie auch von dem russischen Wissenschaftler Vygotsky formuliert wurden:

1. Wahrnehmung und Information
2. Strategien der Informationsverarbeitung
3. Verbundenheit mit Lernaufgaben (vgl. Dolan, Hall 2001)

Auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen übertragen bedeutet dies, dass

- 1. Inhalte/Informationen vielfältige Darstellungsweisen** benötigen, damit diese für möglichst viele Gruppen zugänglich sind. Die Inhalte sollten so aufbereitet werden, dass sie verschiedene Möglichkeiten der Wahrnehmung unterstützen – Text, Grafiken, Audio etc. Für Sprache, mathematische Ausdrücke und Symbole sollte Unterstützung angeboten werden, beispielsweise durch Klärung von Vokabular und Symbolen, durch Syntax und Struktur sowie durch die Darstellung mit verschiedenen Medien. Darüber hinaus sollten Methoden eingesetzt werden, die das Verständnis erleichtern, wie zum Beispiel durch Aktivierung oder Anschluss an Vorkenntnisse, Hervorheben von Mustern, kritischen Aspekten, großen Ideen und Verbindungen, Informationen über Abläufe, Visualisierungen und Manipulationen, Angebote für Transfer und Verallgemeinerung (vgl. CAST 2012).
- 2. vielfältige Möglichkeiten für Handlungen und eigene Äußerungen** vorhanden sein sollten. Dies schließt unter anderem Variationsmöglichkeiten für physikalische Handlungen ein, zum Beispiel verschiedene Möglichkeiten der Reaktion sowie der Navigation. In diesem Zusammenhang werden auch die Optimierung der Zugänglichkeit von Werkzeugen und die Nutzung von assistiven Technologien angesprochen. Weiterhin sollten Variationen für Äußerungen und Kommunikation angeboten werden. Beispielsweise durch den Einsatz verschiedener Medien für die Kommunikation und die Nutzung verschiedener Werkzeuge für die Gestaltung und das Verfassen von eigenen Beiträgen. Es sollten verschiedene Unterstützungsangebote für Selbststeuerung angeboten werden, wie zum Beispiel Unterstützung bei der (Lern-)Zielsetzung, bei der Entwicklung von Planungs- und Strategiekompetenzen, beim Umgang mit Informationen und Ressourcen sowie dem Monitoring des (Lern-)Fortschritts (vgl. CAST 2012).
- 3. vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung** gegeben sein sollten. Es sollten verschiedene Möglichkeiten integriert werden, die das Interesse der Lernenden wecken, beispielsweise durch Autonomie und individuelle Wahl, durch Authentizität, Bedeutsamkeit und Wertigkeit der Inhalte für die Nutzenden sowie durch Schaffung einer geschützten Lernatmosphäre und der Minimierung von Ablenkung. Ferner sollte die Motivation der Lernenden gefördert werden, beispielsweise durch das Herausstellen der wichtigsten (Lern-)Ziele, durch Variation von Anforderungen und Ressourcen, um optimale Anforderungssituationen zu kreieren, durch Förderung von Kollaboration und Gemeinschaft sowie durch die Integration eines kompetenzorientierten Feedbacks. Des Weiteren sollten Möglichkeiten zur Selbstregulation angeboten werden, wie etwa durch das Erzeugen motivationsförderlicher Überzeugungen und Erwartungshaltungen, durch die Unterstützung persönlicher Bewältigungsstrategien sowie durch Integration von Hilfsmitteln, die es ermöglichen den eigenen Lernprozess zu kontrollieren, wie Übersichten über das Lernverhalten, den Lernfortschritt etc. (vgl. CAST 2012).

Realisation von ELoQ

Im Folgenden wird dargestellt, wie die theoretischen Ergebnisse und Überlegungen im Projekt ELoQ berücksichtigt, beziehungsweise umgesetzt wurden. Die Umsetzung erfolgt auf zwei Ebenen: einer didaktischen und einer technischen Ebene.

Didaktische Ebene

Als Lernumgebung wurde ein Gesamtszenario geschaffen – die Modellfirma AUTOKrad (siehe Abbildung 6: Die Modellfirma AUTOKrad):

Bei der Firma AUTOKrad handelt es sich um ein europaweit agierendes Unternehmen mit 50 Filialen und insgesamt 700 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Das Unternehmen bezieht und vertreibt Auto- und Motorradersatzteile führender Unternehmen der Automobilindustrie. In den AUTOKrad-Filialen werden Autos und Motorräder repariert und Ersatzteile verkauft. Das Unternehmen verfügt über ein eigenes Zentrallager. Das Logistikzentrum sorgt dafür, dass die Filialen stets optimal mit Ersatzteilen versorgt sind. Zudem verfügt das Unternehmen über eine eigene Transportflotte.



Abbildung 6: Modellfirma AUTOKrad

Alle Lernsituationen wurden in diesen gemeinsamen Handlungsrahmen eingebettet. Dadurch soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, Sicherheit in der Lernumgebung aufzubauen – sie lernen das Modellunternehmen sukzessive kennen und können sich mit diesem identifizieren. Im bekannten Modellunternehmen können Flexibilität und Prozessorientierung leichter trainiert sowie die Vernetzung des Wissens erfahren werden. Über partielle Modifizierungen, wie beispielsweise dem Umbau einer Lagerhalle, können neue Abläufe trainiert werden, während die übrigen Rahmenbedingungen gleich bleiben. Dies entspricht im weitesten auch den realen Bedingungen in einem Unternehmen. Weiterhin sollen durch die Einbettung

der Lernsituationen in das Gesamtszenario Praxisnähe und Handlungsorientierung befördert werden.

Die Lernsituationen sind in der Regel folgendermaßen aufgebaut:

- Die Lernenden werden in die Lernsituation eingeführt, indem ihnen schlaglichtartig a) eine Einordnung des Themas in den Gesamtzusammenhang gegeben wird, b) die Wichtigkeit und Problemhaltigkeit des Themas dargestellt und c) die Kompetenzziele genannt werden.
- Die Lernenden erhalten einen Hinweis auf die dazugehörigen Inhaltsmodule.
- Die Lernenden erhalten einen konkreten Arbeitsauftrag.
 - Beschreibung der aktuellen Situation
 - Konkretisierung des Auftrags
 - Durchzuführende Arbeitsschritte
 - Auftragsunterlagen
- Die Lernenden erhalten Hilfestellungen/Aufgaben zur Reflexion der Auftragsergebnisse. Die Reflexion kann sowohl als Gruppenprozess als auch als Individualprozess erfolgen. Unterstützt wird die Reflexion durch die Musterlösungen, die zu jeder Lernsituation vorhanden sind.

Für die Bearbeitung der Aufträge sowie für die Reflexionsprozesse stehen den Lernenden verschiedene Kommunikations- und Kooperationstools zur Verfügung – Wiki, Chat, Foren, Dateimanagement etc. Diese werden je nach Anforderung der Lernsituation eingesetzt.

In Ergänzung zu den Lernsituationen wurden Inhaltsmodule entwickelt, die das erforderliche Fachwissen praxis- und handlungsorientiert abbilden. Die Inhaltsmodule schließen in der Regel mit einem Test ab, sodass die Lernenden stets selbst überprüfen können, ob sie die Inhalte verstanden haben.

Tests, Musterlösungen und Reflexionsaufträge sind Instrumente, die die Lernenden darin unterstützen, ihren eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren und ihren Lernprozess erfolgsorientiert zu steuern.

Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Aufträge sowie verschiedene Instruktionsgrade berücksichtigen die vielfältigen Lernvoraussetzungen bei den Lernenden.

Technische Ebene

Im Rahmen des Projekts wurden verschiedene Werkzeuge – Lernmanagementsysteme, wie auch



Abbildung 7: Editor TinyMCE mit Erweiterungen

Autorensysteme hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit geprüft. Auf Basis des durchgeführten Evaluationsverfahrens wurden AContent als Autorensystem und Moodle als Lernmanagementsystem ausgewählt. Beide Systeme erfüllten die Anforderungen hinsichtlich Zugänglichkeit

bereits zu weiten Teilen, wie zum Beispiel gute Navigationsmöglichkeiten per Tastatur, Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit etc. Daher mussten nur noch partiell Anpassungen vorgenommen werden.

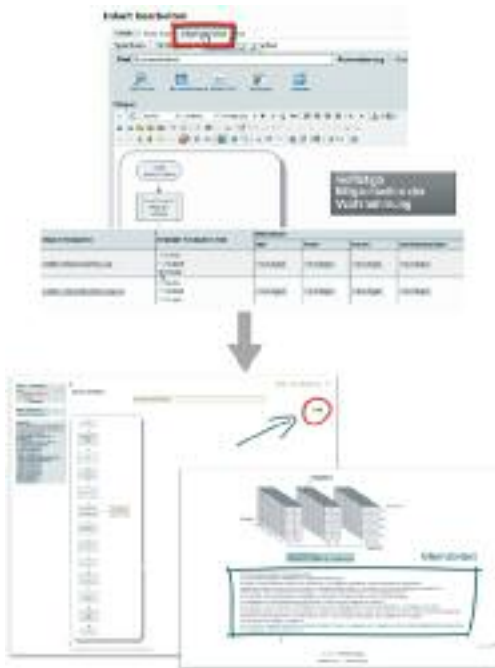


Abbildung 8: Möglichkeiten alternativer Inhaltsdarstellungen

In beide Systeme wurde zur Erstellung von HTML-Inhalten der Editor TinyMCE integriert, der sich in Steuerung und Symbolik an Office anlehnt und daher für viele Anwender intuitiv zu bedienen ist. Zudem ist er per Tastatur bedienbar.

In den Editor wurde ein Formeleditor integriert, der Formeln mit Hilfe von MathML einerseits grafisch korrekt darstellen kann und andererseits auch von assistiven Technologien korrekt ausgegeben werden kann. Eingebaut wurde weiterhin die Möglichkeit Videos mit Untertiteln einzubinden. Ferner wurde ein Button zur Überprüfung der Barrierefreiheit eingebettet. Über diesen Button wird die erarbeitete Webseite an AChecker – ein Prüfwerkzeug für die Barrierefreiheit von Webseiten – geschickt und automatisch auf Barrierefreiheit geprüft. Der

Autor erhält Rückmeldungen über erkannte Probleme, wahrscheinliche Probleme und mögliche Probleme. Zudem erhält der Autor Tipps, wie er die Probleme gegebenenfalls auflösen kann. (siehe Abbildung 7: Editor TinyMCE mit Erweiterungen).

Zudem erleichtert der Editor die Strukturierung und Formatierung der Inhalte über Vorlagen. Dies ist unter anderem eine Voraussetzung dafür, dass die Inhalte in sinnvoller Reihenfolge durch assistive Technologien (z. B. Screenreader) wiedergegeben und entsprechend effizient angesteuert werden können.

AContent als Autorensystem unterstützt beispielsweise in einfacher Weise die Einbindung alternativer Darstellungsformen für Inhalte.

Über das integrierte Dateimanagement können inhaltliche (Original-)Ressourcen (Gehör, Textuell, Visuell) alternativen Inhalten (Text, Audio, Visuell, Gebärdensprache) zugeordnet werden. Ist die Zuordnung erfolgt, wird dem Nutzer die Wahlmöglichkeit über einen Button angezeigt, sodass dieser zwischen den unterschiedlichen Darstellungsformen frei wählen kann (siehe Abbildung 8: Möglichkeiten alternativer Inhaltsdarstellungen).

Des Weiteren können mit AContent Tests inkl. automatischer Rückmeldung erstellt werden, die es den Lernenden ermöglichen ihren Lernstand sowie ihren Lernfortschritt zu kontrollieren.

Das Lernmanagementsystem Moodle verfügt darüber hinaus über eine Glossarfunktion, die es den Autoren ermöglicht kontextuelle (inhaltliche) Hilfen für die Lernenden zu erstellen (siehe Abb. 9)



Abbildung 9: Kontextsensitive Glossarfunktion

Zusammenfassung und Ausblick

Mit den skizzierten didaktischen und technischen Konzepten wurde versucht, sowohl dem Anspruch an zukunfts- und handlungsorientierte E-Lernmaterialien als auch dem Universal Design for Learning Rechnung zu tragen und ein barrierefreies E-Learning-Angebot für Auszubildende mit und ohne Behinderung zu schaffen. In der kommenden Praxisphase werden Lernsituationen und Lernobjekte evaluiert und die Ergebnisse des Usability-Tests in ein anschließendes Redesign einfließen.

Darüber hinaus wird eine Qualifizierung von Multiplikatoren stattfinden. Zielsetzung ist, Lehrende sowie Ausbilderinnen und Ausbilder zur Konzeption, Realisierung und Durchführung von E-Learning-Angeboten zu befähigen. In Workshops werden die Multiplikatoren eingeführt in die Gestaltung von E-Learning für die Aus- und Weiterbildung in der Logistik, die Erstellung von Lerninhalten, das Arbeiten mit AContent sowie das E-Moderating.

Literatur

Auswärtiges Amt (2012): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360846/publicationFile/3635/Behindertenkonvention.pdf> – letzter Zugriff 23.06.2012

Bachmann, Gudrun; Dittler, Martina (2012): „Integration von e-Learning in die Hochschullehre: Umsetzung einer gesamt-universitären Strategie am Beispiel des LearnTechNet (LTN) der Universität Basel“. Gudrun Bachmann, Martina Dittler. In: Th. Pfeffer; A. Sindler; A. Pellert; M. Kopp (Hrsg.): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre, Münster 2005.

http://ltn.unibas.ch/ltn/tl_files/learntechnet/dokumente/Ueber%20das%20LTN/Umsetzung%20einer%20gesamtuiversitaeren%20Strategie....pdf – letzter Zugriff: 23.06.2012

Bader, Reinhard (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 55 (2003) 7-8.

Baumgartner, Peter; Häfele, Kornelia und Hartmut: e-Learning. Didaktische und technische Grundlagen. Handreichung für den IT-Einsatz im Unterricht. In CD Austria. Sonderheft des bm:bwk. 5/2002

Bonz, Bernhard (2006): Methoden in der schulischen Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier; Antonius (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung.

Burgstahler, Sheryl E. (2010): Universal design in higher education : from principles to practice / ed. by Sheryl E. Burgstahler ... – 3. print. Cambridge, Mass. : Harvard Educ. Press, 2010. – XII, 308 S. : Ill

CAST (2012): Cast <http://www.cast.org/udl/index.html> – letzter Zugriff 23.06.2012

Döring, Nicola; Fellenberg, Franziska (2005): Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning. In: Miller, Damian (Hrsg.) (2005): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Verlag Paul Haupt.

- Dolan, Robert P.; Hall, Tracy E. (2001): Universal Design for Learning: Implications for Large-Scale Assessment. *IDA Perspectives* 27 (4): 22-25.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2001): Das Lernfeldkonzept an der Berufsschule. Pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption?
- KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf) – letzter Zugriff 23.06.2012
- Pace, Darra; Schwartz, Diana (2008): Accessibility in post secondary education: Application of UDL to college curriculum. Dec. 2008, Volume 5, No.12 (Serial No.49) *US-China Education Review*, ISSN1548-6613, USA.
- Pätzold, Günter (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (2006): *Handbuch der Berufsbildung*.
- Rose, David H.; Harbour, Wendy S.; Johnston, Catherine Sam; et al. (2006): Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 19 (2), S. 135–151.
- Rose, David; Meyer, Anne (2002): *Teaching every student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Autor und Autorin

Björn Fisseler

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund;

Forschungsinteressen: barrierefreie Bildungstechnologien, Universal Design in Bildung und Erziehung sowie Assistive Technologien in Schule, Hochschule und Berufsbildung

Martina Kunzendorf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund;

Forschungsschwerpunkte: E-Learning, Wissensmanagement und Kompetenzentwicklung im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie Diffusion von Bildungsinnovationen

Kontakt

Martina Kunzendorf

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation

Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Tel.: 0231/ 755-7850

E-Mail: martina.kunzendorf@tu-dortmund.de

3.3 Assistive und Unterstützende Technologien in Förderschule und inklusivem Unterricht

Björn Fisseler, TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationstechnologie

Unterstützende Technologien (UT) oder Assistive Technologien (AT) sollen nach Artikel 4 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) allen Menschen mit Behinderung zur Verfügung stehen, um ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft, aber auch an Bildung zu ermöglichen (Vereinte Nationen 2006). Der Artikel 24 der UN-BRK zum Thema Bildung spricht hier von angemessenen Vorkehrungen, zu denen auch die Gewährleistung von Hilfsmitteln zählt. Auch in der Schule, gleich ob in der Förderschule oder im inklusiven Unterricht an der allgemeinen Schule, werden technische Hilfen künftig eine wichtige Rolle spielen. Der vorliegende Beitrag möchte daher aus internationaler Perspektive ein paar Anregungen für die weiteren Überlegungen zur Integration von UT in Förderschule und inklusivem Unterricht geben.

Andere Sichtweise

Was sind unterstützende Technologien? Einfach gesagt all das, was Schülerinnen und Schülern bestimmte Dinge und Tätigkeiten erleichtert oder erst ermöglicht, wie

- sich selbstständig im Schulgebäude bewegen,
- Lernmaterialien nutzen,
- Lesen, Schreiben, Rechnen,
- Kommunizieren, sich mitteilen,
- Ideen ausdrücken, oder
- am Unterricht und sozialen Leben der Schule teilhaben.

Unterstützende Technologien helfen dem Individuum, seine Fähigkeiten zu entfalten und beseitigen oder reduzieren Barrieren und Hürden in der Umwelt. Dabei geht es nicht (nur) um die Versorgung mit medizinischen Hilfsmitteln, wie sie in § 33 SGB V geregelt ist. Mein Verständnis von UT basiert auf einer Definition aus den USA (Part A, Sec. 602., Individuals with Disabilities Education Act – IDEA, 2004): Unterstützende Technologien sind käuflich erworbene, oft handelsübliche Geräte oder Produkte, die bei Bedarf modifiziert oder angepasst werden, um die funktionalen Fähigkeiten eines Menschen mit Behinderung zu bewahren, zu verbessern oder zu erweitern.

In ihrer Bandbreite bewegen sich solche Technologien zwischen no-tech, light-tech und high-tech (Johnston et. al. 2007: S.10f.). Wird keine unterstützende Technologie benötigt oder eingesetzt, spricht man von „no-tech“. Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen etwa nutzen selten UT, dabei können aber auch sie von technischen Unterstützungsmaßnahmen profitieren, wie zahlreiche Beispiele aus den USA und UK belegen. So kann ihnen spezielle Software

beim Lesen von Texten, beim Planen und Schreiben eigener Texte oder beim Üben von mathematischen Fähigkeiten helfen. „Low-tech“ sind Dinge wie Stiftehalter zum sicheren Greifen von Schreibmaterialien, Planer zur besseren Organisation des Lernens, Taschenrechner oder auch Nachteilsausgleiche. Solche unterstützenden Technologien sind einfach und kostengünstig, häufig werden sie einfach „von der Stange“ gekauft und bei Bedarf angepasst.

Wesentlich ambitionierter sind UT aus dem „high-tech“-Bereich. Darunter fallen Geräte mit einem Mikroprozessor wie Aufnahmegeräte für Audio, DAISY-Abspielgeräte, Spezialtastaturen und -mäuse, Braillezeile, Tablets und Computer. Insbesondere letztgenannte sind als UT sehr flexibel einsetzbar, denn sie sind in ihren Unterstützungsmöglichkeiten durch entsprechende Software fast beliebig erweiterbar. Gleichwohl werden sie von den einschlägigen Kostenträgern häufig nicht bezahlt, gerade weil es Geräte für den alltäglichen Bedarf sind. Hier ist meiner Ansicht nach ein Umdenken erforderlich, denn der Trend bewegt sich hin zu Tablets als universelle UT, wie sich im internationalen Raum jährlich auf der Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference (<http://www.csun.edu/cod/conference/index.php>) in Kalifornien beobachten lässt, der weltgrößten Konferenz zum Thema Technologien für Menschen mit Behinderung.

Ein Blick in die USA

Mit der UN-BRK hat sich die Bundesregierung für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an allgemeinen Schulen ausgesprochen. Damit wird die Frage nach UT zunehmend auch zu einer Herausforderung für das Lehrpersonal. Nicht alle Lehrkräfte sind auf den Einsatz von UT vorbereitet und die Schulverwaltung weiß häufig auch nicht mit der Problematik umzugehen. Dabei zeigt ein Blick in die USA, wie diese Problematik angegangen werden kann.

Dort übernimmt der Schulbezirk die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit UT, die ihnen kostenlos vom sog. AT-Service zur Verfügung gestellt wird. Der Bedarf wird von einem gemeinsamen Team aus Eltern, Lehrkräften und Schulbehörde in einem für jedes Kind erstellten individuellen Förderplan (Individualized Education Program – IEP) festgestellt (Kurtts et al. 2012). Im IEP wird nicht nur festgehalten, welche UT die Schülerin oder der Schüler im kommenden Jahr nutzen wird, sondern auch, welche neue Technologie sie oder er erlernen soll. Mit dem IEP eng verbunden ist das Konzept des Response-to-Intervention (RTI), welches Diagnose und Förderung eng aufeinander abstimmt und dabei zur Förderung auch auf die Nutzung von UT setzt (Edyburn 2010).

Eine andere interessante Anregung aus den USA ist das Konzept des Universal Designs for Learning (UDL), welches die Nutzung von Technologie als Ermöglichung der Teilhabe sieht (Rose, Meyer 2002: S. 69ff.). UDL sieht vor, dass Lehr-Lernangebote allen Schülerinnen und Schülern in verschiedenster Form zur Verfügung stehen. Lehrmaterialien stehen dabei in zugänglicher

und mit UT nutzbarer Form bereit. Zugleich sind die Schulbuchverlage in den USA verpflichtet, Unterrichtsmaterialien entsprechend den National Instructional Materials Accessibility Standards (NIMAS) anzubieten, wodurch häufig kosten- und zeitintensive individuelle Anpassungen entfallen. Auch dieser Vorteil kommt erst mit der Nutzung von UT wirklich zum Tragen.

Der Trend im Bereich der UT geht eindeutig hin zu einer Konvergenz der verschiedenen Systeme (Gray et al., 2011: S. 20ff.). Smartphones und Tablets übernehmen mittlerweile die Funktion teurer entwickelter Geräte. Talker und AAC-Systeme werden als Software aufgespielt, über Schnittstellen wird eine Umweltsteuerung möglich, die früher komplexe Entwicklungen erforderlich machte. Mit Adaptern ist eine Steuerung von Tablets mit speziellen Eingabegeräten problemlos möglich. Gleichzeitig stehen Unterrichtsmaterialien und Bücher digital als E-Book im Format EPUB zur Verfügung. Der internationale EPUB3-Standard (Garrisch 2012) integriert das DAISY-Format, bietet eine verbesserte Barrierefreiheit und dürfte nationale Alleingänge wie den „E-Buch“-Standard²² ablösen.

Tragbare Geräte verbessern die individuelle Unabhängigkeit und können überall genutzt werden. Internationale Standards verbessern die Interoperabilität von Software und Hardware auch zwischen verschiedenen Betriebssystemen. Dadurch wird Technik immer mehr zu einem Ermöglichungsfaktor, der die Teilhabe und Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung verbessert.

Perspektiven für UT an Schulen in Deutschland

Für die stärkere Integration von UT in Förderschulen und im inklusiven Unterricht in Deutschland fehlen derzeit noch die Rahmenbedingungen. Diese müssten auf verschiedenen Ebenen geschaffen werden.

Zu klären ist vor allem das Problem der Finanzierung. Häufig sperren sich Sozialleistungsträger gegen die Bezahlung von Gegenständen und Geräten, die nicht ausdrücklich für Menschen mit Behinderung entwickelt wurden. Gerade Computer werden selten finanziert, häufig sind solche Beschaffungen erst durch die Unterstützung von Sponsoren möglich. Dabei wäre individuell zu prüfen, ob für einen Schüler oder eine Schülerin ein Spezialgerät oder ein Gerät „von der Stange“ besser geeignet ist. Letztere sind meistens kostengünstiger und wesentlich flexibler einsetzbar. Das spielt aber bei der Kostenübernahme bislang eine untergeordnete Rolle. Hier ist ein Umdenken der Kostenträger notwendig, möglicherweise auch eine gesetzliche Regelung. Ein weiteres Problem ist die Qualifizierung der Lehrkräfte. Förderschullehrkräfte verfügen je nach Fachrichtung über entsprechende Kenntnisse, diese sind aber häufig stark spezialisiert und ein Überblickswissen fehlt. Lehrkräfte an allgemeinen Schulen verfügen meist über keine Kenntnisse im Bereich der UT. Um dies zu ändern, braucht es Weiterbildungsangebote für alle Lehrerinnen und Lehrer. Auch in der universitären Lehrerbildung sollte das Thema UT stärker verankert werden.

²² Infos dazu unter <http://www.augenbit.de/wiki/index.php?title=E-Buch>

Und schlussendlich brauchen Schulen entsprechende Strukturen, in denen UT als ein wichtiger Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern Berücksichtigung findet. Aktuell wird das Thema technische Hilfen in vielen Schulverwaltungen den Medienzentren zugeordnet, was meiner Meinung nach falsch ist und nur eine Übergangslösung sein kann. UT sind kein Medium, das Inhalte transportiert, sondern ein Hilfsmittel, um Medien zu nutzen. Zudem braucht es fachlich qualifiziertes Personal, das sich mit UT auskennt und Schulen, Lehrkräfte, aber auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern beraten kann.

Weiter sind Schulentwicklungsmaßnahmen notwendig, um UT als einen wichtigen Aspekt der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen zu verankern. Die Schulträger auf kommunaler und regionaler Ebene sollten hier Konzepte entwickeln, um dieses Thema in ihre Schulen zu tragen. Aber auch die Politik muss reagieren, damit möglichst viele Kinder und Jugendliche von UT profitieren können.

Literatur

- Edyburn, Dave (2010): Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. In: *Learning Disability Quarterly*. 33 (2), pp. 33–41.
- Garrisch, Matt (2012): *Accessible EPUB 3*. Sebastopol CA: O'Reilly Media.
- Gray, Tracy; Silver-Paculla, Heidi; Brann, Alise; et al. (2011): Converging Trends in Educational and Assistive Technology. In: Gray, Tracy; Silver-Paculla, Heidi (Eds.) *Breakthrough Teaching and Learning: How Educational and Assistive Technologies are Driving Innovation*. 1st Ed. New York: Springer, pp. 5–24.
- Johnston, Linda; Beard, Lawrence A.; Bowden Carpenter, Laura (2007): *Assistive Technology. Access for All Students*. Upper Saddle River, NJ.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kurtts, Stephanie; Dobbins, Nicole; Takemae, Natsuko (2012): Using Assistive Technology to Meet Diverse Learner Needs. In: *Library Media Connection*. 30 (4), pp. 22–23.
- Rose, David; Meyer, Anne (2002): *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35.

Autor

Björn Fisseler

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund;

Forschungsinteressen: barrierefreie Bildungstechnologien, Universal Design in Bildung und Erziehung sowie Assistive Technologien in Schule, Hochschule und Berufsbildung

Kontakt

Björn Fisseler

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie

Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

Tel.: 0231/ 755-7200

E-Mail: bjoern.fisseler@tu-dortmund.de

3.4 Pilotprojekt IKU – Innovative Kommunikations- und Umweltsteuerung

Hartmut Leiber, Esther-Weber-Schule, Staatliche Schule für Körperbehinderte mit Internat, Emmendingen-Wasser

Seit zwölf Jahren setzen wir an der Esther-Weber-Schule mit dem Pilotprojekt IKU innovative Möglichkeiten für nichtsprechende wie auch sprechende Schülerinnen und Schüler mit motorischen/kognitiven Beeinträchtigungen um. Wir arbeiten eng mit der Tessiner Forschungsstiftung CID (Centro Informatica Disabilità) zusammen. Die CID-Software AdioScan sowie die dazu gehörenden Adio- und Digio-Regler zur Umweltsteuerung dienen als Grundlage für unsere Praxisentwicklungen.

Das IKU-Team besteht aus fünf Sonderschullehrern, sowie projektabhängig zwei Programmierern. Weitere Experten/Firmen werden fallweise hinzugezogen.

Grundgedanken

Dem Projekt zugrunde liegt die aus der Alltagspraxis gewonnene Erkenntnis, dass für die oben genannte Zielgruppe das kommerzielle Hilfsmittelangebot äußerst beschränkt und ihren kognitiven Möglichkeiten, in zentralen Bedürfnisbereichen, häufig nicht gerecht wird. Wir sind davon überzeugt, dass Inklusion, gerade auch im Arbeits- und Freizeitbereich, für diese Schülerschaft erst da beginnen kann, wo ihnen adäquate technische Mittel zur aktiven Teilhabe zur Verfügung stehen.

Bedürfnisbereiche

Für unsere Zielgruppe definieren wir folgende relevanten Bereiche:

- Bereich Umweltsteuerung: Arbeit/Dienstleistung
- Bereich Umweltsteuerung: Freizeitgestaltung
- Bereich Kommunikation
- Bereich unterrichtliche Aufgabenstellungen
- Bereich Multimedia



Abbildung 10: Schülerin beim Bedienen der Espressomaschine über Interface und 2 Schalter.



Abbildung 11: Halli Galli zu viert. Wer bei zwei gleichen Früchten zuerst auf seinen Schalter drückt, bekommt einen Punkt. Wer falsch drückt, einen Minuspunkt. Verschiedene Früchte werden per Zufallsgenerator ständig neu gemischt

Eine Auflistung der zahlreichen, von uns entwickelten AdioScan Programme zu den jeweiligen Bereichen, sowie einer Kurzbeschreibung, kann unter folgender Webseite eingesehen werden: <http://uk-ideen-blog.blogspot.de/p/interessante-adaptationen.html> (Krstoski 2012). Sämtliche AdioScan-Programme sind untereinander vernetzt und können individuell ausgewählt werden.

Förderung

Jeweils fünf bis sieben Schülerinnen und Schüler werden in IKU-Lerngruppen in den genannten Bereichen, mit ein bis zwei Wochenstunden, an unserer Schule gefördert. In der Regel findet täglich eine zweistündige IKU-Lerngruppe statt, inklusive des Kaffeeverkaufs mit laptopgesteuerten Espressomaschinen und Münzschaftgerät.

Bestens bewährt hat sich hierbei auch der von uns seit knapp zehn Jahren konsequent ausgebaute Einsatz von (Elo-)Touchscreens. „Die Bedienung wird dadurch direkter, intuitiver und auch für jüngere Schüler oder Schüler mit kognitiven Einschränkungen besser möglich“ (Urff, 2011).

Touchscreens ermöglichen Schülerinnen und Schülern die Nutzung der AdioScan-, aber auch anderer Lernprogramme, die zwar nicht direkt zu unserer Kernzielgruppe gehören, aber ebenfalls stark davon profitieren.



Abbildung 12: „Mensch ärgere dich nicht“. Jeder Mitspieler kann selbst (Computer-)würfeln und seine Spielfiguren vorrücken. Maximal 2 Spieler können autark über Interface und (2) Schalter mitspielen.



Abbildung 13: Spiel: „Einkaufen üben“ - „kaufe Trauben“, „kaufe Gurken“ usw.. Auftrag wie auch Bilder werden ständig neu generiert.

CID-Software AdioScan:

AdioScan stellt eine Art multimediale Kommunikationsmappe dar. Dies bedeutet, zu jedem Bild kann eine frei wählbare Anzahl von Untergruppen zugeordnet werden, die wiederum Gruppen enthalten können. Auf diese Art lässt sich eine Hierarchie (Baumstruktur) mit beliebig vielen Seiten anlegen. Das Programm ist offen und kann um multimediale Inhalte erweitert werden (so ist jedes Bild hinterlegbar mit Sprache, Musik, Text, Videosequenzen etc.). Es kann daher mit den Fähigkeiten des Nutzers mitwachsen.

Alle gängigen Ansteuerungen (Schalter-, Maus, Augen-, Kopf, Touchscreen) sowie weitere Sondereinstellungen sind möglich.

Im Folgenden möchte ich, unter dem Blickwinkel neuer technischer (Medien-) Möglichkeiten, drei ausgewählte Beispiele der von uns entwickelten und erprobten Praxislösungen darstellen.



Abbildung 14: „Ventilatorenfußball“

Der dritte Laptop ist für den Schiedsrichter, um Tore mittels Schalter anzusagen und zu zählen.

Ventilatorenfußball

Die Realität zeigt leider, dass gerade für schwerstmehrfachbehinderte junge Menschen im Freizeitbereich kaum Möglichkeiten existieren, um selbständig tätig werden zu können. Auf dem kommerziellen Hilfsmittelmarkt gibt es nur äußerst einfaches technisches Spielgerät, das den Freizeitinteressen dieser jungen Menschen kaum gerecht wird.

Das Ventilatorenfußballspiel besteht aus einer ca. 1,25 x 1,25 m großen umrandeten Platte mit zwei Toren und einem aufgezeichneten Fußballfeld. Gespielt wird mit einem Tischtennisball. Eine Mannschaft hat jeweils acht Ventilatoren. Diese sind handelsübliche PC-Lüfter. Sie sind so angeordnet, dass es für den Tischtennisball keinen toten Winkel gibt. Außer den zwei Torlüftern können alle anderen Ventilatoren einzeln über einen Adio-Regler, mittels Laptop, angesteuert werden.

In der Regel werden die Lüfter über Schalter-Interface-Laptop vom Schüler aktiviert. Aber auch Maus- oder Augensteuerung ist möglich. Die Lüfterstärke sowie deren Aktivierungsdauer lassen sich über das AdioScan-Programm, je nach Spielstärke der Mannschaft, individuell einstellen. Jede der zwei Mannschaften hat:

- 2 Tormannlüfter (sind nur gleichzeitig aktivierbar),
- 2 Verteidigerlüfter links und rechts vom Tor,
- 2 Mittelfeldlüfter links/rechts,
- 2 Stürmerlüfter links/rechts.

Das AdioScan Programm ermöglicht alle denkbaren Kombinationen. So können z. B. alle Lüfter auf einen einzigen Schalter des Spielers gelegt werden. Es können aber auch beispielsweise alle Lüfter auf der linken Seite, alle Lüfter auf der rechten Seite und die Torlüfter jeweils auf einen extra Schalter gelegt werden. Ob nun drei Schüler jeweils einen Schalter/Lüfter oder ein Schüler drei Schalter bekommt, ist frei entscheidbar. Somit ergibt sich ein Maximum von sieben Spielern pro Mannschaft mit je einem Schalter. Auch kann gegen den Computer, bei einstellbarer Spielstärke, gespielt werden. Ebenso ist *Elfmeterschießen* möglich.

Mit WM, EM, Bundesliga, Champions League etc. ist Fußball praktisch immer aktuell. Dementsprechend beliebt ist an unserer Schule als Highlight-Dauerbrenner das Ventilatorenfußballspiel. Es dient als gemeinsames Spiel, häufig auch als Inklusionsbrücke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten.

Espressomaschine

Arbeiten können trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Selbstverwirklichung sowie zur sozialen Inklusion behinderter Menschen bei. Autarke Arbeitsmöglichkeiten für unsere Zielgruppe zu kreieren, die auch in den Augen von Nichtbehinderten als echte Arbeit gelten kann, stellt eine knifflige Herausforderung dar.

2007 adaptierten wir die erste, bald danach noch eine zweite Saeco Professional Espressomaschine. Das heißt, ein elektrotechnisch begabter Erzieher legte alle Funktionen (Heißwasser, Milchschaum, großer Kaffee, Espresso, etc.) von der Platine der Maschine zusätzlich auf einen Stecker, den er außen am Gehäuse befestigte. Die einzelnen Funktionen können somit einfach über ein Kabel mit dem Digio-Regler verbunden werden. Dieser ist wiederum mit dem PC verbunden. Die Benutzeroberfläche wurde von uns mit Hilfe der Tessiner CID-Software AdioScan erstellt. Sie besteht aus mehreren Seiten mit unterschiedlichen Kaffeeproduktions- und Kommunikationsmöglichkeiten.

Das Bestechende für unsere Schüler ist zum einen natürlich die Aktivität (Arbeit/Dienstleistung) an sich. Hinzu kommt aber für nichtsprechende Schülerinnen und Schüler noch die Möglichkeit der gleichzeitigen Kommunikation.



Abbildung 15: Espressomaschine Delonghi ESAM 6620



Abbildung 16: Bedienmenü für DeLonghi mit den wählbaren Funktionszonen für Kaffee (s. Text) sowie den Sonderzonen „heißes Wasser“, „spülen“, Wechsel zum „Münzschaftautomaten“ oder zur Startseite „Master-Quick-Speak“.

Speziallösungen

Seit kurzem haben wir eine neue *Delonghi ESAM 6620 PrimaDonna* Espressomaschine adaptiert. Vorteile dieser Maschine:

- Nur eine Ausgabestelle für Milchschaum und Kaffee. Die Tasse muss nicht mehr von einem Helfer hin- und hergeschoben werden. Der Kunde kann jetzt selbst seine Tasse an den Ausgabepplatz stellen.

Erfreulicher Nebeneffekt, insbesondere bei nichtsprechenden Schülerinnen und Schülern. Die Kommunikation zwischen Kunde und Dienstleister wird noch direkter und damit intensiver, da die Notwendigkeit eines *Tassenhelfers* entfällt.

- Alle gängigen Kaffeevarianten lassen sich programmieren (Latte Macchiato, Cappuccino, doppelter Espresso etc.) und dadurch jeweils auf nur eine Zone für den Bediener legen. Dies ermöglicht einen für den Kunden erfreulich zügigen Service.

Wie schwierige, manuelle Bedienprobleme der *DeLonghi Maschine* elegant für unsere Zielgruppe gelöst werden können, möchte ich an dieser Stelle kurz darstellen.

Will man bei der *DeLonghi* ausschließlich Milchschaum produzieren z. B. für Kaba, muss die Cappuccino-Taste kurz hintereinander (innerhalb 2 Sec.) zweimal gedrückt werden. Sicher und 100 Prozent zuverlässig ist dies für unsere Zielgruppe praktisch nicht leistbar. Selbst für eine motorisch/kognitiv weniger beeinträchtigte Schülerschaft, die die Maschine eigentlich direkt bedienen kann, ist das schnelle Eintippen für Milchschaum häufig nicht zu bewerkstelligen. Die Lösung:

In AdioScan erstellten wir eine Zone *Milchschaum*, die über ein einfaches Macro den Digio Regler zweimal kurz hintereinander *Cappuccino* schalten lässt. Jetzt kann am Touchscreen die Zone *Milchschaum* angetippt werden und es wird zuverlässig Milchschaum produziert.

Das heißt, durch neue technische (Medien-)Lösungen wird einer größeren Behindertenschülerschaft die Dienstleistung *Kaffeeverkauf* autark ermöglicht.

Münzschaltautomat



Abbildung 17: Münzschaltautomat mit Touchscreen



Abbildung 18: Innenleben des Automaten mit Münzkassette und Banknotenleser

Die Idee, die dahinter steckte war, ein im Geistig- und Körperbehindertenbereich diffiziles pädagogisches Problem zu lösen. Wie können unsere IKU-Schülerinnen und -Schüler autark eine Kasse bedienen bzw. Geld kassieren?

Der Münzschalter ist ein handelsübliches Automatengerät mit 5-Tuben (Bestückung: 10, 20, 50 Cent; 1 und 2€-Münzen). Ergänzend haben wir noch einen Banknotenleser integriert (5 und 10€-Scheine). Die zwei Geräte sowie ein erforderliches Spezialinterface (Verbindung PC/Münzschaltgerät) wurden in einem eigens dafür entwickelten, transportablen Metallgehäuse eingebaut. Programmiertechnisch war die Entwicklung einer Brücke, zwischen dem schon seit Jahren existierenden ADIOScan-Kuchenverkaufsprogramm und einer im Hintergrund laufenden Anwendung, die den Münzzähler bedient, notwendig.

Durch eine Kombination von Sprachausgabe- und Steuerungsfunktionen kann unsere Zielgruppe mit dem Kunden kommunizieren und gleichzeitig dem Münzschaltautomaten die Ware, die der Kunde gekauft hat, eingeben. Der Kunde kann nun entweder einen Geldschein einschieben oder Münzen einwerfen. Der Münzschalter errechnet automatisch das entsprechende Wechselgeld und wirft es aus.

Wie die Arbeitsrealität in Werkstätten, selbst von motorisch und kognitiv vergleichsweise wenig eingeschränkten Behinderten aussieht, wird eindrücklich im Artikel „Das Ziel: weniger Monotonie“ der Badischen Zeitung dargestellt (Bochtler 2012). Mit den Arbeitstätigkeiten Kaffeeservice und Kassieren stehen für unsere Zielgruppe zwei qualitativ wesentlich attraktivere Möglichkeiten zur Verfügung, insbesondere in puncto kognitiver Anspruch, Abwechslung und Kommunikationsmöglichkeiten.

Literatur

Bochtler, Anja (2012): Das Ziel: weniger Monotonie. In Badische Zeitung (2012.05.24).

Lokales, (online unter: <http://www.badische-zeitung.de/freiburg/das-ziel-weniger-monotonie-56703144.html>).

Krstoski, Igor (2012): UK-Ideen-Blog

(online unter: <http://uk-ideen-blog.blogspot.de/p/interessante-adaptationen.html>)- letzter Zugriff 08.05.2012.

Urrf, C. (2011): Virtuelles Zwanzigerfeld für iPad, iPhone und iPod Touch,

(<http://www.lernsoftware-mathematik.de/cms/?p=872>) – letzter Zugriff 22.06.2012.

Das Iku Projekt auf Youtube

<http://www.youtube.com/watch?v=sUDSSRVyBjU>

<http://www.youtube.com/watch?v=N345j4wuEx4>

<http://www.youtube.com/watch?v=LrJ6gDki3V0>

Autor

Hartmut Leiber

Sonderschullehrer an der Esther-Weber-Schule, Staatliche Schule für Körperbehinderte mit Internat (HSS) in Emmendingen-Wasser seit 1994, Initiator und Leiter des seit 2000 an der Schule etablierten Pilotprojekts IKU

Kontakt

Esther-Weber-Schule, Staatliche Schule für Körperbehinderte mit Internat (HSS),
Emmendingen-Wasser

In der Kohlgrube 5, 79312 Emmendingen-Wasser

Tel.: 07641/ 46070

E-Mail: leiber-schaefle@web.de

3.5 Der Einsatz von Touchscreens in heterogenen Lernsettings

Igor Krstoski, Lassbergschule Sigmaringen

Ausgangslage

Im vorliegenden Artikel werden selbst erstellte Anwendungen für den Computer aus dem Bereich der assistiven Technologien und der unterstützten Kommunikation vorgestellt, die seit einem Schuljahr täglich an der Lassbergschule, einer Schule für Körperbehinderte in Sigmaringen, eingesetzt werden. Hierbei sollen alternative Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien im Bereich der Sonderpädagogik aufgezeigt und Mut für individualisierte Einzellösungen gemacht werden.

Die Lassbergschule in Sigmaringen ist eine Außenstelle der Stiftung Körperbehindertenzentrum-Oberschwaben (KBZO), die Stammschule befindet sich in Weingarten. An der Lassbergschule werden Schülerinnen und Schüler bis zur fünften Klasse in bildungsganggemischten Klassen unterrichtet. D. h. in den Klassen werden Kinder nach dem Bildungsplan der Grundschule, der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) sowie nach dem Bildungsgang der Schule für Geistigbehinderte gemeinsam unterrichtet. Aktuell hat die Lassbergschule fünf Jahrgänge in vier Klassen mit insgesamt 36 Schülern. Im angegliederten Schulkindergarten gibt es sechs Gruppen, in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam gefördert werden. Eine körperliche Behinderung korreliert teilweise mit Problemen der Sprache, weswegen in der Einrichtung auch Kinder sind, die nicht über Lautsprache bzw. die über eine Dysarthrie verfügen. Diese Kinder werden mit einfachen bzw. auch komplexen elektronischen Hilfsmitteln versorgt. Bei diesen und weiteren Hilfen spricht man von Unterstützter Kommunikation. Wie anhand der Erläuterungen ersichtlich wurde, ist der Personenkreis, der die Schule bzw. den Kindergarten

besucht, sehr heterogen bezüglich der individuellen Voraussetzungen der einzelnen Kinder. Insofern kann resümiert werden, dass es sich um ein sehr heterogenes Setting handelt.

An der Lassbergschule wurde vor zwei Jahren eine Fachschaft gegründet, die sich mit Unterstützter Kommunikation beschäftigt. Gemeinsam erarbeitete man sich individuelle Namensgebärden für alle erwachsenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kindergarten und Schule, entwickelte Raumschilder und einigte sich auf ein einheitliches Gebärdenzielvokabular. Hierbei entstand die Idee, ob man nicht die Gebärdenvideos der Gebärdensammlung „Schau doch meine Hände an“ (Bund evangelischer Behindertenhilfe, Berlin) nutzen könnte. Parallel erfolgte eine Beschäftigung mit den komplexen elektronischen Hilfsmitteln mit synthetischer Sprachausgabe. Herausgekommen sind diverse Anwendungen für die Kinder, die im Folgenden näher erörtert werden.

Bedienung via Touchscreen

Touchscreens werden häufig im Alltag zur Bedienung von Computern eingesetzt: bspw. Fahrkarten- und Bankautomaten, Waagen in Supermärkten etc. Um möglichst vielen Kinder einen Zugang zum Computer, bzw. den verwendeten Medien zu ermöglichen, wurde ein Touchscreen angeschafft. Hierbei entschied man sich bewusst für dieses Medium. An der Schule für Körperbehinderte wird der Computer als Prothese verstanden. Der Touchscreen wird dabei als alternative Ansteuerung betrachtet. Die Bedienung eines Computers via Touchscreen hat viele Vorteile:

Die Bedienung des Computers wird einfacher: Es entfällt die Mausbedienung, in der die Hand etwas anderes macht als der Mauszeiger auf dem Bildschirm, der Doppelklick entfällt in der Regel, der Rechts- bzw. Linksklick spielt eine untergeordnete Rolle. Laut Urff ermöglichen Touchmonitore im (sonder)schulischen Kontext neue Wege der Förderung. „Die Bedienung wird dadurch direkter, intuitiver und auch für jüngere Schüler oder Schüler mit kognitiven Einschränkungen besser möglich“ (Urff 2011).

Inhalte – Orientierung an Interessen der Kinder

Nachdem erläutert wurde, warum der Touchmonitor als Eingabemedium zum Einsatz kommt, werden die zugänglichen Inhalte näher dargestellt.

Bei den Inhalten fand eine Orientierung an Schülerinteressen statt. Hierbei muss im Vorfeld erläutert werden, dass es relevante Informationen in Form von Speiseplänen, Aufsichtsplänen, Kalender etc. nur in reiner Schriftform gab. Dadurch konnten sich nur lesende Schülerinnen und Schüler selbstständig Informationen hierüber einholen. Für einen Teil der lesenden Schülerschaft existiert eine große Herausforderung, sich trotz visueller Wahrnehmungsschwierigkeiten am Schwarzen Brett zu orientieren, da hier der Speiseplan und die Pausenaufsicht angebracht sind. Der Zugang zu relevanten Informationen war nur für einen kleinen Teil der Schülerschaft möglich.

Projekt „i&i“

Aufgrund der berichteten Rahmenbedingungen wurde das „i&i“ entwickelt. Das i steht stellvertretend für folgende Aspekte:

- Ich, Interesse, Information, Intuition, Innovation

Im Eingangsbereich zwischen Schule und Kindergarten befindet sich ein Computer mit Touchmonitor, belegt mit vier Feldern (Metacom-Symbole verweisen auf die Bereiche), die wiederum mit Seiten verlinkt sind. Durch die Vorauswahl der vier Felder unter gleichzeitiger Verwendung von Metacom-Symbolen soll eine erleichterte Orientierung für die Nutzenden ermöglicht werden. Die Auswahl eines Feldes wird mit einer synthetischen Sprachausgabe begleitet, wodurch angekündigt wird, zu welchem Inhalt man als nächstes gelangt. Alle vier Felder sind mit dem Startscreen verlinkt, so dass die Navigation innerhalb der Auswahlmöglichkeiten eingeschränkt ist. Der Nutzer verliert sich nicht innerhalb einer vorgegebenen Struktur. Diese Vorauswahl ermöglicht ein gezieltes Abrufen der gewünschten Inhalte. Dies wiederum führt zu zielgerichtetem Handeln am Computer.

Die angebotenen Inhalte werden auf verschiedenen Repräsentationsarten dargestellt. Neben der Schrift gibt es als weiteres Merkmal eine synthetische Sprachausgabe. Hinzu kommt noch ein Foto bzw. Piktogramm des dargestellten Gegenstands. Wenn möglich, wird sogar ein Gebärdenvideo aus der Gebärdensammlung „Schau doch meine Hände an“ gezeigt. Durch die multimodale Präsentation von Gegenständen sollen geistige Konzepte gelernt bzw. gefestigt werden. Dasselbe gilt auch bei der Verwendung der Gebärdenvideos. Hierbei wird der passive Gebärdenschatz gefestigt bzw. erweitert. Sofern die motorischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler es zulassen, werden durch das Nachahmen der Gebärdenvideos entsprechende Gebärden aktiv reproduziert und somit gelernt. Eine Hürde beim Gebärdernen ist, dass die Pfeile von statischen Gebärdensbildern, welche die Bewegungsrichtung der Gebärden-Ausführung verdeutlichen sollen, von Vielen unterschiedlich interpretiert werden. Aufgrund dieser Verunsicherung sind manche gehemmt, die Gebärden auszuführen. Mit der Idee, die Gebärdenvideos einzubauen, soll dem entgegen getreten werden. Das heißt, die Erwachsenen sollen ihrer Rolle des Vorbilds (modelling) gerecht werden können. Durch die Einbindung der Original-Gebärdenvideos wird das Lernen an der originalen Bewegungsausführung der Gebärde ermöglicht. Erwachsene und Kinder können durch die eingebundenen Gebärdenvideos Gebärdensozusagen am Original erlernen.

Mittels einfacher Berührung des Bildschirms stehen jetzt auch nicht-lesenden Kindern Informationen zur Verfügung, zu denen sie vorher kaum Zugang hatten. Sie können sich nun über das Mittagessen (Foto und Sprachausgabe), die Pausenaufsicht (Foto und Video der Erwachsenen der Schule mit Namensgebärde), die Gebärde der Woche (incl. Gebärdlernvideo aus „Schau

doch meine Hände an“) und das Datum (Ziffern und Gebärdenvideo, das den jeweiligen Tag wiedergibt) selbstständig informieren.

Am besten können die Veränderungen beispielhaft am neuen Speise- und Pausenaufsichtsplan durch Fotos der Felder des „i&i“ verdeutlicht werden.

Veränderungen beim Mittagessen

Vorher:



Nachher:



Abbildung 19-21: Speiseplan, repräsentiert durch ein Foto und synthetische Sprachausgabe

Veränderungen beim Aufsichtsplan

Vorher:



Nachher:



Abbildung 22-24: Pausenaufsichtsplan, repräsentiert durch Namensgebärden, synthetische Sprachausgabe und Videos der Namensgebärden

Resümee

Anhand dieses Artikels wurde erläutert, wie innerhalb eines sehr heterogenen Settings an einer Schule für Körperbehinderte mit integrativem Kindergarten neue Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um möglichst vielen Personen den Zugang zu entsprechenden Informationen zu ermöglichen. Des Weiteren wurde berichtet, dass sich diese Daten vielfältig und durch verschiedene Abstraktionsformen mit neuen Medien aufbereiten und durch neue Medien repräsentieren lassen. Insofern hat der Computer in heterogenen bzw. inklusiven Lernsettings ein hohes Verwendungspotenzial, wenn die erläuterten Bedingungen berücksichtigt werden. Einen Einblick in weitere Bedingungen des universellen Designs bieten Revermann und Gerlinger (vgl. Revermann, Gerlinger 2011, S. 31f.).

Im Laufe des letzten Schuljahres konnte beobachtet werden, wie sich kleinere Gruppen vor dem „i&i“ sammelten und informierten. Zusammenfassend lässt sich die Aussage treffen, dass dieses Angebot sehr gut von allen Kindern angenommen wurde. Der Touchscreen hat einen hohen Aufforderungscharakter. Der Personenkreis an der Einrichtung, der sich nun selbstständig Informationen einholen kann, ist erheblich größer geworden. Die Zugangsmöglichkeiten wurden auch für Kinder ermöglicht, die sich erst am Beginn des Leselernprozesses befinden, in dem verschiedene Abstraktionsformen von Gegenständen eingebunden wurden. Durch den Zugang zu relevanten Informationen besteht für einen größeren Personenkreis an der Einrichtung die Chance zur Teilhabe und Aktivität, womit die Ziele der WHO für Menschen mit Behinderungen angesprochen sind. Trotz aller Euphorie müssen aber auch die Grenzen der Medienbildung in der Sonderpädagogik angesprochen werden. Es gibt Menschen, die aufgrund kognitiver Schwierigkeiten Probleme mit Abstraktionen im Bereich von bspw. fotografischen Darstellungen haben. Inwiefern für diesen bestimmten Personenkreis der Computer bzw. entsprechend aufbereitete Medien eine Rolle spielen können, ist zu hinterfragen. Eine weitere Einschränkung besteht im Bereich der verwendeten Medien, wie bspw. Piktogramme und Gebärdensammlungen. Der Wortschatz, der durch Piktogramme oder Gebärden zur Verfügung steht, ist limitiert, da die Möglichkeit, Gegenstände oder Tätigkeiten durch Piktogramme oder Gebärden zu visualisieren, eingeschränkt ist. Das bedeutet wiederum, dass hier die Entwickler von Gebärden und Piktogramm- bzw. Symbolsammlungen gefragt sind, diese weiter zu entwickeln.

Auch das „i&i“ wird weiterentwickelt. Die „Gebärde der Woche“ wird durch einen Gebärdenskalender abgelöst, der innerhalb der Fachschaft für Unterstützte Kommunikation generiert wurde. Für den jeweiligen Monat gibt es eine Illustration, welche mit Metacom-Symbolen erstellt wurde. Auf dieser Illustration sieht man typische Tätigkeiten oder Gegenstände, die mit dem entsprechenden Monat assoziiert werden. Hierbei kommen wieder entsprechende Gebärdenvideos zum Einsatz. Das bedeutet, dass statt einer Gebärde der Woche eine Monatsillustration mit vier Gebärdenvideos in das entsprechende Feld auf dem „i&i“ eingebunden wird. Dadurch stehen Gebärden länger zur Verfügung, um nachhaltiger gelernt zu werden.

Videos von den erwähnten und weiteren Anwendungen finden Sie unter dem YouTube-Kanal UKIdeen.

Eine ausführlichere Dokumentation ist einsehbar unter: uk-ideen-blog.blogspot.de

Falls Sie noch Fragen oder weitere Anregungen haben, können Sie Kontakt zur mir via E-Mail aufnehmen.

Literatur

Revermann, Christoph; Gerlinger, Katrin (2011): Technologien im Kontext von Behinderung. Berlin: edition sigma.

Urff, Christian (2011): Virtuelles Zwanzigerfeld für iPad, iPhone und iPod Touch, (online unter: (<http://www.lernsoftware-mathematik.de/cms/?p=872>), letzter Zugriff online: 22.06.2012).

Autor

Igor Krstoski

Sonderschullehrer an der Lassbergschule (Körperbehindertenzentrum Oberschwaben), Sigmaringen

Die Lassbergschule vereint Bildungsangebote verschiedener Träger in einem Haus.

Kontakt

Lassbergschule (Körperbehindertenzentrum Oberschwaben), Sigmaringen

Bilharzstrasse 16

72480 Sigmaringen

Tel.: 07571/ 747-2200

E-Mail: i.krstoski@kbzo.de

3.6 iPad-Klassen im integrativen Unterricht der Hauptschule Friedenshöhe Ennepetal: Werkzeuge auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder

Michael Münzer, Schulleiter Hauptschule Friedenshöhe Ennepetal

*„Wer verhindern will, sucht nach Gründen. Wer vorwärts kommen will, sucht nach Wegen.“
(Willy Brandt, Friedensnobelpreisträger)*

„Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Schutzmauern, die anderen bauen Windmühlen.“ (chinesisches Sprichwort)

Warum Inklusion in der Schule?

Eigentlich stellt sich diese Frage ja gar nicht mehr. Es gibt die UN-Behindertenrechtskonvention, zu deren Umsetzung sich Deutschland 2009 verpflichtet hat. Es gibt den Beschluss der Kultusministerkonferenz und des Landtages von Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2010 zu deren konkreter Umsetzung. Also alles klar? Alles klar, zumindest was die politische Beschlusslage angeht – und das ist ja schonmal etwas.

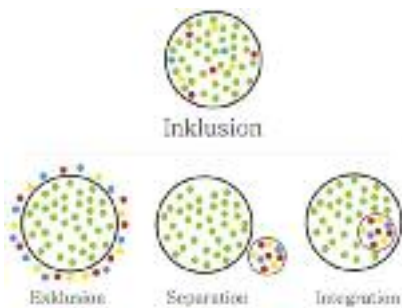


Abbildung 25: Stufen schulischer Integration

Für mich als Lehrer²³ – und Vater – gibt es aber noch ein viel überzeugenderes Argument, nämlich die Kinder, um die es hierbei geht. Damit meine ich sowohl die mit als auch die ohne Behinderungen. Denn Schule ist nicht erst seit der Etablierung des Ganztagschulwesens ein, wenn nicht gar der Lebensmittelpunkt unserer Kinder. Es ist vor diesem Hintergrund doch gesellschaftspolitisch hoch problematisch und für die Kinder unerträglich, wenn eine Gruppe von ihnen aufgrund bestimmter Eigenschaften von den anderen dauerhaft getrennt beschult wird.

Besser wird das Ganze auch nicht durch die bis vor wenigen Jahren häufig anzutreffende Praxis, dass Kinder im Kindergarten und in der Grundschule integrativ beschult werden, um sie ab der fünften Klasse zu trennen, weil nämlich die Schulen der Sekundarstufe I in den wenigsten Fällen integrative Lerngruppen eingerichtet hatten.

Gemeinsamer Unterricht an der Hauptschule Friedenshöhe Ennepetal

Dem Willen unserer Lehrer- und Schulkonferenz folgend wurden seit Beginn des Schuljahres 2010/2011 integrative Lerngruppen an der Hauptschule Friedenshöhe eingerichtet. Hierbei

²³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag auf die explizite Nennung der weiblichen Wortformen verzichtet. Sie sind aber selbstverständlich stets mit gemeint.

handelt es sich um Schüler mit den Förderbedarfen „Lernen“ und „emotionale-soziale Entwicklung“.

Seitdem konnten wir feststellen, dass wir offensichtlich schon seit vielen Jahren Schüler mit diesen besonderen Förderbedarfen bei uns unterrichtet hatten, nur dass diese Förderbedarfe nicht offiziell attestiert waren. Hierfür gibt es viele denkbare Gründe, z. B. der Widerwille der Eltern oder die erhebliche Zusatzarbeit für die das Verfahren initiiierenden Lehrkräfte.

So sind in unseren beiden siebten Klassen, die an dem iPad-Projekt teilnehmen, zwar offiziell keine Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, ganz sicher aber zumindest einige Grenzfälle.

Medientechnik und Integration/Inklusion

Insbesondere seitdem wir nun auch offiziell integrativ arbeiten und daher über – wenn auch sehr begrenzte – zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen verfügen können, haben wir mehrere Schulentwicklungsvorhaben in unser Schulprogramm aufgenommen, die insbesondere auch Schüler mit besonderen Förderbedarfen – attestiert oder nicht – bei ihrem Lernen und ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen. So haben wir verstärkte Anstrengungen im Bereich der Berufsorientierung unternommen und fördern unsere Schüler, in von externen Experten geleiteten AG-Angeboten, im musisch-künstlerischen und motorischen Bereich.

Die Bedeutung der Medienkompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und in der Berufswelt ist unstrittig. Es ist daher Aufgabe von Schule und Elternhaus, unsere Kinder auf ihr Leben in unserer Informationsgesellschaft adäquat vorzubereiten. Eine Schule, die sich die Integration und perspektivisch die Inklusion von Kindern mit und ohne Behinderungen auf die Fahne geschrieben hat, benötigt eine Medientechnik, die deren sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen gerecht werden kann, die also insbesondere die folgenden Potenziale bietet:

- Erhöhung der Medienkompetenz,
- Schüleraktivierung durch Steigerung der Lernmotivation und der Lernfreude,
- Steigerung der effizienten Lernzeit,
- Binnendifferenzierung,
- Förderung kooperativer Lernformen,
- Reduktion Lehr-/Lernmittel,
- Verbesserung der Arbeitsorganisation der Schüler.

Es geht also nicht darum, eine Medientechnik speziell für Schüler mit besonderen Förderbedarfen zu finden. Denn das wäre dann ja wieder Segregation, wenn auch in einer Schule bzw. einem Klassenraum. Es geht um die richtigen medialen Werkzeuge für **alle** Schüler.

Ferner müssen die gewählte Technik und die hierzu erforderliche Infrastruktur möglichst preiswert, robust, auch für die Lehrkräfte einfach zu bedienen, ständig verfügbar, leistungsfähig bezüglich der schulischen Erfordernisse sowie wartungsarm sein. Denn sonst wird sie erfahrungsgemäß entweder nicht genutzt oder ist nicht funktionsfähig.

iPad-Klassen: Zahlen, Daten, Fakten

Seit den Herbstferien 2011 verfügen die 21 Schüler der Klasse 7a und die 22 Schüler der Klasse 7b über ein iPad, das ihnen als Dauerleihgabe seitens der Schule unbefristet zur Verfügung gestellt worden ist.



Abbildung 26: Ipadklasse-Arbeitsplatz

Die Kosten betragen pro Schülerarbeitsplatz, der neben dem Gerät selbst eine externe Tastatur, eine Schutzhülle, Kopfhörer, ein Reinigungstuch sowie diverse Apps/Anwendungen umfasst, 583,25 Euro. Bei 45 bislang angeschafften Systemen wurde somit eine Investition in Höhe von etwa 27.000 Euro getätigt. Bei dem Geld handelt es sich ausschließlich um Haushaltsmittel unseres Schulträgers, die uns teilweise speziell für unser iPad-Projekt zur Verfügung gestellt, teilweise aber auch von uns in unserem Schulbudget angespart worden sind. Ganz offensichtlich

konnten wir insbesondere auch die politischen Entscheidungsgremien in unserer Stadt von der Sinnhaftigkeit und Wirtschaftlichkeit unseres Vorhabens überzeugen.

Wir verwenden die folgenden Apps:

- Safari als Web-Browser,
- YouTube für Videos,
- iWorks als Office-Paket,
- den Rechtschreibduden,
- das Spiel „Cut the Rope“ zur Förderung des logischen Denkens und der Motorik,
- Google Earth,
- den Adobe PDF-Reader,
- Tagesschau und ZDFmediathek,
- „kicker online“, da auch der Schulleiter Fußballfan ist,
- „Musée du Louvre“ und „Museum of Modern Art“,
- „Dropbox“ zum Speichern von Dateien.

Über WLAN sind die iPads mit dem Internet verbunden.

Bislang wird in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Erdkunde, Geschichte, Biologie und Kunst mit den iPads gearbeitet. Die Geräte werden zurzeit aus Sicherheitsgründen noch ausschließlich in der Schule genutzt, eine Ausweitung auf den häuslichen Gebrauch ist aber konzeptionell vorgesehen.

Unterrichten in den iPad-Klassen

Um es gleich klarzustellen: Es war nie unsere Absicht, den Unterricht als Ganzes zu revolutionieren. Vielmehr wollten wir den Unterricht mit Hilfe der personalisierten Schüler iPads nachhaltig besser machen – für alle Schüler.

Wir arbeiten also immer noch mit Schulbüchern. Warum auch nicht, schließlich finden sich darin didaktisch hochkompetent aufbereitete Lerninhalte und Materialien. Hingegen nutzen wir den Internetzugang auf den iPads, um z. B.

- einen aktuellen Text zur Atomkatastrophe in Fukushima zu lesen
- oder uns ein YouTube-Video zur Kinderarbeit in Indien anzuschauen
- oder ein Foto für einen selbstgeschriebenen Zeitungsartikel zu verwenden.

Natürlich gibt es noch Arbeitsblätter. Aber diese werden den Schülern über den Speicherdienst Dropbox zur Verfügung gestellt – was ganz nebenbei Kopierkosten sparen hilft.



Abbildung 27: Ipadklasse-Schüler 1

Die Schüler bearbeiten auch immer noch ihre Lernaufgaben. Nun stehen ihnen aber viel mehr Hilfsmittel für individuelle Lernformen zur Verfügung. So hat z. B. jeder seinen eigenen Rechtschreibduden als App und die Korrekturvorschläge von iWorks, der Textverarbeitung. Fehler können korrigiert und Ergänzungen vorgenommen werden, ohne dass man dies der Ausarbeitung negativ ansieht. So können auch leistungsschwache Schüler stolz sein auf das Produkt ihrer Bemühungen. Leistungsstarke Schüler können zusätzliche

Aufgaben bearbeiten, ohne dass der Lehrer in eine „Kopierschlacht“ ziehen muss – das Web hält eine Unzahl an Differenzierungsmöglichkeiten bereit.

Selbstverständlich sichten die Lehrer auch in den iPad-Klassen noch Schülerarbeiten, um hieraus Rückschlüsse über den Lernerfolg und für die Leistungsbewertung zu ziehen. Nur müssen sie hierzu jetzt nicht mehr kofferweise Schülerhefte mit nach Hause nehmen, sondern können

ganz bequem vom heimischen Computer aus die mit den iPads erstellten Arbeiten einsehen – die Dropbox²⁴ macht's möglich.

Im Kunstunterricht haben die Schüler die Werke der großen Meister seit jeher bewundert. Mit den Apps „Musée du Louvre“ und „Museum of Modern Art“ der gleichnamigen Kunstsammlungen ist dies nun aber in einer viel größeren Vielfalt und Qualität möglich.



Abbildung 28: Ipadklasse-Schüler 2

Im Mathematikunterricht sollen und müssen die Schüler auch weiterhin Arithmetik üben. Mit dem Web-Angebot www.mathe112.de lässt sich dies aber leicht viel stärker auf die individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler abgestimmt tun, als dies mit unserem Mathebuch möglich ist.

Diese Liste mit Unterrichtsbeispielen ließe sich fast beliebig fortsetzen.

Ein bisschen Revolution haben wir uns jetzt aber doch auf die Fahnen geschrieben: Noch in diesem Schuljahr werden wir in unseren iPad-Klassen mit der Erstellung von Wikis beginnen – einer kooperativen Wissenspräsentation also, zu der jeder seinen ihm möglichen Beitrag leisten muss um ein Gesamtwerk zu schaffen, auf das dann alle stolz sein können. Also wie gemacht für integrative Lerngruppen!

Erfahrungsberichte Schüler und Lehrer

Für meine Präsentation auf der Fachtagung „Anschluss statt Ausschluss“ am 23.03.12 an der TU Dortmund habe ich zahlreiche Videointerviews mit Schülern und Lehrern der iPad-Klassen durchgeführt.

Download: http://dl.dropbox.com/u/13648238/Praesentationen/12051901_videointerviews_anschluss-statt-ausschluss.mov.

Die Äußerungen zeigen, dass sich die oben genannten Ziele unseres iPad-Projekts insbesondere auch aus dem Blickwinkel der Integration/Inklusion umsetzen ließen – und das bereits nach einem halben Jahr und offensichtlich ohne die bei Projekten mit vergleichbar hohem Organisationsaufwand sonst üblichen Anfangsschwierigkeiten.

Übrigens war bislang keines der Schüler- und Lehrer-iPads defekt oder musste neu konfiguriert werden.

²⁴ Dropbox ist ein Webdienst, der ein Netzwerk-Dateisystem für die Synchronisation von Dateien zwischen verschiedenen Geräten und Benutzern bereitstellt und damit gleichzeitig eine Online-Datensicherung ermöglicht. Auch der Zugriff per Webbrowser ist möglich. www.dropbox.com

Das Kostenargument ...

Die Produkte mit dem angebissenen Apfel gelten gemeinhin als stylish und technisch ausgereift, nicht aber als besonders preisgünstig. Ohne hier aus Platzgründen in Details gehen zu können, waren es aber gerade die, im Vergleich zu anderen Lösungen geringen Gesamtkosten, die uns vom iPad überzeugt haben.

Netbooks wären zwar günstiger in der Anschaffung gewesen. Wegen der höheren Leistungsaufnahme hätten die beiden Unterrichtsräume aber komplett neu elektrifiziert werden müssen. Kosten pro Raum: ca. 7.000 Euro.

Tablets anderer Hersteller sind nur dann günstiger, wenn man Äpfel mit Birnen vergleicht. Nimmt man hingegen qualitativ gleichwertige Geräte, sticht der Preisvorteil nicht. So kürte das unabhängige Webportal CHIP Online das Galaxy Tab 10.1 von Samsung zu dem mit Abstand besten iPad-Konkurrenten.²⁵ Das Gerät kostet dann aber auch mehr als ein iPad 2 mit vergleichbarer Ausstattung.²⁶

Qualität hat eben ihren Preis. Und Qualität ist, bei den hohen Anforderungen an die Stabilität der Hard- und Software, in der Schule ein wichtiger, wenn nicht gar der wichtigste Faktor.

Resümee

Unsere Erfahrungen zeigen: Apples iPads sind wegen ihrer hohen Zuverlässigkeit, ihrer schnellen Verfügbarkeit, ihrer intuitiven Bedienbarkeit und ihrer Kosteneffizienz hervorragend für den schulischen Einsatz geeignet. Die Geräte eröffnen dem Lehrer großartige Möglichkeiten speziell in integrativen Lerngruppen, da er seinen Unterricht in puncto individuelle Förderung, kooperative Lernarrangements sowie Lernmotivation und -organisation optimal gestalten kann.

Autor

Michael Münzer, geboren am 06.07.1970, ist seit 1997 Hauptschullehrer. Von 2001 bis 2005 war er Medienberater für den Ennepe-Ruhr-Kreis. Seit 2005 ist er Schulleiter der Hauptschule Friedenshöhe in Ennepetal und seit 2008 Co-Leitung und Moderator in der regionalen Lehrerfortbildung, die in Nordrhein-Westfalen von den „Kompetenzteams NRW“ durchgeführt wird.

Kontakt

Michael Münzer
Hauptschule Friedenshöhe
Friedenshöhe 44
58256 Ennepetal
E-Mail: mmuenzer@me.com
Tel.: 02333 / 73304

²⁵ http://www.chip.de/news/Feature-Vergleich-iPad-2-gegen-den-Rest-der-Welt_47616558.html; Zugriff: 15.04.12

²⁶ www.amazon.de: Samsung Galaxy Tab 10.1N: 419 Euro; Apple iPad 2: 409 Euro; Zugriff: 15.04.12

3.7 Hier steckt alles drin – Radioarbeit mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern

Dr. Ingo Bosse (TU Dortmund), Christa Claßen, Daniela Eschkotte (LfM Medientrainerinnen), Peter Schwarz (Referent LfM)

„Wer heute auf der A40 im Ruhrgebiet von Essen nach Dortmund fährt, kann dort ein Stück Radiogeschichte auf drei Brücken lesen: „Rahn müsste schießen, Rahn schießt, Tor, Tor Tor ...!“ . Es sind Ausschnitte der legendären Reportage von Herbert Zimmermann am 4. Juli 1954 zum entscheidenden Tor der Fußballweltmeisterschaft, verfolgt von Millionen, die in Deutschland vor den Radioempfängern saßen. So war Radio früher. Heute läuft es nebenbei, auf der Arbeit und im Haushalt, oft im Auto. Das älteste elektronische Massenmedium ist mit fast drei Stunden durchschnittlicher täglicher Nutzungsdauer immer noch wichtiger Tagesbegleiter.“ (Medienkompetenzbericht 2011/2012. LfM 2012, S. 99).

Einigen Schülerinnen und Schülern ist es in Zeiten von Fernsehen, Internet und Handy bereits ganz fremd. Warum sollte es trotz allem noch im Unterricht zu finden sein? Ein zum Scheitern



Abbildung 29: Schülerinnen und Schüler als Radioreporter unterwegs

verurteilter Wiederbelebungsversuch? Nein, als ältestes elektronisches Massenmedium hat es eine Geschichte, es ist mit drei Stunden durchschnittlicher täglicher Nutzungsdauer immer noch wichtiger Tagesbegleiter und es erzählt Geschichten. Und deshalb gehört es auch heute noch in die Schule. Erzählen, Hören und Verstehen, aber auch das Erstellen und Präsentieren von eigenen Inhalten sind essenzielle Grundlagen von Medienkompetenz. Bei dem Erwerb von Medienkompetenz geht es um mehr als nur die Fähigkeit, Medien kompetent handhaben zu können. Es geht

darum, sich Gedanken über etwas zu machen, kritische Argumente zu formulieren, aber auch Genussfähigkeit zu erlangen. Der Begriff Kompetenz weist keineswegs auf Defizite hin, er beinhaltet das Verb „können“. Medienkompetenz ist wie Sprachkompetenz etwas, was alle Menschen erwerben können (vgl. Moser 2010, S. 244).

Radio als Medium der Sprache führt zu Erkenntnis- und Kompetenzgewinnen – vor allem in Lern-tätigkeiten: Strukturieren, Recherchieren, Kooperieren, Produzieren, Präsentieren und Reflektieren.

Deshalb finden sich viele Anknüpfungspunkte für die Radioarbeit in der Schule. Verknüpfungen zu Unterrichtsthemen sind vielseitig möglich. Steht z. B. morgens das Thema Zahnpflege auf der Tagesordnung, können die Schülerinnen und Schüler nachmittags dazu Stimmen und Geräusche sammeln und diese in einem Beitrag über die tägliche Zahnpflege verwenden.

Schulradioprojekte im Bürgerfunk NRW

In den wenigsten Fällen haben Schulen bereits Erfahrungen mit Radioarbeit. Und die Technik scheint eine Hürde zu sein. Da aus der Praxis heraus am Besten ein Eindruck gewonnen werden kann, bietet die Landesanstalt für Medien NRW (LfM) interessierten Schulen eine Erprobungsphase, die durch die bereitgestellte Förderung nahezu eine Rundumbetreuung ist. Die Eingangsschwelle ist bewusst niedrig gehalten und die Schulen können sich ohne aufwändige Vorarbeiten beteiligen.

Ob in einem Projekt, einer AG oder als Teil des Unterrichts, ca. vierzig Unterrichtsstunden Radiotheorie und -praxis braucht es, um Radioreporter zu werden. Dann haben die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre erste eigene Umfrage als mp3-Datei und journalistisches Handwerkzeug erlernt, sondern auch die Grundzüge der Medienlandschaft und -wirkung kennengelernt, am PC ein Schnittprogramm angewendet und untereinander diskutiert. In der Regel hatten sie auch ihren Spaß. Und zu guter Letzt: sie sind mit ihrem Thema an die Öffentlichkeit gegangen. Die dabei vermittelten Grundfertigkeiten brauchen die Schüler/innen und Schüler aber nicht nur für das Radio. Den Kern einer Geschichte herauszuarbeiten, diesen zu bewerten, eine eigene Position zu beziehen und diese mündlich vor einem Publikum vorzutragen, das benötigen sie auch in ihrem schulischen und beruflichen Alltag.

In den Jahren 2010 und 2011 wurden von der LfM an ca. 300 Schulen Radioprojekte gefördert. Die Projekte verteilten sich dabei auf alle Schulformen. Viele Schulen haben das sog. „Schnupperangebot“ der LfM in Anspruch genommen.

Ein Medientrainer oder eine Medientrainerin kommt mit Radiotechnik in die Schule und führt die Gruppe bis zur ersten Sendung. Eine Wiederholung ist möglich. Spätestens nach einem Jahr muss sich die Schule dann entscheiden, ob und wie sie weitermachen will. Die Förderung der LfM ist nicht dauerhaft, es müssen eigene Strukturen aufgebaut werden. Im zweiten Förderjahr werden praxisnah Lehrerinnen und Lehrer an der Schule für die Radioarbeit fit gemacht. Danach können sie ein Radioprojekt selbstständig durchführen, Redaktionskonferenzen leiten, haben ein Gehör für Radioqualität und können die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Produktion unterstützen. Und sie erhalten die für die Radioproduktion nötige Basisausstattung. Über einen Zeitraum von drei Jahren erhält eine Schule durchschnittlich 15.000 € Förderung auf ihrem Weg zur Radioschule.

Funkhaus Hedwig-Dransfeld-Schule – LWL-Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

In Kooperation mit der *Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund, Lehrgebiet Motorisch-körperliche Entwicklung und (neue) Medien und Technologien*, wurde erstmals ein LfM-Schulradioprojekt an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umgesetzt. Das Projekt sollte Erkenntnisse liefern, ob es besondere Rahmenbedingungen gibt, die berücksichtigt und geschaffen werden müssen, um Radioarbeit in dieser Schulform zu etablieren. Umgesetzt wurde es an der Hedwig-Dransfeld-Schule in Werl. Ist es in dieser Schulform möglich, fast alle Schulabschlüsse zu erwerben, so wird ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nach den Richtlinien der Förderschwerpunkte geistige Entwicklung oder Lernen unterrichtet. Da diese Curricula viel Handlungsspielraum bieten und explizit die Projektarbeit vorsehen, lässt sich ein Radioprojekt gut in die üblichen Unterrichtsformen integrieren. Die Schule ist grundsätzlich eine Ganztagschule, so dass das Projekt in einer Woche durchgeführt werden kann. Wichtig für die Schülerinnen und Schüler ist ein hoher Grad an Handlungsorientierung, die durch das Medium Radio gut erreicht werden kann.

Wer Radio machen will, braucht einen Sender. Im Jahr 2007 wurde in das nordrhein-westfälische Landesmediengesetz der Passus aufgenommen, dass der Bürgerfunk insbesondere Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz ermöglichen soll und zu diesem Zweck Radioprojekte von Schulen in Kooperation mit den Veranstaltern des Lokalradios gefördert werden sollen. Kooperationspartner dieses Projektes war das *Hellweg Radio in Soest*, größter Lokalsender im Einzugsgebiet der Schule.

Einrichtung:	Hedwig-Dransfeld-Schule, Werl; Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
Klassen:	8b (13 Schüler/-innen) und 10a (15 Schüler)
Richtlinien:	geistige Entwicklung, Hauptschule, Lernen, Schwerstbehinderung
Alter:	12 – 18 Jahre

Grundlage war ein an zahlreichen Schulen bereits erfolgreich durchgeführtes Konzept für eine Radiowoche, welches leicht modifiziert wurde.²⁷

ZEIT	TAG 1	TAG 2	TAG 3
8.30 - 9.55 Uhr	Begrüßung Vorstellung Interview	Radiojournalismus 1 Konzeption Umfrage Themenauswahl und Fragenkatalog (bereits im Vorfeld vorbereitet)	Radioproduktion 2 Praktische Umsetzung der Umfrage
Frühstückspause: individuell, in der Regel zwischen 9.55-10.10 Uhr			
10.10 - 11.25 Uhr	Radiopraxis 1 Einführung Technik	Konzeption Umfrage Themenauswahl und Fragenkatalog (bereits im Vorfeld vorbereitet)	Praktische Umsetzung der Umfrage
11.25 – 12.30 Uhr	Radiopraxis 2 Festigung Interview	Radioproduktion 1 Radiopraxis erfahren durch eine Übungs-Umfrage	Praktische Umsetzung der Umfrage
Mittagessen und Hofpause individuell: bei Bedarf kann das Mittagessen 15 bis 25 Minuten später beginnen			
13.45 – 15.15 Uhr	Festigung Technik/ Musikauswahl	Radiopraxis erfahren durch eine Übungs-Umfrage	Radioproduktion 3 O-Ton-Sicherung Abhören Endgültige Musikauswahl

ZEIT	TAG 4	TAG 4 PARALLEL	TAG 5
8.30 - 9.55 Uhr	Radioproduktion 4 Einführung in den Digitalen Schnitt mit dem Schnittprogramm Samplitude/Texten (kurzer gemeinsamer Einstieg in beide Felder, danach parallele Arbeit in je zwei Gruppen pro Klasse)		Radioproduktion 7 Endphase: Einsprechen/ Powerpoint/ Musik
Frühstückspause: individuell, in der Regel zwischen 9.55 - 10.10 Uhr			
10.10 - 11.25 Uhr	Radioproduktion 6 Einführung in den Digitalen mit Samplitude	Radiojournalismus 2 Anmoderation: Texten	Präsentation Beide Klassen
11.25 – 12.30 Uhr	Radioproduktion 6 Arbeit am Grobschnitt	Anmoderation: Texten/Einsprechen	

Abbildung 30: Übersichtsplanung Radiowoche

Der größte Unterschied zu anderen Projekten bestand darin, dass der Feinschnitt aus Zeitgründen von den Medientrainerinnen und -trainern übernommen wurde. Dieser bereitet aber auch häufig an Regelschulen zeitliche Schwierigkeiten. Einige Momentaufnahmen sollen den dargestellten Übersichtsplan mit Leben füllen. Hiervon gab es in der Radiowoche jede Menge, was vor allem der Begeisterungsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern zu verdanken war.

Kennenlernen der Technik und erste Interviews

Da Technik Spaß macht und am anschaulichsten Radioarbeit verdeutlicht, folgte nach der Vorstellungsrunde in Form eines Interviewspiels zu Beginn der Radiowoche das Auspacken der Technikkiste. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Technik be„greifen“, und vor allem selbst zusammenbauen und ausprobieren. Bei dieser Übung wurden Dreier-Gruppen gebildet, die sich auch später in den unterschiedlichen Rollen der Reporterteams (Reporter, Techniker, Beobachter) abwechselten. Der Umgang mit der Technik wurde mit einfachen Interviews geübt. Dabei galt es z. B. das Mikrofon richtig zu halten und die Aufnahmelautstärke zu pegeln.

Themen

Erste Themen wurden bereits vor dem Beginn der Radiowoche überlegt. Ein gezieltes Radiohören diente dazu, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, welche Themen sich für das Radio eignen und welche nicht, etwa weil sie zu privat sind. Dabei wurde Wert darauf gelegt,



Abbildung 31: Schüler mit Radiotechnik

dass die Themen nicht von den Lehrkräften, sondern wirklich von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden. Letztlich entschieden sie sich für jugendtypische Themen: Facebook, Fernsehen, Umweltschutz, Leben in der Großstadt, Jugend damals und heute. Nach der Auswahl der Themen wurden offene Fragen dazu formuliert. Dabei zeigten sich erstaunliche sprachliche Fähigkeiten bei einer Schülerin im autistischen Spektrum.

Die Straßenumfrage

Die Schülerinnen und Schüler führten in der Werler Innenstadt in Dreier-Teams Umfragen zu ihren vorbereiteten Themen durch. Sie lernten dabei, in der Öffentlichkeit höflich auf fremde Menschen zuzugehen, diese für ihre Themen zu interessieren, ihnen zuzuhören und auf sie zu reagieren. Dazu gehörte auch der Umgang mit Desinteresse.

Nachbearbeitung/Schneiden



Abbildung 32: Schüler beim Schnitt

Die Schülerinnen und Schüler lernten den Grob- und Feinschnitt mit dem Audioschnittprogramm *Samplitude* kennen. Neben den technischen Aspekten lernten sie, den roten Faden im Auge zu behalten und die richtige Mischung aus Stimmen, Geräuschen, Atmosphäre und Musik zu finden. Da hieß es: Auf den Punkt kommen, das Wichtige herausfiltern und sich auch von noch so schönen Originaltönen verabschieden können. Hier war Durchhaltevermögen gefragt und wurde auch bewiesen. Der Feinschnitt wurde dann mit Unterstützung vollendet.

Texten/Einsprechen

Parallel zum Schneiden beschäftigten sich einige Schülerinnen und Schüler mit dem Texten der An- und Abmoderationen für ihre Straßenumfragen. In einem Radiobeitrag entscheiden die ersten Worte und Sätze, ob sich die Hörerinnen und Hörer mitnehmen lassen und sie der Geschichte folgen. Zwei Minuten dreißig für ein Thema, häufig sogar weniger. Mit eigenen

Worten Themen wie Facebook oder Umweltschutz in wenigen Sätzen zu beschreiben, förderte die Kompetenz, prägnant das Wesentliche auf den Punkt zu bringen. Gleichzeitig wurde die klare Aussprache trainiert. Ein extra in einem Klassenraum eingerichtetes Studio sorgte für die notwendige konzentrierte professionelle Atmosphäre und ermöglichte das parallele Arbeiten.

Präsentation

Die Präsentation erfolgte zunächst im geschützten Rahmen mit allen Beteiligten, aber nicht vor der gesamten Schulöffentlichkeit, in der Turnhalle. So konnten die Schülerinnen und Schüler behutsam an die Präsentation ihrer Radiosendung in der Öffentlichkeit herangeführt werden. Stolz präsentierten die neuen Radiomacher ihre Arbeit, die mit einem Zertifikat gewürdigt wurde. Zum Abschluss riefen alle begeistert „Tschüss“ ins Mikrofon. Eine Aufnahme, die dann auch den Abschluss der, zwei Wochen später im Hellweg Radio ausgestrahlten, Sendung bildete.

Endbearbeitung

In der Radiowoche war es möglich, Umfragen und Moderationen zu erarbeiten sowie Musikstücke auszuwählen. Dieser Rahmen reichte aber nicht für die Endproduktion und den Feinschnitt. Beides wurde von einer erfahrenen Medientrainerin übernommen.²⁸ Die Produkte, die am Ende der Projektwoche fertig waren, können sich hören lassen. Entstanden ist eine Sendung mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, bedingt durch die Jahrgangsstufen acht und zehn.

Erfahrungen

Die Begleitforschung durch die TU Dortmund fand unter Nutzung unterschiedlicher Methoden der qualitativen Sozialforschung statt. Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden standardisierte Fragebögen eingesetzt und Leitfadeninterviews mit den Lehrkräften und der Schulleitung geführt. Desweiteren wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Teilnahme an der Projektwoche befragt. Diese Forschungsergebnisse fließen in die Erstellung eines Leitfadens zur Radioarbeit an Förderschulen ein, der zu Beginn des Jahres 2013 bei der LfM erscheinen wird. Die folgende Darstellung bezieht sich zunächst auf die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung (Studierende und Medientrainerinnen).

Der Erfolg der Projektwoche hat gezeigt, dass eine Umsetzung nach vorgegebenem Konzept grundsätzlich möglich ist. Es bedarf aber bei der praktischen Umsetzung an einigen Stellen einer differenzierteren Betrachtung. Kenntnisse der methodischen Vorgehensweise und der Lernziele an den einzelnen Projekttagen gehen zwingend einher mit Kenntnissen über die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Werden letztere bereits bei der Planung berücksichtigt, ergeben sich vorbestimmte Konstellationen für vorgesehene Gruppenarbeiten (z. B. Erarbeitung der Umfragethemen) und medienpraktische Produktionsarbeiten (z. B. O-Ton-Sammlung, Schnitt am PC).

²⁸ Unser Dank gilt Daniela Eschkotte.

Wichtige Erkenntnis war bei allen Beteiligten, dass auch bei sehr detaillierter Planung, die unbedingt nötig ist, letztendlich die individuelle Tagesform der Schülerinnen und Schüler entscheidend mit dazu beiträgt, ob das Pensum des Tages erreicht wird oder nicht.

Den produktiven Prozess stetig im Blick zu haben und bedarfsgerecht zu steuern, ist hier wichtige medienpädagogische Aufgabe und hat möglicherweise zur Folge, dass die Projektarbeit in die „Verlängerung“ gehen oder – zur Entspannung der Schülerinnen und Schüler – unterbrochen werden muss. Diese längere Projektdauer muss der Schulalltag mittragen können.

Organisatorisches/Technik

- Kurze und klare Aussagen zu Technik vereinfachen die Handhabung. Schülerinnen und Schüler müssen nicht jedes technische Detail wissen.
- Digital Natives sind überall: die Schülerinnen und Schüler sind deutlich technikaffin, die Grundfertigkeiten und das Grundverständnis für den Umgang mit PC, Maus, Anwendungsprogrammen, Aufnahmegerät und Mikrofon sind selbstverständlich vorhanden. Gelehrt und gelernt werden müssen die darauf aufbauenden journalistischen und technischen Fertigkeiten.
- Humorvolle Praxiserkenntnis: Rollstuhlfahrende benötigen deutlich längere Mikrofonkabel.

Didaktische/Methodische Umsetzung

- So viel Struktur wie möglich: Immer wiederkehrende Rituale (Begrüßungs- und Verabschiedungsformen, Wiedererkennungsmerkmal der Projektwoche, z. B. Radiojingle) geben Sicherheit.
- Bekannte Strukturen beibehalten: Pausen des regulären Schulalltags (Frühstück, Mittagspause) und Therapiepläne sind zu berücksichtigen.
- Experten gibt es überall: Reflektionsrunden mit Fragen wie: Was konntest du gut? Was hat gut funktioniert? zeugen von Respekt.
- Assoziationsübungen locken die Sätze: Immer mal wieder mit Bildern o. ä. zu arbeiten hat die Schülerinnen und Schüler enorm ermuntert, ihre Eindrücke zu schildern.
- Integrationshelferinnen und Lehrkräfte sind Experten für die Schülerinnen und Schüler: Ihre spezialisierten Kenntnisse helfen bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit speziellen Hilfsmitteln, wie z. B. einer Buchstabentafel.

Erreichte Lernziele

Die, verglichen z. B. mit audiovisuellen Medien, handhabbare Technik macht es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler einen selbstbestimmten Umgang mit Medien lernen. Dadurch wird Ihnen Selbstwirksamkeit vermittelt und sie erleben gleichberechtigte Teilhabe an einem Medium, welches für Jugendliche, neben Internet und Fernsehen weiterhin eine hohe Bin-

dungsfunktion zeigt. Während der praktischen Radioarbeit lernen sie, sich zu konzentrieren und Informationen gezielt auszuwählen. Sie erweitern ihre Fähigkeiten in der Teamarbeit, wie auch ihr Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen, indem sie lernen, aktiv auf fremde Personen zuzugehen. Sie lernen, sich kritisch mit Medieninhalten auseinander zu setzen, eigene Themen zu entwickeln, umzusetzen und zu platzieren. Dabei übernehmen sie Verantwortung.

Fazit

Radioarbeit mit dem Ziel, sendefertige Beiträge zu produzieren, funktioniert nach vorgegebenem Konzept auch an einer Förderschule, ohne die Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Im Ablauf zu berücksichtigen sind physische und psychische Konditionen, so sind z. B. im Nachmittagsbereich die Schülerinnen und Schüler weniger leistungsbereit und ein geplantes Ziel wird u. U. nicht erreicht. Unterrichtsgänge, wie im Projekt der Weg in die Innenstadt, um die Umfragen durchzuführen, müssen zeitlich großzügig und fahrtechnisch detailliert organisiert werden. Emotionale Befindlichkeiten nehmen größeren Raum ein und müssen aufgefangen und bearbeitet werden. Dies gelingt in Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Fachkräften. Insbesondere die Integrationshelferinnen und -helfer sind eine wertvolle Unterstützung und Begleitung.

Eine enge und personell großzügige Betreuung und Begleitung garantierte bei diesem Pilotprojekt eine Präsentation der Produkte am letzten Projekttag. Unter anderen Rahmenbedingungen müsste mehr Zeit für die Umsetzung eingeplant werden. Denn trotz der Idee vom selbständigen und entdeckenden Lernen brauchen Schülerinnen und Schüler feste Strukturen in ihrem (Schul-)Alltag. Dies betrifft die Stetigkeit der Abläufe und gleichbleibende Bezugspersonen.

Die Radiobeiträge, die im Rahmen des hier dargestellten Projektes entstanden sind, wurden im Programm des Hellweg Radios (Soest) gesendet. In der Sendung wurden Themen, die die Welt von Heranwachsenden mit Körperbehinderung derzeit bestimmen, für einen breiten Kreis von Hörerinnen und Hörern interessant und auf hohem Niveau umgesetzt. Wenn Hörerinnen und Hörer ohne Behinderung an der Welt von Radiomachern mit Behinderung teilhaben können, bedeutet dies Inklusion im besten Sinne!

Der von der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU und der Landesanstalt für Medien NRW erstellte Leitfaden zur Radioarbeit in der Förderschule wird zu Beginn des Jahres 2013 erhältlich sein!

Literatur

Bosse, Ingo (2012): Radio in der Schule – neue Partizipationschancen für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler. Landesanstalt für Medien Nordrhein Westfalen. (In Vorbereitung).

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (2012): Medienkompetenzbericht 2011/12 der Landesanstalt für Medien NRW. Düsseldorf: LfM.

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kontakt

Peter Schwarz

Landesanstalt für Medien NRW

Bürgerfunk

p.schwarz@lfm-nrw.de

Dr. Ingo Bosse

TU Dortmund

Motorisch-körperliche Entwicklung, (neue) Medien und Technologien

ingo.bosse@tu-dortmund.de

3.8 Möglichkeiten des medialen Einsatzes bei der Bildungsarbeit mit Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Carla Klimke, Oberlinschule, Förderschule mit dem FS körperliche und motorische Entwicklung der Evangelischen Stiftung Volmarstein



Abbildung 33: umfassend auf Hilfe angewiesen

Es gibt in der Fachliteratur keine eindeutigen Definitionen für Schwerstbehinderung. Sie variieren je nach pädagogischer, sozialrechtlicher oder schulpolitischer Sichtweise. Schwerstbehinderten Menschen, gleich welcher Definition sie zugeordnet werden, ist aber gemeinsam, dass sie in nahezu allen Lebensvollzügen und in einem umfassenden Sinne auf andere Menschen angewiesen und dadurch von ihnen abhängig sind.

Vom Recht dieser Kinder auf kulturelle Teilhabe und Gestaltung



Abbildung 34: Interesse an der Welt

Schwerstbehinderte Kinder haben häufig nur wenig deutbare Möglichkeiten zur Kommunikation. Sie haben aufgrund massiver körperlicher Einschränkungen nur geringe Möglichkeiten zur selbständigen Auseinandersetzung. Selbst Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Sprache, gestörter Motorik oder unkontrollierbarem Verhalten haben das Recht, alles über ihre Welt zu erfahren – eben weil sie in dieser Welt leben.

Auswahl der Bildungsinhalte für schwerstbehinderte Schülerinnen und Schüler

Die Wahl der Inhalte richtet sich in erster Linie nach den Interessen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch nach denen der Pädagogen und nach gesellschaftlicher Relevanz. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl ist die Kooperationsmöglichkeit mit dem Theater Hagen. Die Kulturschaffenden begleiten die Projekte in vielfältiger Form. Darum haben sie eine große Außenwirkung.

Die Bedeutung kultureller Förderung für den Unterricht an Schulen

Kulturschaffende setzen sich mit einer Thematik auseinander, durchdringen sie, übersetzen sie in Tanz, Schauspiel oder Gesang und stellen sie ihrem Publikum vor. Das Publikum erlebt diese



Abbildung 35: Theateraufführung

Thematik dann auf eine besondere Art, es wird gefordert, belehrt, irritiert, amüsiert, aufgeregt, angerührt, aktiviert oder kultiviert entspannt.

So gesehen ist Theater ein Dialog, eine Möglichkeit der Übersetzung und Deutung von Inhalten und deren Transport zum Publikum.

Die Kinder der Oberlinschule tun genau das. Sie erarbeiten sich intensiv eine Thematik. In kleine Einheiten unterteilt, wird sie mit allen

Sinnen, auf vielen unterschiedlichen Wegen, angemessen und natürlich mit der nötigen Unterstützung intensiv erfahren. Diejenigen Erlebnisse, die deutlich die Begeisterung, das Verständnis und die Anteilnahme der Kinder wecken, die Freude machen und mitreißend sind, werden dann für die Präsentation ausgewählt.

So entsteht nach und nach eine Aufführung, in der das Publikum die kindliche Freude am Entdecken der Welt wiedererleben kann, die berührt und in der die Sinne durch kleine Aktionen angeregt werden.

Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen fasst das zusammen „... die kulturelle Bildung vermittelt Fähigkeiten, eigene Ausdruckformen zu entwickeln, sich die Welt anzueignen und mit anderen darüber zu kommunizieren.“ (Kulturstiftung der Länder 2011, S. 9)

Zu den Prinzipien in der kulturellen Bildungsarbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern

Strukturierung und Rituale: Durch den gegliederten Rahmen mit einem ritualisierten Ein- und Ausstieg, verschiedenen Aktivitäts- und Ruhephasen wird eine Sicherheit geschaffen, die es den Kindern ermöglicht, auch in fremden Örtlichkeiten und Situationen ohne Ängste zu agieren und selbst eine spannungsgeladene Aufführung ohne große Irritation zu überstehen.

Einbeziehung aller Sinne und Wahrnehmungskanäle: Jede Einheit des Unterrichts wird auf Möglichkeiten der vielsinnigen Auseinandersetzung untersucht und es werden Angebote auf allen denkbaren Niveaustufen dazu geschaffen.

Lustvolle Erlebnis-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten: Lustvolle Erlebnisse werden besser verinnerlicht als Lernerfolge unter Druck. Und auch für Lehrerinnen und Lehrer gilt diese Regel. Unterricht, der auch ihnen Spaß macht, motiviert alle und kann zu kreativen und pädagogischen Höhenflügen führen.

Erleben der Gemeinschaft und der Freude des Teilens: Schwerstbehinderte Kinder erleben Förderung häufig in einer separaten Gruppe oder in Einzelsituationen. Die Projekte sind so angelegt, dass jedes Kind immer wieder seinen Anteil am Geschehen und an den Produkten hat und mit Recht die Anerkennung und so den Erfolg für sich verbuchen und genießen kann.

Möglichkeiten zur Aktivierung und Handlungsbefähigung: Anregende Medien, vielfältige Bewegungsangebote, Einsatz von Medien aus der Therapie und UK machen Lust auf Eigenaktivität.

Produktorientierung: Produkte sind Auslöser für Gespräche, Rückblicke, Erklärungen und Veröffentlichungen in der Schule, in den Familien und bei Freunden. Sie garantieren Anteilnahme und Wertschätzung von Außenstehenden und sind somit ein unverzichtbarer Bestandteil der Projekte.

Präsentation im öffentlichen Raum: Im Theater Hagen konnten die Kinder der Oberschule immer wieder ihre Projekte live oder als Film vorstellen. Das Publikum wächst ständig. Die lokale Presse und der Rundfunk haben schon oft über die Projekte berichtet.

Zielsetzungen der kulturellen Arbeit: Die Kinder erleben anspruchsvolle Bildungsarbeit, können sie für sich deuten, sie vernetzen und individuell verinnerlichen.

Zudem werden gesellschaftliche Verhältnisse beeinflusst. Außenstehende erleben die Kinder trotz ihres „Andersseins“ als Menschen, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten und mit angemessener Hilfestellung in der Lage sind, auch interessante Inhalte zu begreifen, mit Freude zu erleben und zu veröffentlichen.

Die Produkte bieten einen Einblick in die Möglichkeiten der kulturellen Förderung und sollen als Anregung für das Arbeiten in ähnlichen Bezügen dienen.



Abbildung 36: Aktivierung

Zum Medieneinsatz in der kulturellen Arbeit mit Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf

Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf haben nur geringe oder keine Möglichkeiten, sich die Welt eigenständig zu erschließen. Zum einen sind sie selbst in vielen Entwicklungsbereichen zu stark eingeschränkt, zum anderen bestehen in der Umwelt so viele Barrieren, dass eine Auseinandersetzung und Teilhabe extrem erschwert wird.

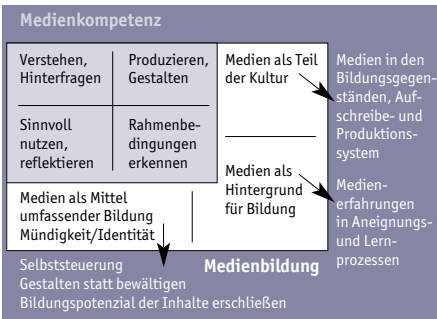


Abbildung 40: Medienkompetenz nach Hettinger

(<http://www.mediaculture-online.de>)

Der Einsatz von Medien ist daher gerade in der Förderung von schwerstbehinderten Kindern grundlegend.

Verschiedene Medien werden für die Erarbeitung von Unterrichtsinhalten genutzt, über sie setzen sich die Kinder aktiv mit den Lerngegenständen auseinander. Ein Beispiel zum Bereich Vögel: Federn und Federboas, ein Spielzeugvogelkäfig, der über einen Schalter und einen

Powerlink aktiviert werden konnte, Plüschvögel, die mit Schalter und Batterieunterbrecher versehen piepen konnten, Vogelgeräusche auf CDs und eine Aufnahme von der Arie des Vogelfängers.



Abbildung 41: Vogelgeräusche auf dem Step-by-Step

Sämtliche Medien der unterstützten Kommunikation werden immanent genutzt. Die Kinder erweitern durch sie nicht nur ihre thematischen Kenntnisse (Wie sehen Vögel aus? Wie hören sich Vögel an?) sondern erleben sich als selbstwirksam und aktiv (Sie bewirken durch ihre Aktion die Geräusche und Bewegungen).

Mit Fotos werden Plakate und interaktive Bilderbücher gestaltet. Sie sind Grundlage für Fotoalben, Filme, Einladungen und für die

Spendenakquisition. Alle Produkte bieten Anlass zu Rückblicken, zum Reflektieren und zum Austausch. Auch das ist im hohen Maße bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler, die über keine eigene Verbalsprache verfügen.

Die Filme zeigen auf unterhaltsame Weise sowohl den Inhalt als auch die Auseinandersetzung der Kinder. Selbst Kinder, die nur sehr eingeschränkt auf diese Medien reagieren, zeigen bei ihren eigenen Filmen stets großes Interesse und können ihre Aufmerksamkeit fokussieren.

Es gibt folgende Filme:

- Beinahe die Zauberflöte – ein musikalisches Märchen in Anlehnung an Wolfgang Amadeus Mozart
- Beinahe Peter und der Wolf
- KinderAufRuhr – Kinder erkunden einen Fluss. Ein Projekt zur Kulturhauptstadt 2010
- Der Karneval der Tiere
- LIEDerLEBEN – Kinder erleben Volkslieder
- Wasser, Luft und Erde – Kinder erleben die Schöpfungsgeschichte

Die kulturelle Arbeit der Oberlinschule stößt auch in den öffentlichen Medien immer wieder auf Interesse. Einige der Projekte wurden von der WP, dem Lokalradio und dem Internet-Radio 58 begleitet. Die Kinder und ihre Familien erleben über diese Medien Wirksamkeit und Wahrnehmung. Die Leser und Hörer erfahren die gesellschaftliche Relevanz der Projekte. Vielleicht gelingt es so, ein bisschen mehr Gemeinsamkeit mit Menschen zu schaffen, „mit denen Gemein-



Abbildung 42: Radio Hagen zu Besuch

samkeit fast unmöglich erschien. (...) eine neue Gemeinsamkeit, die jeden einzelnen Teil sein lässt eines kulturellen Ganzen, mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Vorlieben.“ (Andreas Fröhlich aus einem noch unveröffentlichten Vorwort).

Literatur

Fröhlich, Andreas (2004): *Gemeinsamkeiten entdecken*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben

Kulturstiftung der Länder, Kulturstiftung des Bundes (Hrsg.) (2011): *Selbstverständlich! Kulturelle Bildung in der Schule*. Hannover: Stan Hema Agentur.

Lamers, Wolfgang (2000): *Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung*
In: Heinen, N, Lamers, W. (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Lamers, Wolfgang (2006): *„Bildung mit ForMat“ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung*.

In: Laubenstein, Désirée; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hrsg.): *Basale Stimulation kritisch – konstruktiv*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Autorin

Carla Klimke, Sonderschullehrerin in der Evangelischen Stiftung Volmarstein, Oberlinschule, Förderschule mit dem FS körperliche und motorische Entwicklung

Seit einigen Jahren arbeitet Carla Klimke mit Kindern mit schwersten Behinderungen mit Unterstützung von Kulturschaffenden vom Theater Hagen in kulturellen Projekten und beweist so, dass auch diese Kinder in der Lage sind, Kultur zu erfassen, zu gestalten und zu verändern.

Kontakt

Carla Klimke

Lehrer-Schröder-Weg 10, 58093 Hagen

Tel.: 02334 41726

E-Mail: CKlimke@gmx.de

3.9 Das Paderborner Recycling PC-Projekt (pb.re.pc) für benachteiligte Kinder. Inklusion durch digitale Teilhabe

Anna-Maria Kamin und Heike Masan, Universität Paderborn

Mit dem pb.re.pc-Projekt möchten wir ein Kooperationsprojekt präsentieren, welches sich zum Ziel setzt, finanziell benachteiligte Kinder hinsichtlich ihrer Teilhabe an digitalen Lernwelten zu unterstützen. Deshalb erhalten die Kinder, die an unserem Projekt teilnehmen, einen voll funktionsfähigen und mit Open-Source-Software ausgestatteten Computer. Gleichzeitig verfolgt das Projekt ökologische Perspektiven sowie die Ambition, medienpädagogische Praxis in die universitäre Ausbildung zu integrieren. Bevor die Kinder einen gespendeten Computer erhalten, nehmen sie zuvor an einer von Studierenden konzipierten und durchgeführten medienpädagogischen Schulung teil.

Die digitale Spaltung der 2. Generation – Beteiligungsformen schaffen

Unser Projekt setzt den Fokus auf Benachteiligung im Sinne von sozialer Benachteiligung. Das bedeutet, dass wir die Öffnung des Inklusionsdiskurses jenseits der Sonder- und Behindertenpädagogik im Hinblick auf die Ungleichheitsperspektive aufgreifen (Bosse, Hölscher 2012). Zudem zeigen empirische Studien, dass Benachteiligung viele Facetten hat. Deprivation und Bildungsbenachteiligung stehen oftmals eng miteinander in Verbindung. Geringerer schulischer Erfolg, Lernschwierigkeiten bzw. niedriges Bildungsniveau sind in Deutschland vielfach auch durch soziale und wirtschaftliche Faktoren begründet (Brüning 2007). Es existieren bereits hinreichend empirische Hinweise, dass sich die Benachteiligung durch digitale Informations- und Kommunikationstechnologien verstärken kann. Nach Ergebnissen von Medienrezeptionsstudien wie den KIM-, JIM- und FIM-Studien²⁹, existieren in den Familien hinsichtlich der Verfügbarkeit von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien keine bildungsbezogenen Unterschiede mehr. So liegt die Ausstattung in den Haushalten mit einem Laptop/Computer bei 100 Prozent (vgl. <http://www.mpfs.de>). Festzuhalten gilt jedoch, dass die Studien unzureichend Hinweise geben, inwieweit die Kinder tatsächlich auf den Familiencomputer Zugriff haben³⁰. Sozialwissenschaftler weisen darüber hinaus nach, dass erhebliche Unterschiede bzw. Nutzungsdivergenzen bzgl. der Computer- und Internetnutzung bestehen. Es zeichnet sich ab, dass nur bestimmte Gruppen das Medium gewinnbringend für Lern- und Bildungsprozesse nutzen können. Ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung nimmt jedoch wenig Anteil an den Möglichkeiten, die digitale Medien bieten (Meister, Kamin 2008, S. 66). Diese Entwicklungen betreffen besonders Kinder und Jugendliche. Theunert und Wagner stellen in einer Studie mit 10- bis 19-jährigen fest, dass der Grad der konvergenzbezogenen Medienaneignung vom Bildungshintergrund abhängt (ebd. 2006). Diese Phänomene werden unter dem Label „Digitale Spaltung der 2. Generation“ (Niesyto 2009), „Digital Inequality“ (Palfrey, Gasser 2008) oder „Skills Divide“ diskutiert.

²⁹ KIM-Studie: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, JIM-Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, FIM-Studie: Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien

³⁰ Aus Gesprächen mit Sozialarbeitern haben wir beispielsweise erfahren, dass der Familiencomputer häufig von den Eltern in Beschlag genommen wird.

Medienkompetenz gilt vor diesem Hintergrund neben Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik (Kutscher et al. 2009). Mit Rekurs auf Dieter Baackes Verständnis von Medienkompetenz als „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119) gilt es insofern Gruppen in den Blick zu nehmen, die die Angebote im Netz nicht unter einer Steigerungsperspektive im Bildungsverhalten nutzen können, die nur schlecht in der Lage sind, aus der Vielzahl von Angeboten, eigene Blickwinkel und Orientierungen zu entwickeln, die anregende Bildungsdimension aus dem Blick verlieren und sich auf eine reine Unterhaltung beschränken (vgl. Meister, Kamin 2008, S. 67).

Die Projektkonzeption

Bei unserem Projekt handelt es sich um eine Kooperation, die im Rahmen des Netzwerks „Medienarbeiter in Stadt und Kreis Paderborn“ entstanden ist. Der im Jahr 2009 gegründete Zusammenschluss von regionalen Expertinnen und Experten in Bezug auf Medienhandeln ist ein informeller Gesprächskreis, der jedoch nicht in einem fest institutionalisierten Rahmen (bspw. in Form von regelmäßigen Treffen) gepflegt wird, gleichsam werden Kontakte bei Bedarf aktiviert. Gemeinsames Merkmal aller Beteiligten ist, dass sie sich im beruflichen Kontext mit Medien befassen und dass sie aus der Stadt und dem Kreis Paderborn stammen. Ziel des Netzwerks ist der Informationsaustausch und die gegenseitige Unterstützung (vgl. <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/>).

Das pb.re.pc-Projekt wird in Zusammenarbeit mit dem c3pb e. V. (Chaostreff Paderborn), dem Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung der Universität und dem Jugendamt der Stadt Paderborn realisiert. Die Mitglieder des c3pb e. V. sorgen für die Akquise, Instandsetzung und Aufbereitung der Computer und beteiligen sich an der Schulung aus informatischer Sicht. Studierende der Universität Paderborn führen die medienpädagogische Schulung durch. Die Auswahl der für das Projekt in Frage kommenden Kinder erfolgt durch das Jugendamt. In Zusammenarbeit mit den städtischen Schulen und Jugendzentren ermitteln die beschäftigten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter potenziell in Frage kommende Projektteilnehmende und führen die notwendigen Absprachen mit den Eltern durch. Ergänzende Kontakte entstehen durch Wohlfahrtseinrichtungen wie die Schulmaterialienkammer der Diakonie und die Paderborner Tafel e. V. Nach erfolgreicher Teilnahme erhalten die Kinder einen voll funktionsfähigen und mit Open-Source-Software (Linux, Firefox etc.) ausgerüsteten gebrauchten Computer mit entsprechendem Zubehör (Monitor, Tastatur, Maus). Die Geräte stammen aus zahlreichen Spenden von Unternehmen, Behörden und Privathaushalten.

Die Schulungskonzeption

Die Schulungsinhalte wurden innerhalb eines medienpädagogisch ausgerichteten Seminars theoriegeleitet entwickelt. Ziel der Schulung ist, die teilnehmenden Kinder nicht nur in Bezug auf Bedienkompetenz und Medienrezeptionsförderung zu unterstützen, sondern auch kritisch-reflexive und gestalterische Elemente zu integrieren. In Anlehnung an das Bielefelder Medienkompetenzmodell (Baacke 1996) steht die Förderung von Medienkompetenz jenseits einer Reduktion auf instrumentell-qualifikatorische Bedienkompetenz im Fokus des Interesses.



Abbildung 43: Kinder während der Mediens Schulung

Die Schulung umfasst drei unterschiedliche Schwerpunkte, die an drei aufeinanderfolgenden Samstagen in Computerarbeitsräumen der Universität Paderborn vermittelt wurden.



Abbildung 44: Screenshot Anwendungsmenü Edubuntu



Abbildung 45: Screenshot Tux Typing

In Anlehnung an Baackes Medienkompetenzdimension der Medienkunde umfasste die erste Komponente Aspekte um das Wissen und die Funktion des Computers. Dies ist relevant, da diese für ein tieferliegendes Verständnis und spätere Nutzungsoptionen ausschlaggebend sind (vgl. Schulte, Knobelsdorf 2011, S. 98). Insofern bestand der erste Teil der Schulung darin, den Kindern die Funktion der Hardware- und Software durch Übungen näherzubringen (vgl. Abb. 1). Die Dimensionen Mediennutzung, -gestaltung und -kritik geraten an den beiden anderen Schultagen in den Blickpunkt. Schulungsinhalte bestehen aus Übungen zur Bedienung der Office-Programme sowie aus Aspekten rund um die Internetnutzung wie kommunizieren, surfen, chatten, mailen und suchen. Als Rahmencurriculum dient das Serviceangebot „Internet-ABC“

der Landesanstalt für Medien in NRW (vgl. <http://www.internet-abc.de/>). Da Medienerziehung in erster Linie durch die aktive Medienarbeit erfolgen kann (Tulodziecki 2008), enthält die Schulkonzeption explizit gestalterische Elemente wie die Erstellung eines Steckbriefes oder die Gestaltung von Einladungskarten.

Als Betriebssystem wird ausschließlich die Linux-Distribution Edubuntu verwendet. Diese enthält in ihren Komponenten eine Vielzahl von bereits installierten Programmen, die das Lernen unterstützen. Zudem ist die Bedienung intuitiv (vgl. Abb. 43). Neben den gängigen Office-Anwendungen sind beispielsweise Mal-, Grafik- oder Bildbearbeitungsprogramme bereits installiert. Darüber hinaus bietet die Distribution eine ganze Reihe von Lernsoftware zu Themen wie Sprache, Musik, Geographie oder Mathe. Diese zeichnen sich durch die Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Anwender aus. Das Sprachlernspiel Tux Typing verfügt beispielsweise über 18 Spielelevel, die sich nicht nur durch die drei Kategorien „einfach“, „mittel“ und „schwer“ (vgl. Abb. 44) unterteilen lassen, sondern je nach Kategorie noch sechs Schwierigkeitsgrade zur Auswahl stellen. Um Lernfreude zu wecken und spielerisch Wissen vermittelt zu bekommen, ist es also nicht zwingend erforderlich, über einen Internetzugang zu verfügen.

Ausblick

Das Projekt läuft in ähnlicher Form seit dem Jahr 2010. Um das gesamte Potenzial auszuschöpfen und Organisationsprozesse zu optimieren, ist nun ein eigenständiger Verein entstanden (Medien und Technik für Kinder und Jugendliche e. V.). Mit dieser Umstrukturierung erhoffen wir uns, dass sich weitere Projekte um das pb.re.pc-Projekt formieren, um die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Unser Ziel ist es auch, langfristig die medienerzieherische Praxis in den Familien in den Blick zu nehmen und beispielsweise Fortbildungsangebote für Eltern zu konzipieren. In naher Zukunft bieten wir Studierenden an, ein Praktikum im Rahmen des Projektes zu absolvieren, um medienpädagogische Praxiserfahrungen für den Berufsalltag zu sammeln. Ferner wird derzeit ein Evaluationskonzept erarbeitet. Dabei interessiert uns, inwiefern die Kinder ihren Computer für Freizeit und Schule nutzen, beziehungsweise wie das Anliegen des Vorhabens im Alltag der Kinder umgesetzt wird.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 112–124.
- Bosse, Ingo; Hölscher, Andrea (2012): Tagungsbericht Anschluss statt Ausschluss – TU-Dortmund und Landesanstalt für Medien veranstalteten eine Tagung zur inklusiven Medienbildung. Online verfügbar unter: http://www.fk-reha.tu-dortmund.de/Koerperbehinderten/cms/Medienpool/Dokumente/Bilder_Tagung_2012/Tagungsbericht_2012.pdf

- Brüning, Gerhild (2007): Benachteiligung – Ein Ergebnis verschiedener Faktoren. In: Medien + Erziehung. Heft 5, S. 7–14.
- Kutscher, Nadia; Klein, Alexandra; Lojewski, Johanna; Schäfer, Miriam (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder und Jugendarbeit. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf.
- Meister, Dorothee M.; Kamin, Anna-Maria (2008): Vom E-Learning zu Lernräumen im Web 2.0. In: Ida Pöttinger und Sonja Ganguin (Hg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 62–70.
- Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: MedienPädagogik. Heft 17, Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/17/niesyto0906.pdf>, zuletzt geprüft am 22.05.2012.
- Palfrey, John G.; Gasser, Urs (2008): Born digital. Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books.
- Schulte, Carsten; Knobelsdorf, Maria (2011): Medien nutzen, Medien gestalten – eine qualitative Analyse der Computernutzung. In: Carsten Albers, Johannes Magenheimer und Dorothee M. Meister (Hg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss., S. 97–115.
- Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai U. Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 110–115.
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München: Fischer.

Autorinnen

Anna-Maria Kamin

Dipl. Päd., Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik und den Nebenfächern Psychologie und Soziologie an der Universität Paderborn; seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Medienpädagogik und empirische Medienforschung der Universität Paderborn; seit 2010 Lehrbeauftragte an der KathO NRW, Abtl. Paderborn, Fachbereich Sozialwesen.

Heike Masan

Studium Lehramt an Haupt-Real-Gesamtschulen; Studentische Mitarbeiterin an unterschiedlichen Arbeitsbereichen; Honorarkraft im Bereich Jugend- bzw. Erwachsenenbildung; Stipendiatin des OWL-Studienfonds 2012; 2. Vorsitzende des Vereins: Medien und Technik für Kinder und Jugendliche e. V. und Projektleiterin des pb.re.pc-Projekts.

Kontakt

Anna-Maria Kamin

Universität Paderborn

Medienpädagogik und empirische Medienforschung Institut für Medienpädagogik, Fakultät für Kulturwissenschaften

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Tel.: 05251-603722

E-Mail: akamin@mail.uni-paderborn.de

3.10 Computerspielpädagogik im Zeitalter der Inklusion

Daniel Heinz, Koordinator des Spieleratgebers NRW und Dirk Poerschke, LVR Zentrum für Medien und Bildung Düsseldorf

Computerspiele (Synonym für digitale Spiele) sind heute Teil des sozialen Lebens, der Medienkultur und der Freizeitgestaltung für alle Altersgruppen, alle Geschlechter, für Menschen mit und ohne Behinderungen.

Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten kann. Bezugnehmend auf den Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention fallen hierunter auch Unterhaltungsangebote wie Computer- und Videospiele. Die Realität sieht allerdings so aus, dass viele Spiele-Entwickler nicht ausreichend für unterschiedliche Bedürfnislagen sensibilisiert sind und sich Menschen mit Behinderungen teils mit unüberwindbaren Barrieren konfrontiert sehen und so eine Benachteiligung im kulturellen Freizeitbereich erfahren, obwohl viele dieser Hürden mit einfachen Mitteln vermieden werden könnten.

Auch fehlen momentan pädagogische Bestrebungen, die geteilte Leidenschaft für Games zu nutzen, um Projekte für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen zu initiieren.

Unabhängig von der weitestgehend nicht inklusiv gedachten Umsetzung und Entwicklung von Computerspielen, stellen diese auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Förderbedarf eine hohe Faszination und einen Teil ihrer Freizeitgestaltung dar, die Fragen nach Medienbildung auch in diesem Bereich zwingend notwendig macht. Denn gerade Computerspiele ermöglichen Erfahrungen, die behinderungsbedingt sonst nicht möglich wären. Wir möchten in diesem Zusammenhang auf Sport- und Bewegungsspiele oder das freie Agieren in virtuellen Welten verweisen. Des Weiteren ermöglichen Computerspiele für Menschen mit und ohne Behinderungen soziale Kontakte in Spielgemeinschaften, einen Schonraum und eine Begegnung „auf Augenhöhe“ als gleichberechtigte Spieler.

Auf der Tagung „Anschluss statt Ausschluss“ haben wir versucht, den derzeitigen Stand der Computerspielpädagogik für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf zu skizzieren. Hierbei ha-

ben wir gleichsam die Chancen so wie auch die oft hohen Anforderungen an die Fähigkeiten und Sinne des Spielers, die eine Nutzung erschweren, geschildert.

Wir haben außerdem eigene medienpädagogische Projekte in diesem Bereich vorgestellt.

Grundlegend haben wir uns dabei an folgenden Kernbereichen orientiert:

- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Förderschwerpunkt Hören
- ADHS und Förderschwerpunkt Lernen
- Förderschwerpunkt Sehen

Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Computerspiele benötigen aufgrund ihrer Interaktivität immer auch Eingabegeräte. Für Spieler mit Behinderungen kommen dabei unter anderem speziell zugeschnittene Tastaturen oder Computermäuse zum Einsatz, die mittlerweile käuflich zu erwerben sind. Durch ihre niedrige Produktions-Stückzahl sind diese allerdings auch erheblich teurer als herkömmliche Eingabegeräte. Von der Steuerung des Computers über die Augen oder den Mund bis zu kleinen Anpassungen bei der Tastatur reicht die Bandbreite, um die Schnittstelle zwischen dem Nutzer und der Maschine zu verringern. Aber auch herkömmliche Eingabegeräte wie der Joystick, der kabellose Wiimote-Controller für die Wii-Konsole oder die Steuerung über Körperbewegungen bei der Kinect-Technologie kann man durchaus als assistive Technologie bezeichnen. Bei unseren Projekten zeigte sich, dass diese Eingabemöglichkeiten im Bereich der Konsolen und der Computer von Kindern und Jugendlichen stark genutzt werden. Auch suchen sich viele Spieler mit starken körperlichen Einschränkungen ihre eigenen Wege, vorhandene Barrieren zu überwinden. So sind individuelle Selbstbau-Eingabegeräte längst keine Seltenheit mehr. Die englischsprachige Seite „Assistive Gaming“³¹ bietet diesen Gamern mit körperlichen Einschränkungen gezielte Informationen, wie und mit welcher assistiven Technik Barrieren möglichst effizient überwunden werden können. Die Autoren wissen dabei genau, wovon sie schreiben – denn sie sind ebenfalls von einer körperlichen Behinderung betroffen. Im deutschsprachigen Raum fehlt bisher ein solches Angebot.

Förderschwerpunkt Hören

Der Sound in Spielen erfüllt vielfältige Funktionen. Er kann unterteilt werden in Musik, Atmosphäre, Geräusche und Sprache. Der Hörsinn ergänzt, unterstützt und ersetzt sogar einige visuelle Eindrücke. Ähnlich wie bei Film und Fernsehen vermittelt der Sound Atmosphäre und Emotion, was die Immersion, also das „Verschmelzen“ des Spielenden mit der virtuellen Welt unterstützt. Aufgrund des interaktiven Charakters von Games erfüllen Klänge und Sprache auch spielrelevante Aufgaben. Hier sind exemplarisch Hilfs- und Gefahrenhinweise zu nennen, die maßgeblich zum Spielerfolg beitragen und nur selten von Hörgeschädigten durch visuelle

³¹ <http://www.assistivegaming.com/>

Rückmeldungen ersetzt werden können. Hinsichtlich der Sprache werden immer mehr Computerspiele Untertitelt. Viele Beispiele findet man z. B. bei Deaf Gamers³², ein ebenfalls englischsprachiges Angebot für hörgeschädigte Gamer.

Fragen zur Gebärdensprache, der Verständlichkeit der Untertitelung mit einem „Leichter-Lesen Modus“ erfordern bei aller Unterschiedlichkeit der Menschen auch eine höhere Differenzierung an Möglichkeiten. Hier zeichnen sich allerdings schon weitergehende Überlegungen ab, wie z. B. ein Patent mit dem Titel „Gesture Keyboarding“³³ zeigt.

So soll die Kinect-Technologie die Übersetzung der Gebärdensprache in eine Sprachausgabe für andere Spieler in Zukunft ermöglichen.

ADHS und Förderschwerpunkt Lernen

Viele bringen Computerspielen mit Konzentrationsschwäche und Hyperaktivität bei Kindern in Verbindung. Eine aktuelle Studie zeigt, dass eine neue Generation solcher Spiele, richtig eingesetzt, auch eine therapeutische Wirkung bei Kindern mit ADHS oder Lernproblemen haben kann. Beispielgebend sind da Bemühungen des ADHS Zentrums München³⁴ oder der Gesellschaft für Gehirntaining e. V. Hamburg (Gfg)³⁵, welche, ausgehend von der wissenschaftlichen Forschung aus den Bereichen Entwicklungs-, Lern- und Neuropsychologie, Mathematik-Computerspiele für Grundschülerinnen und -schüler entwickelten. Hier wird Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten, Unruhe, Impulsivität, Hyperaktivität und Rechenschwäche der Zugang zu mathematischem Basiswissen erfolgreich eröffnet. Die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Computerspiele zu nutzen, eröffnet auch hier ein breites und spannendes Handlungsfeld für die Pädagogik. „Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, und des Umgehen Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie soll die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen darauf vorbereiten, erfolgreich und weitgehend selbstständig ihr Leben in Familie und Freizeit, in Gesellschaft und Staat, in Berufs- und Arbeitswelt, in Natur und Umwelt zu bewältigen“ (KMK 1999/2000, S. 300).

Förderschwerpunkt Sehen

Erweitert man den Begriff der Barrierefreiheit von Computerspielen auf den Kreis der Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, so lässt sich allgemein sagen, dass es auch hier mehrere Optionen und Versuche gibt, Computerspiele diesem Förderschwerpunkt zugänglich zu machen. Diese beinhalten immer auch den Aspekt der Raumorientierung.

Hier sind akustische Leitlinien, eine komplette Textausgabe der Software oder grenzenlose Einstellungen bei den grafischen Optionen wie Farben, Icons oder Spielfiguren von ausschlaggebender Bedeutung. Bisher sind in diesem Bereich die größten Defizite und Herausforderungen

32 <http://www.deafgamers.com/>

33 <http://www.computerwoche.de/hardware/home-it/2486073/>

34 <http://adhs-muenchen.net/pages/adhs-zentrum/buchbestellung.php>

35 <http://www.gfg-online.de/index.html?frameurl=http://www.gfg-online.de/verbandsvorsitzende.html>

zu verzeichnen. Trotzdem sind auch hier die Forderungen nach einer Teilhabe nicht zu überhören und Community-Portale wie AudioGames.net sind im englischsprachigen Raum ein erfolgversprechender Ansatz.

Problemaufriss: Exzessives Spielen

Bezüglich exzessiver Computerspielnutzung bei Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf gibt es momentan kaum wissenschaftliche Studien. Hinsichtlich des allgemeinen Medienkonsums sieht dies anders aus. Die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Studie „EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien“ aus dem Jahre 2012 fand heraus, dass auf Förderschulen ein deutlich höherer Anteil an Jugendlichen mit gravierenden Problemen in ihrer Computer- und Internetnutzung zu finden ist, als dies bei Realschülern und Gymnasiasten der Fall ist. Nachweisbar ist auch ein Zusammenhang von Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) mit exzessiver Internetnutzung (vgl. hierzu die Studien von Yen et al. 2007 und Ko et al. 2008). Aufgrund dieser Studien erhärtet sich der Verdacht, dass auch hinsichtlich der Computerspielnutzung ein nicht unerheblicher Teil der hier angesprochenen Kinder und Jugendlichen exzessiv spielt. Der Verweis auf die Untersuchungen des Hans Bredow Instituts³⁶ zu diesem Problempunkt findet bei den Pädagoginnen und Pädagogen von Fördereinrichtungen nach unserer Praxiserfahrung ungeteilte Zustimmung. Laut der o. g. Untersuchung aus dem Jahre 2011 kann ein problematisches Medienverhalten durch folgende Punkte begünstigt werden:

- Kritische Lebenssituationen,
- Ängstlichkeit, negative soziale Erfahrungen, mangelnde Selbstwirksamkeit, schwache Selbstregulierung, besonders ausgeprägte Verletzbarkeit,
- Ablehnung durch das soziale Umfeld,
- wenig Sozialkontakte,
- wenig befriedigende andere Interessen,
- Mediale Kompensation – anderer Störungen (Depression, Drogen, Korrelationen mit psychischen Erkrankungen etc.) bis zur manifesten Persönlichkeitsstörung,
- Computerspiele als Selbstmedikation (z. B. Schmerztherapie).

Fast alle Einrichtungen, mit denen wir bisher zusammen gearbeitet haben, berichteten von eigenen Erfahrungen der exzessiven Computerspielnutzung ihrer Schülerinnen und Schüler. Eine gewisse Überforderung der Pädagoginnen und Pädagogen wurde aufgrund der sich wandelnden Mediennutzung und in Folge dessen auch der Computerspielpädagogik immer wieder formuliert.

³⁶ <http://www.hans-bredow-institut.de/de/aktuelle-projekte/gefordert-gefoerdert-gefaehrdet>

Pädagogischer Handlungsbedarf

Bisher gibt es seitens der Fördereinrichtungen wenig Bestrebungen, das Thema Computerspiele pädagogisch aufzuarbeiten. Medienkompetenzvermittelnde Projekte in diesem Bereich sind für Förderschulen neu und konkrete didaktische Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fehlen. Die Förderschulen müssen die Computerspielpädagogik als pädagogisches Handlungsfeld bei der Erstellung von Bildungs- und Medienkonzepten hinreichend berücksichtigen und damit einer veränderten Spiel- und Medienwelt Rechnung tragen. Hierbei gilt es, nicht nur die problematischen Aspekte zu berücksichtigen, sondern auch Chancen zu erkennen und pädagogisch aufzugreifen.

Fast alle Einrichtungen berichteten im Zusammenhang mit dieser veränderten Mediennutzung von förderlichen Aspekten und der hohen Motivation der Kinder und Jugendlichen, sich auf digitale Spielwelten und deren Anforderungen einzulassen und vermissten konkrete Anregungen für die eigene pädagogische Arbeit. Hier sollten verbindliche Fortbildungsangebote für Lehrkräfte sowie Ausbildungsangebote an den Studienseminaren geschaffen werden. Anknüpfungspunkte für medienpädagogische Konzepte könnten in einem Präventionsansatz zur Mediensucht, der sinnvollen Nutzung vorhandener Medienangebote und der Möglichkeit, eigene Ideen und Erlebnisse durch medienbezogenes Handeln auszudrücken, liegen. Dieser notwendigen Arbeit könnte in Zukunft im Förderschulbereich eine wesentliche Bedeutung zukommen.

Gerade Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die aufgrund des weiten Einzugsgebietes von Förderschulen oftmals kaum Freizeitkontakte in ihrer Wohnumgebung haben, brauchen Begegnungsorte. Warum nicht auch digitale Begegnungsorte?

Vor allem gilt es, abseits der Schule die sonst vorhandene Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung aufzubrechen. So gilt es auch im Freizeitbereich, wohnortnahe inklusive medienpädagogische Projekte zu entwickeln, bei denen gemeinsames, vernetztes Spielen und Lernen unter Berücksichtigung individueller Fähigkeiten im Vordergrund steht. Warum nicht das Thema „Computerspiele“ als gemeinsamen Nenner nutzen? Unter einem solchen lebensweltnahen Thema können auch Elemente aus der klassischen Jugendarbeit, heute oftmals noch in Spiel-, Theater- oder Erlebnispädagogik eingeteilt, an Attraktivität gewinnen.

Dass die Mediennutzung sich nicht wesentlich von der anderer Kinder und Jugendlicher unterscheidet, konnte im Rahmen der Fachtagung ein forschungsorientierter Vortrag von Dr. Bernhard Rauh von der PH Ludwigsburg eindrucksvoll nachweisen. In einer eigenen Fragebogenstudie zum Nutzungsverhalten des Internets von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen stellte er beispielsweise heraus, dass eine relativ hohe konsum- und kommunikationsorientierte Computer- und Internetnutzung selbstverständlicher Bestandteil dieser jugendlichen Lebenswelt ist.

Unserer Praxiserfahrung nach schließt dieser Nachweis digitale Spiele mit ein.

Die spannende und lebhaft diskutierte Diskussion im Anschluss unseres Vortrages zeigte in die richtige Richtung, der Computerspielpädagogik einen Platz in der bisherigen sonderpädagogischen Arbeit einräumen zu müssen. Für Praxisprojekte, Anregungen oder Fortbildungen zur Computerspielpädagogik stehen Ihnen die Autoren gern zur Verfügung.

Literatur

Kultusministerkonferenz (1999/2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.
Beschluss der Kultusministerkonferenz Deutschland von 1.10.1999/2000.

Autoren

Daniel Heinz

Redakteur der Broschüre „Spiel- und Lernsoftware pädagogisch beurteilen“, und Redakteur und Koordinator des „Spieleratgeber-NRW“

Dirk Poerschke

Medienspielpädagoge, MA LVR-Zentrum für Medien und Bildung,
Medienzentrum für die Landeshauptstadt Düsseldorf

Arbeitsschwerpunkte: Fortbildungen zu interaktiven und partizipativen Medien für pädagogische Fachkräfte, Elternarbeit und Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Sprecher der Fachgruppe GAMES der GMK

Kontakt

Dirk Poerschke

LVR-Zentrum für Medien und Bildung

Bertha-von-Suttner Platz 1, 40227 Düsseldorf

Tel.: 0211/274 04 31 06

E-Mail: Poerschke.Dirk(at)LVR.de

www.medienzentrum-rheinland.lvr.de

3.11 Die Spielkonsole Wii® als medienbasierte Sport- und Bewegungsmöglichkeit

Vera Tillmann, TU Dortmund, Lehrgebiet Rehabilitation und Pädagogik bei geistiger Behinderung

Wii® als Sportgerät?!

Mit der Markteinführung der Spielkonsole Wii® Ende 2006 hat sich durch die Bewegungssteuerung eine neue Form des Videospielens etabliert. Die gleichzeitig eingeführten Sportspiele werden durch möglichst exakte und realitätsnahe Bewegungen der Spielerinnen und Spieler über einen Controller gesteuert. Mit „Wii Sports“ und „Wii Sports Resort“ stehen u. a. 17 sportartenorientierte Spiele zur Verfügung und mit „Wii Fit“ und „Wii Fit Plus“ 48 Übungen zur Steigerung der Fitness, Beweglichkeit und des Gleichgewichts.

Die Angebotsvielfalt ermöglicht es, individuellen bewegungsorientierten Motivationen und Bedürfnissen mit relativ geringem Aufwand gerecht zu werden. Die Motivation ist im Sport ausschlaggebend für die Auswahl bestehender Angebote, die Häufigkeit des Sporttreibens sowie der ausgeführten Intensität. Motive sind individuell unterschiedlich und können Ich-bezogen sein oder in sozialen Kontexten stehen: Freude an Bewegung und körperlicher Anstrengung, Gesundheitsförderung, Geselligkeit, Leistungserfahrung oder Kompensation sind nur eine Auswahl möglicher Motivationen (vgl. Gabler 2002, S. 17).

Der hohe Motivationscharakter der Wii® wird im Rehabilitationssport genutzt, um die langfristige und regelmäßige Durchführung notwendiger Übungen zu gewährleisten. Insbesondere im angloamerikanischen Raum hat sich der Zweig der „Wiihabilitation“ im Kontext der „Virtual Reality based therapy“ etabliert. Die Beweglichkeit oder das Gleichgewicht können gefördert und eine Abwechslung zu krankengymnastischen Übungen angeboten werden. Der spielerische Charakter kann zudem von dem eigentlichen Problem ablenken und so zu einem schnelleren Erfolg führen (vgl. u. a. Ramchandani et al. 2008; Vetter & Watkins 2008). Die Übungen werden im Rehabilitationssport meist alleine oder in Kleingruppen durchgeführt, sodass die Option die Wii® zum Sporttreiben in heterogenen Gruppen zu nutzen, eher im Breiten- und Freizeitsport gesehen werden kann.

Inklusion durch Sport und Teilhabe im Sport

In Art. 30 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ist die Forderung festgeschrieben, Menschen mit Behinderung die gleichen Voraussetzungen zum Sporttreiben auf allen Leistungsebenen zu ermöglichen und an der allgemeinen Sportkultur teilhaben zu können. Das beinhaltet zwei Ebenen des gemeinsamen Sporttreibens: Zum einen die strukturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen für Sport und zum anderen den methodischen Umgang mit Heterogenität in einzelnen Sportgruppen.

Fediuk (2008, S. 44ff.) beschreibt dies differenziert durch „Integration durch Sport“ und „Integration im Sport“. Vor dem Hintergrund der BRK und den damit einhergehenden begrifflichen und inhaltlichen Änderungen kann dies insofern reflektiert werden, dass die Inklusion durch Sport die Inklusion in das Sportsystem umfasst und sich somit auf die Gestaltung der organisatorischen Strukturen und Prozesse bezieht. Konkret würde dies eine Öffnung bestehender Angebote beinhalten und die Erweiterung und Entwicklung neuer Sport- und Bewegungsmöglichkeiten, wie es im Integrationssport bereits erfolgt. Von bewegungsgesteuerten Videospielen bis zu Extremsportarten (ohne den Anspruch, dass dies Endpunkte sportlicher Möglichkeiten darstellen würde) sind Angebote bei entsprechender Nachfrage zu entwickeln, die individuellen Ansprüchen und der Forderung der BRK gerecht werden können.

Auf Handlungsebene gestaltet sich die Teilhabe³⁷ im Sport. Zentraler Aspekt ist dabei der Umgang mit Heterogenität, damit gemeinsame Interaktionen ermöglicht werden können. Sowa (2000, S. 81) hat vor diesem Hintergrund ein erweitertes Sportverständnis beschrieben, welches sich von dem sportartenorientierten Verständnis von Sport löst und Handlungsoptionen für heterogene Sportgruppen bietet. Sport beinhaltet demnach sportartenorientierte, -modifizierte und -unabhängige Angebote, die erlebnis-, fertigkeit-, aufgaben- und ergebnisorientiert sind. Verfolgt werden sollen damit u. a. gemeinsames Handeln, Spaß, persönliche Weiterentwicklung und Selbständigkeit. Durch diese offene Definition von Sport ist es möglich, Bewegung auf allen Leistungsebenen und an persönlichen Motivationen orientiert durchzuführen und zu implementieren. Vom regelkonformen und leistungsorientierten Sport bis hin zu Sportspielen und bewegungsgesteuerten Videospielen lassen sich Angebote verankern und führen so zu vielfältigen Handlungsoptionen.

Gemeinsames Sport treiben mit der Wii®

Vor diesem Hintergrund können über den Rehabilitationssport hinaus Möglichkeiten und Potenziale beschrieben werden, die Wii® als Sportgerät zu nutzen. Die Motivationen sind dabei weniger gesundheitsorientiert, sondern liegen in sozialer Interaktion, Geselligkeit, dem „sich mit anderen Messen“ und Spaß an der Bewegung. Für die Umsetzung ist dabei die Möglichkeit der eigenständigen Steuerung mit entscheidend, die u. a. im Rahmen eines Seminars am Lehrstuhl Rehabilitation und Pädagogik bei geistiger Behinderung der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund beobachtet worden ist (vgl. Tillmann 2012, S. 42).

Der Umgang mit der Wii® ist durch eine einfache Handhabung und Bedienung gekennzeichnet, die es vielen Menschen ermöglicht, diese selbständig zu nutzen. Unterstützt werden kann dies zudem durch einfache Anpassungen und Orientierungshilfen sowie Bildkarten zum technischen Umgang mit der Wii® (vgl. Abb. 45)

³⁷ Zur Differenzierung von ‚Inklusion‘ und ‚Teilhabe‘ im Kontext der BRK siehe Wansing 2012, S. 96



Abbildung 45: Bildkarten zur technischen Handhabung

den eigentlichen Reiz des Spiels auswirken. So ist z. B. der möglichst realitätsgetreue Bewegungsablauf bei den Sportspielen wie „Wii-Tennis“ nicht Voraussetzung, um das Spiel erfolgreich zu spielen. Die motorischen Voraussetzungen müssen daher nicht der realitätsnahen Handlung gerecht werden, können aber gleichzeitig den Reiz des Spiels ausmachen. Es bieten sich daher für viele Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen die Möglichkeiten, sich mit anderen zu messen, Leistungsfähigkeit zu erleben und zu verbessern oder mit Freunden einen gemeinsamen „Wii-Abend“ zu verbringen (vgl. Abbildung 46).



Abbildung 46: Wii® spielen in der „Villa Dominik“ in Menden

Personen, denen es motorisch nicht möglich ist, den Controller selbstständig festzuhalten, kann dieser z. B. mit Hilfe eines Schlauchverbandes an der Hand oder auch am Arm befestigt werden. Bei manchen Sportspielen, z. B. dem „Wii-Boxen“ oder „Wii-Bowling“ können Markierungen auf dem Boden oder farbliche Visualisierungen an den Controllern unterstützend wirken (vgl. ebd., S. 43). Technologische Hilfsmittel z. B. für eine Kopf- oder Mundsteuerung, bieten Steuerungsmöglichkeiten, die individuell an die motorischen Fähigkeiten angepasst werden können. Auch die unterschiedlichen Anforderungen der Wii®- Spiele, müssen sich nicht zwingend auf

Bei den aufgezeigten Potenzialen für den Sport ist zu beachten, dass die Nutzung der Wii® nicht substitutiv für sportliche Aktivitäten ist, sondern eine Ergänzung darstellt. Zu bedenken ist, dass die physiologische Wirkung geringer ist als bei den realen Sportarten (vgl. Porcari et al. 2008, S. 8f) und das Spielen mit der Wii® kein Ersatz für sonstige soziale Interaktionen sein kann. Insbesondere können andere Freizeitangebote nicht damit ersetzt werden. Hinzu kommt, dass es keine organisierte Angebotsstruktur gibt, die bei

Bedarf genutzt werden könnte. Eine Möglichkeit wäre hier z. B. die Wii® in der Kooperation zwischen Schulen einzusetzen, um auf spielerische und ungezwungene Weise Kontakte und Gemeinsamkeiten herzustellen.

Fazit

Mit dem Einsatz der aktivierenden Spielkonsole Wii® ergeben sich zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten mit niedrigen Mindestvoraussetzungen und offenen Entwicklungspotenzialen. Mit kreativen Hilfsmitteln und Orientierungshilfen können so gemeinsame Sportangebote entwickelt werden, die z. B. in der Schule, in Sportvereinen oder Freizeittreffs implementiert werden könnten (vgl. Tillmann 2012, S. 44). Damit wären Begegnungen und Interaktionen in einem spielerischen und wenig reglementierten Umfeld möglich, die zudem zu Bewegung animieren und eine gesundheitsförderliche Wirkung haben können.

Bei aller (notwendigen) theoretischen Auseinandersetzung mit der physiologischen Wirkung, den motorischen Förder- und sozialen Interaktionsmöglichkeiten von bewegungsgesteuerten Videospiele, ist ein zentrales Motiv für (sportliche) Aktivitäten besonders zu beachten: Es kann und darf einfach nur Spaß machen!

Literatur

- Fediuk, Friedhold (2008): Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im (Schul-)Sport. In: Fediuk, Friedhold (Hg.): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Schorndorf: Hofmann, S. 33-54.
- Gabler, Hartmut (2002): Motive im Sport. Schorndorf, Hofmann.
- Porcari, John; Schmidt, Karel; Foster, Carl; Anders, Mark (2008): As good as the real thing? ACE FitnessMatters. SanDiego, CA: American Council on Exercise, pp. 7-9 (online unter: <http://www.acefitness.org/getfit/studies/WiiStudy.pdf> – letzter Zugriff 19.06.2012).
- Ramchandani, Avinash; Carroll, Kevin; Buenaventura, Roel; Douglas, Jason; Liuet, Justin (2008): Wii-habilitation increases participation in therapy. (online unter: <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=04625132> – letzter Zugriff 19.06.2012).
- Sowa, Martin (2000): Sport ist mehr. Sport – Spiel – Spannung – Spaß in der Schule für Geistig-behinderte. In: Praxis der Psychomotorik. Heft 2, S. 77-87.
- Tillmann, Vera (2012): Inklusive Bewegungs- und Sportmöglichkeiten mit der Spielkonsole Wii®. In: Medien und Erziehung. Heft 1, S. 42-44.
- Vetter, Alan; Watkins, David (2008): Wiihab. Final Project Report. (online unter: http://www.docstoc.com/docs/23912847/wiihab_report_submittedpdf – letzter Zugriff 19.06.2012).
- Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Etenheim: Stücker, S. 93-103.

Autorin

Vera Tillmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Rehabilitation und Pädagogik bei geistiger Behinderung der Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund; Forschungsschwerpunkt: Teilhabechancen und Exklusionsrisiken von Menschen mit geistiger Behinderung durch eigenständige Mobilität

Kontakt

Vera Tillmann, TU Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften;

Rehabilitation und Pädagogik bei geistiger Behinderung,

Emil-Figge Str. 50, 44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5591,

E-Mail: vera.tillmann@tu-dortmund.de

3.12 Inklusion in der Medienbildung. iPads im Unterricht an einer LWL Förderschule Sehen. Martin-Bartels-Schule in Dortmund

Michael Große-Drenkpohl, LWL Fachdienst für blinde und sehbehinderte Menschen

Intention

Im Rahmen einer Arbeitsplatzgestaltung für Lehrerinnen und Lehrer mit Sehbehinderungen wurde durch das LWL-Integrationsamt Westfalen die Ausstattung zweier Klassen der Primarstufe mit Tablet-Computern angeregt. Primäres Ziel ist, durch die Vermeidung von Medienbrüchen die Lehrpersonen zu entlasten und in ihrer beruflichen Kompetenz zu unterstützen.

Die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden ist für Lehrpersonen mit Sehbehinderung/Erblindung i. d. R. nur mit Assistenzleistung möglich. Zu den Leistungen gehören z. B. die Umsetzung handschriftlicher Schülerarbeiten in zugängliche Informationen sowie die Unterstützung im Unterricht oder Exkursionen.

Arbeitsergebnisse im Unterricht können insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer durch die geeignete Präsentation und den Verzicht auf Medienbrüche zugänglicher werden. Die Erfahrung im Bereich der Ausbildung und im Beruf zeigen zudem, dass ein möglichst frühzeitiger Einstieg in die Hilfsmitteltechnik und damit verbunden die rechtzeitige Entwicklung der Hilfsmittelkompetenz für die erfolgreiche Teilhabe wichtig sind. Der selbstbestimmte Zugang zu Informationen, die Aufarbeitung und Umsetzung im Schulalltag mit allgemein zugänglichen Produkten stellt den inklusiven Ansatz des Projektes dar.

Für die Schülerinnen und Schüler im Primarbereich ist zu klären, inwieweit der Hilfsmittleinsatz eine sinnvolle Ergänzung und Bereicherung im Unterricht sein kann und einen barrierefreien Zugang zu Informationen ermöglicht. Das Projekt kann nur erfolgreich verlaufen, wenn für alle Beteiligten (Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen) die Vorteile deutlich überwiegen.

Warum iPads?

Der Einsatz von Tablet-PCs im Unterricht wird an einer Reihe von Schulen projekthaft erprobt.³⁸ Für Schülerinnen und Schüler und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen ist die Frage nach der Barrierefreiheit besonders wichtig. Derzeit bietet nur die Firma Apple für die Betriebssysteme iOS 5 und MAC OS X einen integrierten Screenreader. Alternative Lösungen – z. B. Tablets mit Android-Betriebssystem sind gar nicht oder nur rudimentär zugänglich. PC- bzw. Notebook-Klassen benötigen kostenpflichtige Screenreader der bekannten Hersteller. Damit sind die Produkte der Firma Apple unter finanziellen Gesichtspunkten eine interessante Alternative.

Die Zugangstechnik für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler als Teil des Betriebssystems ermöglicht unabhängig vom Handicap den Zugang zu barrierefreien Anwendungen und Informationen. Der Screenreader „Voiceover“ ist Teil des Betriebssystems iOS 5 und wird mit jedem Gerät mitgeliefert. Anwendungsprogramme (Apps) der Firma Apple sind in der Regel barrierefrei nutzbar.

Blinde und hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler sind auf Hilfsmittel angewiesen – dies gilt für alle Schulformen. Optische oder technische Hilfen stellen gewissermaßen die Prothese für den Zugang zu Informationen dar. Ein selbstverständlicher und effizienter Umgang mit Hilfsmitteln ist die Voraussetzung für eine Teilhabe im Sinne der Inklusion.

Dokumente lesen, Texte schreiben, Musik hören und erstellen, Fotos ansehen und selber fotografieren, rechnen und malen, Mails lesen und schreiben, Internetzugang und für (fast) alles eine App. Die Akku-Ladung hält einen Schultag (abhängig von der Nutzungsdauer und -art). Die Anwendungen sind sofort verfügbar. Langwierige Rüst- und Startzeiten entfallen. Mit dem passenden Zubehör wie Schutzhüllen, Tastaturen, Schnittstellen zu Bildschirmen und Beamern, Halterungen, Braillezeilen, Stiften, etc. wird der individuelle Bedarf der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler abgedeckt. iPads sind schnell ein-, aber auch wieder abgeschaltet.

Die heterogene Zusammensetzung in den Förderschulen (und der gemeinsame Unterricht von blinden und sehbehinderten Schüler/-innen) erfordert umfassende Kenntnisse der Punktchrift und Wissen über die funktionalen Auswirkungen von Augenerkrankungen. Lehrinhalte, Materialien, Texte, etc. müssen entweder für die individuellen Bedürfnisse vorbereitet oder über eine geeignete – den individuellen Bedürfnissen anpassbare Hilfsmitteltechnik zugänglich gemacht werden. Mit iPads und dem passenden Zubehör ist dies grundsätzlich möglich.

³⁸ pad-Projekt der Waldschule Hatten – Übersicht und Links <http://waldschulpads.wordpress.com/weitere-ipad-projekte/>

Die Nutzung setzt besondere Kenntnisse über die Gestensteuerung voraus – eine professionelle Einweisung in die Handhabung ist sinnvoll.

Akzeptanz

Die Akzeptanz moderner Geräte, die von allen Menschen genutzt werden können, ist um ein vielfaches höher als bei den klassischen Hilfsmitteln – dies ist u. a. ein Ergebnis mehrerer Arbeitsplatzgestaltungen für Menschen mit Sehhinderung mit den Produkten iPhone, iPad und MacBook in Westfalen-Lippe in den unterschiedlichsten Berufsbildern. Besonders die mobilen Produkte mit dem Betriebssystem iOS 5 werden erfolgreich eingesetzt.

Für viele betroffene Menschen ist es eine neue Erfahrung, marktgängige Produkte da zu kaufen, wo auch alle anderen Menschen diese einkaufen – zum gleichen Preis, ohne Zusatzkosten für die Zugangstechnik.

Assistenz

Die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden ist für Lehrerinnen und Lehrer mit Sehbehinderung/Erblindung in der Regel nur mit Assistenzleistung möglich. Zu den Leistungen gehören z. B. die Umsetzung handschriftlicher Schülerarbeiten in zugängliche Informationen sowie die Unterstützung im Unterricht oder Exkursionen.

Art- und Umfang der Unterstützung im gemeinsamen Unterricht (GU-Lehrer, Integrationshelfer) kann durch den Einsatz geeigneter unterstützender Technik bereichert werden. Erfahrungen aus dem Projekt können auch hier einfließen.

Diese Fragestellungen soll das Projekt beantworten:

- Ist der Einsatz der Technik eine wesentliche Erleichterung im Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung?
- Wie hoch ist der zusätzliche Schulungsbedarf bei den Beteiligten (Schüler, Pädagogen, technische Administration)?
- Wie verändern iPads den Unterricht?
- Können Schülerinnen und Schüler der Primarstufe die Hilfsmitteltechnik sinnvoll einsetzen?
- Wie aufwendig ist die Schulung in die Gestensteuerung (Zoom, Voiceover)?
- Gibt es einen didaktischen Mehrwert?

- Wie verändert sich der Umgang mit Medien?
- Sinnvolle Lösung im Unterricht mit blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern?
- Zugänglichkeit : Anwendungsprogramme (Apps) für alle gleich gut bedienbar?
- Welche Einschränkungen gibt es? (z. B. glänzende Displays erfordern eine blendfreie Beleuchtung, Barrierefreiheit der Anwendungen, Zoom-Funktion und Screenreader (VoiceOver) sind nicht gleichzeitig nutzbar.)

Weitere Fragen und Anregungen werden sich im Laufe des Projektes ergeben. So hat sich schon in der ersten Erprobungsphase gezeigt, dass die Kamera des iPads auch als Tafelkamera genutzt wird. Die integrierte Spracherkennung kann eine Hilfe bei der Texterstellung sein. Neue Anwendungen für den Einsatz in Schulen können, nach Bedarf und Einsatzmöglichkeit, aus dem „App-Budget“ finanziert werden.

Umsetzung

Das Projekt sieht eine 1:1 Ausstattung der Schülerinnen und Schüler vor: ein iPad mit den benötigten zusätzlichen Hilfen (individuelle Ausstattung mit größerer MonitorBraillezeile) für jeden Schüler in der Klasse.

Eine Info-Veranstaltung im Dezember 2011 in Münster vermittelte den ersten Eindruck über die Möglichkeiten und Grenzen der Produkte der Firma Apple bei der Nutzung durch Menschen mit Behinderungen.

Über einen Zeitraum von fünf Wochen konnten im März 2012 erste Erfahrungen mit MacBooks und iPads inklusive begleitender Schulung in der Schule gemacht werden. Einige Schülerinnen und Schüler konnten iPads unter Anleitung ausprobieren. Die Ergebnisse des Vor-Tests wurden mit allen Beteiligten intensiv diskutiert und führten zu der Entscheidung, mit dem Projekt nach den Sommerferien 2012 zu starten. Die Projektlaufzeit beträgt ein Jahr.

Vor den Sommerferien soll die Technik stehen und die ersten Schulungseinheiten für die Lehrkräfte starten. Das Kollegium, Schülerinnen und Schüler und Eltern werden im Rahmen von Info-Veranstaltungen umfassend informiert.

Der Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund begleitet das Projekt wissenschaftlich.

Eingesetzte Technik

Ausstattung von zwei Klassenräumen mit WLAN und Internetzugang

MAC Mini als Server (Administration, Speichern, Sichern und Verteilen von Daten)

Apple TV -> iPad Inhalte auf ein großes Display (Beamer) übertragen

Drucker (Schwarzschrift)

Ausstattung für zwei Lehrpersonen:

MacBook pro – mattes Display, 68,5 cm (27 Zoll) TFT Display mit Monitorschwenkarm, iPad, Stift, Tastatur, Anwendungsprogramme

Ausstattung für 18 Schülerinnen und Schüler mit Sehbehinderung:

iPAD, Stift, Kopfhörer, Tastatur, 61cm (24 Zoll) TFT Display mit Monitorschwenkarm, Halterung für das iPad, Apps

Ohne Restsehvermögen: iPad, Tastatur, Kopfhörer, 32-stellige Braillezeile, Apps



Abbildung 47: Schaubild der iPad-Ausstattung einer Klasse

Kooperationspartner

- LWL – Integrationsamt Westfalen, Fachdienst für Menschen mit Sehbehinderung
- LWL Förderschule Sehen: Martin-Bartels-Schule, Dortmund: Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen, Schüler und Eltern
- LWL – Landesjugendamt, Schulen, Koordinationsstelle Sucht
- LWL – Bau- und Liegenschaftsbetrieb Referat Nachrichtentechnik
- LWL.IT Serviceabteilung
- Bezirksregierung Arnsberg
- Apple Deutschland GmbH
- HSD – Part of Computacenter
- TU Dortmund, Fachbereich Rehabilitationswissenschaften

Autor und Kontakt

Michael Große-Drenkpohl

LWL-Integrationsamt

Von-Vincke-Str. 25, 48133 Münster

Tel.: 0251 591 4611, Fax 0251 591 8119

E-Mail: michael.grosse-drenkpohl@lwl.org

4. Abschließende Gedanken:

Medien machen mit Menschen für Menschen Meinung über Menschen

Franz-Josef Hanke, Freier Journalist, Marburg

„Inklusion“ ist inzwischen fast schon ein Modewort geworden. Schließlich bringt es die Grundlage jeder wirklichen Demokratie ganz knapp auf den Punkt: Alle Menschen müssen gleich behandelt werden, unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrer wirtschaftlichen oder sozialen Stellung in der Gesellschaft, ihrer Herkunft, ihrer Krankheiten oder ihrer Behinderung!

Selbstverständlich ist die Forderung nach Inklusion daher absolut richtig, doch muss man zugleich auch die Schattenseiten erörtern, die mit Hilfe des Postulats der Einbeziehung aller Menschen in alle gesellschaftlichen Strukturen drohen: Mit Verweis auf eine – angeblich – inklusive Ausrichtung von Einrichtungen werden vielerorts die Mittel für Spezialeinrichtungen gekürzt oder den Behinderten die notwendigen Hilfen verweigert.

Deshalb beginnt die Forderung nach „Inklusion“ mit dem Aufruf zu einer differenzierten Darstellung dessen, was die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben bedeutet: Sie bedingt Nachteilsausgleiche für all diejenigen, die erst durch solche Hilfen auf Augenhöhe am Alltagsleben und der Nutzung öffentlicher Einrichtungen teilnehmen können. Sie bedingt Rücksicht und Solidarität aller mit allen.

Eine dergestalt differenzierte Darstellung ist in den Medien des beginnenden 21. Jahrhunderts leider aber kaum möglich. Deswegen lautet die erste Forderung nach einer Verwirklichung von Inklusion, dass die Berücksichtigung der individuellen Vielfalt des Lebens Eingang finden muss in die Berichterstattung.

Üblich in bundesdeutschen Medien sind zurzeit vier verschiedene Arten einer Darstellung von Behinderten. Fast jede Berichterstattung folgt – mehr oder weniger ausgeprägt – einem dieser vier Grundmuster.

1. Der „Super-Behinderte“ kann fast alles. Souverän gleicht er selbst alle Nachteile seiner Behinderung aus. Letztlich ist seine „Stärke“ zu bewundern.
2. Der „arme Behinderte“ ist das glatte Gegenteil. Er bedarf der Hilfe und des Mitleids der Mitmenschen. Im Vordergrund dieser Darstellung steht die „Schwäche“ dieser – spätestens wegen einer solchen Darstellungsweise – bedauernswürdigen Person.
3. Der „idealtypische Behinderte“ passt genau in das Bild, das die jeweilige Behinderung beim Betrachter auslöst. Er wird in ein Klischee eingezwängt, das seine Einordnung in vorgefer-

tigte Schubladen ebenso erlaubt wie das Öffnen von Schubladen beim Umgang mit Behinderten. Was dieser eine Behinderte kann, das müssen, nach Meinung der jeweiligen Betrachter, auch alle anderen Menschen mit der gleichen Behinderung können.

4. Der „individuelle Behinderte“ ist leider die seltenste Darstellungsweise in den Medien. Er hat „Stärken“ und „Schwächen“, benötigt hier Hilfe und dort nicht; und er passt in kein Klischee hinein. Eben deswegen bereitet er der Berichterstattung im Rahmen von Zeitdruck und Platzmangel auch erhebliche Schwierigkeiten.

Genau diese Darstellung aber wäre wichtig, wenn das Wort „Inklusion“ richtig verwirklicht würde. Ebenso wie alle anderen Menschen sind schließlich auch Behinderte Individuen, die letztlich erst nach intensiverem Kennenlernen richtig zu erkennen sind.

Weitgehend unberücksichtigt bleiben – selbst bei den Verbänden der Selbsthilfe von Behinderten – die vielen mehrfach Behinderten. Angesichts der demografischen Entwicklung, medizinischer Fortschritte bei der Beseitigung bestimmter Behinderungsursachen und der Alterspyramide der betroffenen Bevölkerungsgruppe dürfte der Anteil der mehrfach Behinderten hier bei 20 bis 30 Prozent liegen. Hier muss dringend nachjustiert werden.

Zwangsläufig geht die Selbsthilfe von eigenen Erfahrungen der Aktiven aus. Das kann auch gar nicht anders gehen. Aber sie müssen sich klar machen, dass sie ihre eigenen positiven Fertigkeiten nicht zur Messlatte für alle anderen machen dürfen!

Das Gegenteil von Vielfalt ist Einfachheit. Bei den völlig unterschiedlichen Bedürfnissen von Behinderten an die Umwelt bedingt deren barrierefreie Ausgestaltung die Ausrichtung an den „Schwächsten“, den „Letzten“ und vor allem an Menschen mit gleich mehreren Beeinträchtigungen.

Um diese Gesichtspunkte auch in Medien zu verankern, bedarf es einer Mitwirkung von Behinderten in möglichst vielen Redaktionen. Wer Behinderte kennt, mag zwar immer noch von ihnen auf alle anderen schließen, doch hat er wenigstens schon einmal einen Zugang zum Thema. Je mehr unterschiedliche Behinderte aber bei den verschiedenen Medien arbeiten, desto vielfältiger und damit individueller wird auch die Wahrnehmung des Themas „Behinderung“.

„Inklusion“ wäre hier auch auf anderer Ebene hilfreich: Wer von Kindesbeinen an mit Behinderten umgegangen ist, betrachtet sie viel eher als Individuum als jemand, dem bestimmte Behinderungen noch nie begegnet sind.

Ein weiterer Schlüssel zur Teilhabe von Behinderten am öffentlichen Diskurs sind Möglichkeiten der Publikation im Internet über eigene Websites oder Blogs. Hier kann jeder ganz ungefiltert seine eigene Sicht auf das Leben mit Behinderung wie auch auf alle anderen Themen des Alltags oder der Politik einbringen.

Bei der öffentlichen Wahrnehmung haben die audiovisuellen Medien natürlich eine größere Breitenwirkung als derartige Veröffentlichungen. Deswegen sollte man auch versuchen, als Berichterstatter wie auch als Betroffener Eingang in diese Medien zu finden.

Fast noch wichtiger ist jedoch die Mitwirkung bei Presseagenturen, bestimmen sie doch den Nachrichtenwert und die Darstellung aktueller Themen. Damit haben sie eine entscheidende Schlüsselfunktion innerhalb der Medienlandschaft inne.

Wer „Inklusion“ ernst nimmt, der muss auch gerade Dienste wie die Deutsche Presseagentur (DPA) und zumindest die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten dazu auffordern, Nachrichten möglichst weitgehend und generell überall in leichter Sprache zu veröffentlichen. Selbst Nichtbehinderte haben oft Schwierigkeiten, dem – mittlerweile oft recht geschliffenen – Jargon der aktuellen Nachrichten in Radio und Fernsehen, aber auch in Tageszeitungen noch zu folgen.

Die Debatte über Verständlichkeit wie auch über die Darstellung der Auswirkungen politischer Entscheidungen oder anderer aktueller Ereignisse innerhalb der Zunft der Journalisten ist zwar schon sehr alt; sie hat bisher aber noch nicht wirklich zum gewünschten Erfolg geführt. Mit der Untermauerung dieses Anspruchs durch das Recht aller Menschen auf „Inklusion“ wäre hier vielleicht ein neuer Ansatzhebel für Verbesserungen.

In jedem Fall sollten alle Behinderten sich bewusst machen, dass Kürze und Knappheit der Darstellungen in den meisten Medien fast alle Themen zu schemenhaften Abziehbildern verstümmeln. Widrige Arbeitsbedingungen tun hier ein Übriges.

Mehr als zwei Drittel aller deutschen Journalisten arbeiten freiberuflich. Selten werden sie nach dem Aufwand ihrer Recherche honoriert; vielmehr erhalten sie in der Regel sehr niedrige Zeilenhonorare. Um wirtschaftlich zu überleben, müssen sie den Aufwand für ihre Artikel streng in Grenzen halten.

Das beinhaltet auch die Notwendigkeit, sich häufig auf fremde Quellen zu berufen. Neben der DPA sind das in großem Maße auch Pressemitteilungen von Behörden, Firmen, Verbänden und Vereinen. Zwei Drittel aller Publikationen stützen sich inzwischen schon auf solche – oft sehr professionell betriebene – Pressearbeit.

Hier müssen auch die Behindertenorganisationen mitspielen. Die meisten Verbände haben die Bedeutung dieses Arbeitsgebiets bereits erkannt und in ihre Schwerpunktsetzung mit einbezogen.

Pädagogische Ansätze für einen möglichst selbstbestimmten Umgang Behinderter mit Medien werden sich wohl großenteils auf allgemeine Herangehensweisen stützen. Noch mehr als für andere mag hier aber der Rat zu einer Einbeziehung autonomer Publikationen Betroffener in Blogs gelten.

Schließlich ist sicherlich auch die Schwierigkeit zu berücksichtigen, dass insbesondere Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen oft eigene Zugangswege benötigen. Zwar sind Audiodeskription und Gebärdensprache inzwischen schon weiter verbreitet als früher, doch mangelt es hier gewiss noch an vielen weiteren Angeboten.

Am Ende bleibt die Hoffnung, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung noch die notwendigen Zugänge finden. Ob mit Hilfe von Piktogrammen oder vorgelesenem Text in leichter Sprache, ob durch begleitende Erklärungen Dritter oder gar in eigenen Diskussionsgruppen zu aktuellen Ereignissen – dem Einfallsreichtum der Betroffenen wie auch ihrer Unterstützer und Verbände seien da keine Grenzen gesetzt.

Franz Josef Hanke



(Freier Journalist) hat 1986 das fjh-Journalistenbüro in Marburg gegründet und arbeitet seither freiberuflich für Tageszeitungen, Zeitschriften, den öffentlich-rechtlichen Rundfunk sowie Onlinemedien. Für sein ehrenamtliches Engagement in zahlreichen Vereinen und Verbänden (u. A. Amnesty International, Humanistische Union, Deutscher Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf, Arbeitskreis Barrierefreies Internet u.v.m.) hat er 2005 das Verdienstkreuz am Bande des Bundesverdienstordens verliehen bekommen. Er gehört u. A. dem fachlichen Beirat des BIENE-Wettbewerbs an, in dem vorbildliche barrierefreie Internet-Auftritte ausgezeichnet werden.

5. Projekte und Initiativen

5.1 Medienpädagogische Arbeit: Medienpraktische, handlungsorientierte Projektarbeit an Förderschulen in Hessen

Kontakt

Telke Reek, Blickwechsel e. V.
 Haußstr. 2a, 37083 Göttingen
 Tel.: 0551/ 487106
 E-Mail: telke.reeck@blickwechsel.org

Seit 2005 führt der Blickwechsel e. V. im Auftrag der LPR Hessen Medienprojekte an Förderschulen in Hessen durch. Ziel des Projekts ist es, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung Lust darauf zu machen, verschiedene Medien kreativ zu netzen und selbst zu Medienproduzenten zu werden. Die Schülerinnen und Schüler machen Erfahrungen als Produzentinnen und Produzenten und nicht nur als Konsumenten. Sie erleben dadurch ein wichtiges Stück medialer Wirklichkeit, was ihre Medienkompetenz, eine wichtige Schlüsselqualifikation in der heutigen Mediengesellschaft, fördert.

Über den selbst bestimmten Umgang mit medialen Gestaltungsmitteln werden die Mädchen und Jungen zudem angeregt, ihre besonderen Fähigkeiten zu entdecken und für die Produktion ihrer Sendungen einzusetzen. Das Projekt richtet sich an Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und beinhaltet folgende Angebotsbausteine:

- Eintägige Fortbildung mit allen betreuenden Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher im Vorfeld der Projektwoche Praxiswoche mit Schülerinnen und Schülern (5 halbe Tage),
- Präsentation der Ergebnisse vor der Schule (Angebote der Medienbildung),
- Medienpraktische, handlungsorientierte Projektarbeit an Förderschulen in Hessen, angeboten werden Fotografie, Videoarbeit, Audio und Computer/Internet.

5.2 Berufliche Bildung

5.2.1 Disabil IT y

Kontakt

Hans-Georg Homrighausen
 Berufsbildungswerk Josefsheim Bigge, Vorberuflicher Bildungsbereich
 Heinrich-Sommer-Straße 13 , 59939 Olsberg
 Tel.: 02962/ 800-482
 E-Mail: h.homrighausen@josefsheim-bigge.de

Das Projekt Disabil IT y dient der Berufsvorbereitung körperbehinderter junger Menschen in IT- und Medienberufen. Das Disabil IT y-Curriculum verbessert die Chancen junger Menschen mit Behinderung in Ausbildungsberufen mit hohem IT-Anteil. Die modulare Aufbereitung eröffnet individuelle Zugänge zu den modernen Technologien. Der Förderbedarf des einzelnen Jugendlichen kommt dabei zum Tragen. Die Förderung einer umfassenden Medienkompetenz steht im Vordergrund des Lernens.

5.2.2 Das virtuelle BBW

Kontakt

Nils Kerschbaum
Berufsschule Marl, BBW Neckarsgmünd,
Tel.: 06223/ 893028
E-Mail: nils.kirschbaum@bbw.srh.de

Seit drei Jahren werden Technische Zeichner bzw. seit dreieinhalb Jahren Technische Produkt-designer vollvirtuell ausgebildet. Das bedeutet, die Auszubildenden werden in den ersten Tagen mit PC und Unterlagen versorgt, um dann in den nächsten dreieinhalb Jahren ihre Ausbildung von Zuhause aus über den PC zu machen. Dafür existiert eine Plattform, um Mails zu verschicken und zu chatten und es wurde ein Konferenzsystem integriert, das ein Gespräch mehrerer Menschen zulässt. Über das Konferenzsystem können auch sämtliche Daten, die sich z. B. als Aufgaben auf dem PC befinden, direkt gezeigt und den anderen präsentiert werden. Veränderungen oder Ergänzungen können direkt und für alle ersichtlich vorgenommen werden.

5.3 Unterstützende Technologien: Barrierefrei kommunizieren!

Kontakt

Susanne Böhmig
Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg) gGmbH
Wilhelmstraße 52, 10117 Berlin
Tel.: 030/ 97 99 13 195; Fax: 030/ 97 99 13 22
E-Mail: s.boehmig@tjfbg.de
www.barrierefrei-kommunizieren.de

Barrierefrei kommunizieren! steht für einen selbstbestimmten Zugang zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in (Vor-)Schule, Ausbildung und Freizeit für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen. Gemeinsam mit Partnern aus Jugendarbeit und Schule werden innovative Projekte auf den Weg gebracht, mit dem Ziel, allen Heranwachsenden einen gleichberechtigten Zugang zu Computer und Internet zu ermöglichen und bei einem

kompetenten Umgang mit den neuen Medien zu unterstützen.

Dabei spielt selbstverständlich das Thema Barrierefreiheit eine große Rolle – durch Beratungen und Schulungen zu unterstützenden Computertechnologien und inklusiver Lernsoftware, barrierefreie Schulungskonzepte und die Umsetzung barrierefreier Medien trägt barrierefrei kommunizieren! dazu bei.

Ziel ist es, Inklusion in Schule und Gesellschaft zu implementieren. Einer der Gründe hierfür, dass bewusst auf die „vermittelnde“, d. h. verbindende Funktion von Medien gesetzt wird, ist, dass beispielsweise über den „Umweg“ Computer bestimmte behinderungsbedingte Einschränkungen kompensiert werden sowie Kommunikation auf Augenhöhe bzw. Austausch mit Gleichgesinnten möglich werden. Und Medien sind auch mehr als Mittel zum Zweck. Sie machen Heranwachsenden vor allem Spaß und dies ist eine hervorragende Möglichkeit, Begegnungen zu initiieren, Vorurteile abzubauen und andere Perspektiven zu erleben. Hierfür macht sich barrierefrei kommunizieren! stark.

5.4 Unterstützte Kommunikation

5.4.1 Einkaufen mit Symbolkarten

Kontakt

Simon Koch

Schule am Marsbruch, Dortmund,

Tel.: 0231/ 5494207

E-Mail: info@simonkoch.de

PCS-Symbole (Symbolsystem des Programms Boardmaker der Firma Mayer Johnson) können sehr vielfältig eingesetzt werden. Simon Koch hat das Hauptaugenmerk auf konkrete Materialien für die lebenspraktische Situation „Einkaufen“ gelegt. Neben der Wegplanung wird auch der Einkaufszettel mit PCS Symbolen gestaltet und strukturiert. Der Schülerin oder dem Schüler werden so unterstützende Möglichkeiten angeboten, sich individuell und eigenständig an der Planung und Durchführung des Einkaufs zu beteiligen.

5.4.2 Biographische Erfahrungen eines UK Nutzers

Kontakt

Unterstützt sprechender Schüler Pascal Weichert.

Kontakt bitte über Herrn Hammerschlag-Mäsgen, Konrektor

Christophersschule, Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung

Waldenburger Ring 40, 53119 Bonn

E-Mail: J.Hammerschlag-Maesgen@lvr.de

Pascal Weichert ist ein Jugendlicher, der auf sehr vielfältige Hilfen angewiesen ist. Seinen Elektrorollstuhl steuert er mit dem Kopf. Er kommuniziert mit einer elektronischen Kommunikationshilfe, die er mit den Augen steuert.

Die Kommunikationshilfe ersetzt nicht nur Pascals Sprache, sondern ermöglicht ihm auch den Zugang zu Internet, Mobiltelefon mit SMS, Facebook, usw., ist also auch seine Verbindung zu Freunden und zu seinen Hobbys.

Auf dem Talker erledigt er auch seine Hausaufgaben und steuert Geräte seiner Umgebung.

5.5 Medienbildung mit Menschen mit Behinderung als Forschungsfeld

5.5.1 Forschungsvorhaben zur differentiellen Erfassung des Medienkonsums und der Medienrezeption

Kontakt

Dr. Achim Hättich

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Schaffhauserstr. 239, CH-8057 Zürich

Tel.: 0041/44 317 12 59

E-Mail: achim.haettich@hfh.ch

Bei Kindern mit Behinderung ist noch wenig erforscht, was deren Medienrezeption und -kompetenz anbelangt und wie Medienkompetenz bei Kindern mit Behinderung überhaupt zu verstehen ist. Dr. Achim Hättich arbeitet an zwei aufeinander aufbauenden empirischen Forschungsprojekten, in denen Kindern mit und ohne Behinderung – Lernbehinderung, Körperbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten, ADHS – Filmausschnitte präsentiert werden und mittels qualitativer Methoden die Reaktionen aufgezeichnet und kategorisiert werden.

Die Ergebnisse der Vorstudie stellten bei gewalthaltigen Szenen aus Harry Potter-Filmen eine beeinträchtigte Medienrezeption bei Kindern mit Behinderung fest. Im größeren Rahmen wird die Studie an Kindern mit und ohne Behinderung repliziert. Für die Operationalisierung der, für die Rezeption bedeutenden internen Zustände, Kognition, Emotion und physiologisches Arousal wird sich an dem „General Learning Model“ von Buckley & Anderson (2006) orientiert. Sechs Szenen aus Spielfilmen und drei aus einer Nachrichtensendung werden bezüglich der Dimensionen „Realität vs. Fiktion“, „antisoziales vs. prosoziales Verhalten“ und „Schrecken vs. Humor“ gegenüber gestellt. Die non- und paraverbalen Reaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden während der Visionierung beobachtet, es erfolgt ein Eye-Tracking sowie weitere physiologische Messungen. Anschließend wird ein Interview durchgeführt, um Wissen, Verständnis und Evaluation zu erfassen. Aufgrund dessen lassen sich Grundlagen schaffen für die Förderung der Medienkompetenz von Kindern mit Behinderung, einschließlich einer möglichen differentiellen Operationalisierung und Ableitung der Medienkompetenz. Es wird gezeigt, wie

wichtig und unabdingbar Studien zu Medienkonsum, Medienrezeption und Medienkompetenz für Kinder mit Behinderung heute sind, um eine inklusive Medienbildung wissenschaftlich abstützen zu können.

5.5.2 „Mediale Erziehung“ als Bestandteil des Rahmenbildungsprogramms in der Tschechischen Republik

Kontakt

Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für Sonderpädagogik

Lenka Gajzlerová, E-Mail: gajzlerova@ped.muni.cz

Petr Kopečný, E-Mail: 221806@mail.muni.cz

Poříčí 7/9

60300 Brno

Tschechische Republik

Lenka Gajzlerová und Petr Kopečný beschäftigen sich mit der Problematik der medialen Erziehung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und Benachteiligung aufgrund der curricularen Dokumente der Tschechischen Republik. Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) und das damit verbundene Thema „Mediale Erziehung“ sind Bestandteil des Rahmenbildungsprogramms in der Tschechischen Republik. Mediale Kompetenzen und Grundkenntnis der ICT treten heutzutage als notwendiger Bestandteil der Bildung von Kindern und Jugendlichen auf. Die Attraktivität der digitalen Medien befördert ihre große Vertretung in Freizeitaktivitäten. Nicht immer handelt es sich jedoch um eine sinnvolle Arbeit mit digitalen oder multimedialen Technologien. Nicht nur bei Persönlichkeiten ohne Beeinträchtigungen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es sehr wichtig, die Kinder und Jugendlichen zu lehren, ICT in allen Formen gezielt auszunutzen.

5.6 Inklusive Medienbildung in der Grundschule: Nutzung des Internets und der Computer für Recherche bei Projekten, für Infotheken und Vorträge

Kontakt

Monika Wallbrecht

Leiterin der GS Pannesheide

Tel.: 02407-3828

E-Mail: gspannesheide@schule.herzogenrath.de

www.gs-pannesheide.de

Als Kinder eines medienzentrierten und Internet-abhängigen Zeitalters müssen Kinder so frühzeitig wie möglich an einen verantwortlichen und selbstgesteuerten Umgang mit den Medien herangeführt werden. Die Kinder lernen so ihr Wissen zu überprüfen, neues Wissen zu erwerben, aus der Vielfalt des Angebots gezielt auszuwählen und das erworbene Wissen für andere erfahrbar zu machen, indem sie es im Rahmen von Infotheken, Themenvorträgen oder Projektarbeiten aufbereiten und präsentieren (nach H. Gardner: Five minds for the future). Im Rahmen von Kids Unis (Vortragsvormittage) und Expertenarbeiten lernen sie, ihr Wissen spannend und vielfältig auch für Kleinere zugänglich zu machen und zu präsentieren. Sie lernen durch die hierfür gegebenen Rückmeldungen ihre Vorträge zu verbessern und gleichzeitig in der Darbietung sicherer zu werden. Dies gilt für alle unsere Kinder, also auch für Kinder mit geistigen, körperlichen und anderen Einschränkungen, die bei Bedarf Unterstützung durch erfahrene Kinder oder Kolleginnen und Kollegen erhalten.

5.7 Inklusive Medienbildung in der Sekundarstufe I

5.7.1 Leitbild Inklusion? Lernmanagementsystem (Beispiel FRONTER)

Kontakt

Karl-Heinz Assenmacher

Studiendirektor an der Gesamtschule Hennef

Leitungsmitglied im Kompetenzteam Rhein-Sieg-Kreis

Fachberater Bezirksregierung Köln (Medien)

E-Mail: assenmacher@web.de

Wer Inklusion an oberer Stelle im Leitbild seiner Schule verankern will, muss zwingend auch konkrete Lösungen zur Entlastung des Lehrenden und Lernenden benennen und systematisch verankern. Die Schule wird sich verändern, Unterricht, Informationsmanagement und Kommunikationsmanagement werden sich ändern müssen.

„Ein professionelles Lernmanagementsystem ist zentrale Gelingensbedingung erfolgreicher Inklusion.“, so die provokante These Karl-Heinz Assenmachers. Eine Möglichkeit der Unterstützung für Lehrende und Lernende ist das Lernmanagementsystem FRONTER. Karl-Heinz Assenmacher hat als Studiendirektor an der Gesamtschule Hennef und Leitungsmitglied im Kompetenzteam Rhein-Sieg-Kreis umfangreiche Praxiserfahrungen mit dem LMS FRONTER sammeln können. Ausgehend von seiner Prämisse, mit FRONTER werde eine virtuelle, webbasierte Schulerweiterung geschaffen, wird der allgemeine Mehrwert für alle Lehrenden und Lernenden der Schule und der spezielle Mehrwert für die gemeinsame Unterrichtung von Menschen mit und ohne Behinderung deutlich. Beispiele sind Unterrichtsteilhabe bei hohen Absenz-Zeiten, Aufzeichnung von Unterrichtsphasen, Ubiquitäre Erreichbarkeit von Lernmaterialien, High Contrast Skins sowie Screenreading.

5.7.2 Kli(c)k On! – Klinik Kids Online

Kontakt

Josef Hofmann

Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen, Arbeitsgruppe Medienpädagogik

Tel.: 0151-56106361

E-Mail: josef.hofmann@fh-muenster.de

Das Projekt „Kli(c)k On! – Klinik Kids Online“ ist aus einer Kooperation der Fachhochschule Münster und dem Verein Herzenswünsche e. V. entstanden. Ziel ist es Kindern und Jugendlichen, die regelmäßig längere Zeit im Krankenhaus verbringen müssen, einen sicheren und vielseitigen Laptop an die Hand zu geben, der sowohl die Kommunikation mit Freunden, das Lernen für die Schule als auch die Ablenkung durch Spiele und Kreativangebote erlaubt. Innerhalb einer qualitativen Befragung von Patientinnen und Patienten am Uniklinikum Münster wurden Bedarfe der Zielgruppe erhoben. Daraufhin wurde von Studierenden der Sozialen Arbeit an der FH Münster ein Laptop gestaltet und zur Erprobung im Uniklinikum verteilt. Laptops wie diese befinden sich mittlerweile nicht mehr nur in Münster, sondern auch in Krankenhäusern in Ingolstadt und München. Das Projekt wird von der FH Münster weiterhin wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

5.8 Radioarbeit: Radio Rollipop – Radioarbeit an einer Förderschule für körperliche & motorische Entwicklung

Kontakt

Barbara & Ulrich Michaelis

Schule am Haus Langendreer,

LWL-Förderschule für körperliche & motorische Entwicklung

Hauptstr.157, 44892 Bochum

E-Mail: michaelis_ulrich@t-online.de, barbaramichaelis@arcor.de,

radio-rollipop@web.de

Das Schulradioprojekt Radio Rollipop ist wie die Schul- und Schülerzeitung Ramu ein Teil des Wahlpflicht-Projekts „Medienproduktion“ an der Bochumer Schule am Haus Langendreer. Die Sendungen erscheinen dreimal jährlich in Form von etwa 80-minütigen CDs, die sowohl von den Klassen als auch von interessierten Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Therapeutinnen und Therapeuten erworben werden können. Das Programm besteht aus Reportagen über aktuelle Geschehnisse an der Schule, Interviews mit Lehrkräften und anderen Mitarbeitern der Schule, Rätselfragen u. v. m. Trotz dieser meist aktuellen Ausrichtung versteht sich das Schulradioprojekt aber auch als eine Art „akustische Chronik“ der Schule. Die Redaktion besteht aus bis zu zwölf Schülerinnen und Schülern der Klassen neun und zehn (Bildungsgänge HS, LE und teilweise auch GG) sowie zwei betreuenden Lehrern.

Radio Rollipop wurde bereits 1997 als eine praxisorientierte Form des Deutschunterrichts konzipiert. Im Rahmen der Arbeiten an einer Sendung üben sich die Schülerinnen und Schüler intensiv im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch: Sie lernen, Inhalte zu strukturieren und zu formulieren, sie benutzen den Computer als Hilfe bei der Textverarbeitung, sie üben, Texte mit guter Betonung zu lesen und sie erledigen vielfältige organisatorische Aufgaben. In den fast 15 Jahren seines Bestehens sind insgesamt 46 Radio Rollipop-Ausgaben auf Kasette (bis 2001) und CD (2002 bis heute) erschienen.

5.9 Filmarbeit

5.9.1 Barrierefreie Filme

Kontakt

Nadja Ullrich
 Projektleiterin Filmfestival
 Heinemannstr. 36, 53175 Bonn
 Tel.: 0228-2092-390, Aktion Mensch e. V.,
 E-Mail: nadja.ullrich@aktion-mensch.de

Im Jahr 2011 gastierte das vierte bundesweite Filmfestival „ueber Mut“ der Aktion Mensch in insgesamt rund 100 bundesdeutschen Städten. Das Festival wird vor Ort von lokalen Initiativen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich organisiert. Bei „ueber Mut“ setzte die Aktion Mensch erstmals eine flächendeckende weitgehende Barrierefreiheit des Filmangebots mit Audiodeskription und Untertiteln für Hörgeschädigte sowie Gebärdensprachdolmetschern für die Publikumsgespräche um. Diese Maßnahmen sollen für das nächste Festival, soweit möglich, ausgebaut werden.

5.9.2 Schulkinowochen NRW

Kontakt

Marlies Baak-Witjes
 Projektleiterin FILM+SCHULE NRW, LWL-Medienzentrum für Westfalen
 Fürstenbergstr. 14, 48147 Münster,
 Tel.: 0251/5916864
 E-Mail: marlies.baakwitjes@lwl.org

FILM+SCHULE NRW ist eine gemeinsame Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des LWL-Medienzentrums für Westfalen. Sie verfolgt das Ziel, kulturelle Filmbildung systematisch im Unterricht aller Schulen zu verankern und bietet dazu Fortbildungen für

Lehrkräfte und Multiplikatoren sowie Unterrichtsmaterialien an. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Organisation der jährlichen SchulKinoWochen NRW. Den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems unterstützt FILM+SCHULE NRW u. a. durch Empfehlungen von Filmen für Kinder und Jugendliche, die das Verständnis für Menschen mit Behinderungen fördern und die möglichst barrierefrei präsentiert werden können, durch Fachtagungen zur Filmbildung in heterogenen Gruppen und durch Entwicklung von Materialien für die Filmarbeit im zieldifferenten und zielgleichen Unterricht.

FILM+SCHULE NRW beobachtet auch die Entwicklung barrierefreier Angebote der Filmbildung in anderen Bundesländern und bei den europäischen Nachbarn.

5.9.3 Filmprojekte mit behinderten Jugendlichen

Kontakt

Andreas von Hören

Medienprojekt Wuppertal

Hofaue 59, 42103 Wuppertal

Tel.: 0202/5632647

E-Mail: info@medienprojekt-wuppertal.de

Alle Projekte dienen der aktiven Medienerziehung und dem kreativen Ausdruck jugendlicher Ästhetiken, Meinungen und Lebensinhalte. Die Formen der Filme sind Reportagen, Spielfilme, Trickfilme, Computeranimationen, Experimentalfilme und Musikclips, i. d. R. als Kurzfilme. Nach dem Motto „Jugendliche klären am besten Jugendliche auf“ werden die Hälfte der Videos bundesweit über eine eigene Edition und über diverse Verlage als Bildungs- und Aufklärungsmedium vertrieben und erreichen so mehrere hunderttausend Zuschauerinnen und Zuschauer. Das Medienprojekt arbeitet in seinen Videoproduktionen ausschließlich in Projektform (i. d. R. über mehrere Wochen), manchmal in der Form von mehrtägigen Workshops. Durch die gemeinsame Präsentation einer größeren Anzahl von Kurzfilmen verschiedener Genres, Themen und Produktionsgruppen in den Kinopremieren wird hier in einem heterogenen Publikum eine Auseinandersetzung mit den Ideen und Gedanken anderer Jugendlicher erreicht, und durch die gemeinsame Rezeption des eigenen Films dieser reflektiert.

Dabei lautet der pädagogische Ansatz: Nicht Youth-Education, sondern Youth-Involvement, nicht Problemlösung, sondern Problemdarstellung im Film, nicht Happyend-Filme, sondern altersgemäße Pointierungen, nicht Objektivität in einem Film, sondern Pluralität zwischen vielen Filmen, nicht Moral- und Wissensvermittlung, sondern Entwicklung durch Reflexion des Eigenen und Auseinandersetzung mit dem Fremden.

Die Vermittlung von Medienkompetenz ist in diesem medienpädagogischen Ansatz nicht explizites Ziel, sondern dem Medienschaffenden immanentes Nebenprodukt.

5.10 Innovative Medienbildung an Förderschulen

5.10.1 Körperliche und motorische Entwicklung: Arbeitsdateien mit Excel im Mathematikunterricht

Kontakt

Thomas Niehaves

Brückenschule Maria Veen, LWL – Förderschule

Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Marianne-Barisch-Weg 1, 48734 Reken

E-Mail: thomasniehaves@aol.com

Als Lehrer an einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung (NRW) beschäftigt sich Thomas Niehaves seit einiger Zeit mit der Entwicklung von Excel-Arbeitsdateien. Anstoß zu diesen Versuchen hat eine Schülerin aus seiner Klasse gegeben. Sie sollte, trotz ihrer starken motorischen Einschränkungen, über ihren Talker am Computer möglichst lehrerunabhängig arbeiten (z. B. in der Freiarbeit). Es mag auf den ersten Blick seltsam erscheinen, ein Datenverarbeitungsprogramm bei geistig- oder lernbehinderten Schülerinnen und Schülern einzusetzen, es funktioniert aber in der Praxis hervorragend. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Begeisterung und großer Ausdauer, vor allem im Rahmen der Planarbeit, am Computer.

5.10.2 Lernen: Analyse der Internetnutzung von Schülerinnen und Schülern als Grundlage der Vermittlung digitaler Medienkompetenz

Kontakt

Dr. Bernhard Rauh

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Sonderpädagogische Fakultät Reutlingen)

Pestalozzistr. 53, 72762 Reutlingen

Tel.: 07121/ 271-9314

E-Mail: rauh@phludwigsburg.de

Bisher existieren kaum Untersuchungen zur Internetnutzung durch Schülerinnen und Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Grundlage der Arbeit von Bernhard Rauh in diesem Bereich ist eine Untersuchung an einer kleinen Stichprobe (n=92) zur Nutzung des Internets durch diese Personengruppe. Er betrachtet die Ergebnisse im Hinblick auf nötige pädagogisch-didaktische Antworten.

Als erste vorläufige Ergebnisse sind zu nennen: eine differenziertere Betrachtung der Digital Divide-Hypothese, Computer und Internet sind ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt.

5.10.3 Geistige Entwicklung: Radio-AG für den Bürgerfunk

Kontakt

Martin Jäger-Degenhard,
Schule am Buschkamp,
Schule mit dem Schwerpunkt
geistige Entwicklung
Kaiserstraße 6 – 10
32312 Lübbecke
Tel.: 057421/ 370458

Anja Schweppe
Medienwerkstatt Minden-Lübbecke e. V.
Bahnhofstraße 27-29
32312 Lübbecke
Tel.: 05741/ 40830

Seit vier Jahren werden fortlaufend, im Rahmen einer AG, während der Schulzeit (einmal pro Woche für zwei Stunden) in der Medienwerkstatt Radiosendungen für den Lokalfunk aufgenommen. Die Gruppe besteht in der Regel aus acht bis zehn sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 20 Jahren. Die Zugangsvoraussetzungen sind bewusst sehr niederschwellig gehalten, so dass auch schwächere Jugendliche und solche mit zusätzlichen Sinnesbeeinträchtigungen aktiv am Projekt teilnehmen können. Die Themenauswahl geht grundsätzlich von den Schülerinnen und Schülern aus. Dadurch haben sie Gelegenheit, ihre eigene Lebenswelt zu kommunizieren und erkundend in Außeneinsätzen zu erweitern.

Durch den sukzessiven Wechsel der Teilnehmenden gibt es stets Newcomer mit frischen Ideen und „alte Hasen“, die ihre Kenntnisse kooperativ weiter vermitteln können. Neben der Themenauswahl sind die Schülerinnen und Schüler an der Planung und Vorbereitung der Beiträge, an den Aufnahmen, der Kontrolle, der Auswahl, dem Schnitt, der Moderation und der Musikauswahl beteiligt. Durch die Sendung im Lokalradio hat die Radioarbeit für die Beteiligten eine hohe Wertschätzung. Die Gruppe wird kontinuierlich sowohl vom Lehrer als auch von der Medienpädagogin gemeinsam betreut und angeleitet.

5.10.4 Sehen: ETwinningprojekt: Barrierefreies 6-sprachiges „Comenius Mp3 Hörlexikon“

Kontakt

Marianne Moritz, Michael Nacke
von-Vincke-Schule, LWL-Förderschule, Förderschwerpunkt Sehen
Hattroper Weg 70 , D – 59494 Soest

ETwinning ist ein Projekt, das die von-Vincke-Schule mit sechs europäischen Regelschulen im Rahmen eines Comenius-Projekts durchgeführt hat. Das Barrierefreie 6-sprachige „Comenius Mp3 Hörlexikon“ ist dabei im Rahmen des Comeniusprojektes entstanden.

Folgende Schwerpunkte wurden und werden im Rahmen des Projektes bearbeitet:

- Zusammenarbeit mit den Partnerschulen,
- Herstellung von Audiodateien z. B. bei internationalen Treffen in Finnland,
- Arbeit an den MP3-Dateien mit Audacity und Testung des Lexikons auf Usability durch Schüler der Förderschule Sehen,
- Verwendung des Online-Lexikons.

Marianne Moritz und Michael Nacke bieten auch den Erwerb des staatlichen EDV-Führerscheins im Förderschwerpunkt Sehen an.

5.10.5 Hören: Arbeiten mit der Trickboxx

Kontakt

Björn Prigge

LVR-Gerricus-Schule, Förderschule Hören und Kommunikation

Gräulingerstrasse 103, 40625 Düsseldorf

Tel.: 0211/291981-120

E-Mail: prigge4@web.de

<http://www.gerricus-schule.de>

An der Gerricus-Schule in Düsseldorf, LVR-Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, werden von den Schülerinnen und Schülern selbst Trickfilme mit einfachen Werkzeugen (Stativ, Digitalkamera, Windows Live Moviemaker) erstellt. Das Verfahren ähnelt dabei dem Arbeiten mit der Trickboxx. Die Schülerinnen und Schüler lernen folgende „Arten“ des Trickfilms kennen:

1. Das Daumenkino: viele Schülerinnen und Schüler arbeiten an kleinen Projekten, diese werden dann zu einem Film zusammengefügt.
2. Legetechnik: Objekte überlegen und „auseinanderschneiden“.
3. Die verschiedenen Möglichkeiten des StopMotion-Films

Die Schüler/-innen erlernen dabei die verschiedenen Techniken des Trickfilms. Dazu gehört auch die Unterlegung des Films mit Musik oder Geräuschen.

5.10.6 Sprache und Kommunikation: Entwicklung einer sprachförderlichen Hörspielreihe, Nutzung von Hörspielen als sprachförderliche Intervention bei Mehrsprachigkeit

Kontakt

Ruth Hengel, Timo Lücke, Anna-Lena Dürkoop und Prof. Dr. Ute Ritterfeld

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften,

Fachgebiet Sprache und Kommunikation

Tel.: 0231/755-5469

E-Mail: timo.lueke@tu-dortmund.de

Die alltägliche Kommunikation ist für die meisten mehrsprachigen Kinder auch im Deutschen problemlos möglich. Der Sprung hin zu bildungssprachlichen Elementen stellt sie aber häufig vor eine große Herausforderung. Gerade hier können Hörspiele eine wesentliche Hilfestellung geben. Da Kinder gute Hörspiele gerne und wiederholt rezipieren, können sie auch komplexere, bildungssprachliche Elemente verarbeiten. Leider nutzen mehrsprachige Kinder Hörspiele im Vergleich zu ihren einsprachigen Altersgenossinnen und Altersgenossen jedoch deutlich weniger (Ritterfeld, Pahnke & Lüke, im Druck). Das hat möglicherweise damit zu tun, dass die vorhandenen Hörspiele nicht ausreichend auf die spezifischen lebensweltlichen und sprachlichen Umstände der mehrsprachigen Kinder eingehen und ihnen seltener zur Verfügung gestellt werden. Diesem Ungleichgewicht wird durch die Produktion von Hörspielen begegnet:

1. mit adäquaten und für mehrsprachige Kinder hochattraktiven Geschichten,
2. mit, für diese Zielgruppe spezifischen, Sprachfördererelementen,
3. die Schulen als Multiplikatoren und allen Eltern als Download kostenfrei zur Verfügung gestellt werden.

5.11 Internet

5.11.1 Barrierefreie Gestaltung von (multimedialen) Internetinhalten

Kontakt

Michael Schaten, Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie

Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund

Tel.: 0231/ 755 7161, Fax: 0231/ 755 7162

E-Mail: michael.schaten@tu-dortmund.de

www.reha-technologie.de

Das Forschungsprojekt basiert auf einem innovativen Ansatz zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Web-Inhalten auf Basis nutzergenerierter Inhalte. Dieser Ansatz wird bereits in verschiedenen (Forschungs-)Projekten erfolgreich praktiziert. Sie zielen dabei darauf ab, Sinnesbehinderungen zu kompensieren. So können etwa durch den Dienst „Universal Subtitles“ webbasierte Videos mit Untertiteln versehen werden, wodurch sie auch für Menschen mit Hörbeeinträchtigung wahrnehmbar und damit nutzbar werden. Die dazu benötigten Untertitel erzeugen Freiwillige komfortabel auf der Seite des Projekts (<http://www.universal-subtitles.org>). Die bereits existierenden Projekte versuchen primär mit den nutzergenerierten Daten die Wahrnehmbarkeit der Webinhalte zu verbessern. Das Projekt überträgt den geschilderten Ansatz auf die Verständlichkeit von Webinhalten. Dieser Aspekt der Barrierefreiheit ist insbesondere für „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (gemäß des Vereins „Mensch zuerst“) von Bedeutung: Oftmals ist gerade für diese Nutzergruppe die in Webseiten verwendete Sprache nicht oder nur schwer verständlich. Dies impliziert einen eingeschränkten Zugang zu webbasierten Informationen und damit einen Ausschluss aus der modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaft.

Das Ziel der Entwicklung stellt ein nutzerzentriertes Design dar. Daher wird bereits während der Entwicklung mit den zukünftigen Nutzern eng kooperiert. Die Nutzerinnen und Nutzer haben etwa die Möglichkeit auf die weitere Gestaltung und Entwicklung der Software Einfluss zu nehmen, woraus eine möglichst benutzerfreundliche und damit leistungsfähige Software resultiert.

5.11.2 Barner16 /Station 17

Kontakt

Peter Tiedeken

Barner 16

Beim Schlump 33c, 20144 Hamburg

E-Mail: Booking@17rec.de

Bei der „Barner16“ handelt es sich um eine Einrichtung der beruflichen Rehabilitation, in der Menschen mit und ohne „Behinderung“ gemeinsam Kunst produzieren. Die Einrichtung hat sich auf den Bereich Musik spezialisiert und vertreibt die Produktionen über die hauseigene Plattenfirma „17rec“. Im Rahmen der hier anfallenden Tätigkeiten werden die unterschiedlichsten Medien genutzt. Primär arbeiten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Internet, um die künstlerischen Produktionen öffentlichkeitswirksam zu bewerben. Vor diesem Hintergrund betreuen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter soziale Netzwerke wie Youtube, Facebook, Myspace u. a. Hier treten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter virtuell in Kontakt mit Kunden und Interessenten. Auch die Verkäufe über Webshops (Ebay, Discogs, eigene Internetseite) werden von ihnen betreut und durchgeführt. Daneben werden Programme wie Photoshop, Nero und Word genutzt, um CDs und DVDs zu Werbezwecken zu vervielfältigen. Im Rahmen dieser Tätigkeiten kommen auch Geräte wie Scanner und Drucker zum Einsatz. Aktuell befindet sich der Bereich des Videoschnitts im Aufbau. Zu diesem Zweck werden hausinterne Workshops durchgeführt, an denen interessierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (mit und ohne Behinderung) teilnehmen können. Weiter bietet die „Barner16“ mit der Digitalisierung von alten Schallplatten und Kassetten eine externe Dienstleistung an, die sich nicht auf die künstlerischen Produktionen bezieht. Auch hier werden spezielle Programme genutzt, die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Behinderung bedient werden.

5.11.3 Di-Ji-Projekt: Digital informiert – im Job integriert (Di-Ji)

Kontakt

Birgit Scheer, c/o Forschungsinstitut Technologie und Behinderung (FTB)

Grundschoötteler Straße 40, 58300 Wetter

Tel.: 02335/9681-0

E-Mail: kontakt@di-ji.de

Ein Ziel von Di-Ji ist es, in der Öffentlichkeit ein Bewusstsein für Barrieren im Berufsalltag zu schaffen und über Sinn und Zweck von Barrierefreiheit zu informieren. Das Projekt möchte so Anbietern von Hard- und Software sowie von Webinhalten verdeutlichen, welchen Nutzen ein barrierefreies Angebot hat.

Die Wirksamkeit von Barrierefreiheit und Universellem Design soll erhöht und auch unter qualitativen Gesichtspunkten beobachtet werden. Gerade der Zugang zu elektronischen Medien ist in der modernen Informationsgesellschaft für alle – besonders in der Arbeitswelt – unerlässlich. Ob unzugängliche Textdokumente, problematische Webanwendungen, Softwarebarrieren oder Probleme im Umgang mit Info- und Serviceterminals: Per E-Mail, Telefon, Fax oder über das Internet können Betroffene ihre Probleme an die Meldestelle für digitale Barrieren weiterleiten. Im Rahmen des Di-Ji-Projektes wird die Meldestelle von einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter der BAG SELBSTHILFE betreut. Diese nehmen die Meldung entgegen, überprüfen die Barriere und setzen sich mit dem Anbieter in Verbindung. Im Idealfall wird dann gemeinsam eine Lösung für die Beseitigung der Barrieren erarbeitet. Außerdem informiert die Meldestelle den Meldenden über den Erfolg oder Misserfolg.

Kontakt:

Meldestelle für digitale Barrieren

c/o BAG Selbsthilfe, Kirchefelderstraße 149 40215 Düsseldorf

Tel: 0211 31006-38, Fax: 021131006-48,

E-Mail: meldestelle@di-ji.de

www.meldestelle.di-ji.de

6. Kommentierte Linkliste

Agentur Barrierefrei NRW

<http://www.agentur-barrierefrei-nrw.de>

Die vom Land Nordrhein-Westfalen geförderte Agentur Barrierefrei NRW informiert und berät zu Fragen der Umsetzung von Barrierefreiheit. Zielgruppen sind Menschen mit Behinderungen, deren Angehörige und Betreuungspersonen, die Interessenverbände der Menschen mit Behinderungen und älterer Menschen, Entscheidungsträger in der öffentlichen Verwaltung, Politik und Wirtschaft, sowie weitere Multiplikatoren aus der Arbeit mit älteren Menschen und Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen.

Aktionsbündnis für barrierefreie Informationstechnik

<http://abi-projekt.de>

In dem Aktionsbündnis hatten sich zahlreiche Akteure aus Behindertenhilfe und Technologie zusammengeschlossen, um die Umsetzung der Barrierefreiheit in der Informationstechnik nach SGB IX und Behindertengleichstellungsgesetz voranzutreiben.

Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien

<http://www.abm-medien.de>

Die abm – Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien e. V. gibt Behindertenverbänden die Möglichkeit, ihre Anliegen im Privatfernsehen einer größeren Öffentlichkeit bekannt zu machen. Neben der Fernseharbeit auf Kabel1, 3Sat, Sport1 und münchen.tv produziert die abm erfolgreich Imagefilme und Auftragsarbeiten. Die Produktion erfolgt unter professionellen Fernsehstandards und sichert damit eine hervorragende Qualität bei allen Auftragsarbeiten. Außerdem führt die abm e. v. verschiedene Projekte rund um Behinderung und Medien durch.

Assistive Gaming

<http://www.assistivegaming.com/>

Englischsprachige Seite, auf der die Betreiber Tipps und Hilfsmittelpfehlungen geben, wie Menschen mit Behinderungen aktuelle Computerspiele trotz ihrer Beeinträchtigung erfolgreich spielen können.

barrierefrei kommunizieren!

<http://www.barrierefrei-kommunizieren.de>

Die Stiftung barrierefrei kommunizieren! wirkt mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen chancengleich an der Kommunikations- und Wissensgesellschaft teilhaben zu lassen und dafür die dazu notwendigen Bedingungen zu schaffen.

Barrierefrei online lernen

<http://www.barrierefrei-onlinelernen.de>

Das Lernangebot ermöglicht auch Menschen mit schweren Behinderungen das selbständige Erlernen des Umgangs mit dem Computer und Internet und anderen Fähigkeiten, die wichtig für den Beruf sind.

Blubberclub

<http://www.blubberclub.de>

Internetmagazin von, aber nicht nur für Menschen mit geistiger Behinderung.

Comedison

<http://comedison.sonderpaedagogik.bildung-rp.de>

„Comedison – Fördern mit Neuen Medien“ stellt pädagogische und didaktische Hilfen für die Erarbeitung von Medienkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit fächerübergreifend am Computer erwerben sollen. Gleichzeitig soll sie als individuelles und interaktives Hilfsmittel zum Lernen und Fördern dienen.

Deafgamers

<http://www.deafgamers.com/>

Englischsprachige Website, auf der Computerspiele bewertet werden, inwieweit sie für hörbeeinträchtigte Spielerinnen und Spieler geeignet sind.

Design for all

<http://www.designforall.org>

Englischsprachige Homepage einer Stiftung, die sich an Firmen, Organisationen und Verwaltungen richtet, mit dem Ziel, Produkte und Dienstleistungen für alle zugänglich und nutzbar zu machen.

Digitale Chancen

<http://www.digitale-chancen.de>

Ziel der Stiftung Digitale Chancen ist es, Menschen für die Möglichkeiten des Internets zu interessieren und sie bei der Nutzung zu unterstützen. So können sie die Chancen dieses digitalen Mediums erkennen und für sich nutzen.

Di-Ji-Projekt

<http://www.di-ji.de>

Das Projekt Di-Ji baut auf den Ergebnissen des Kongresses „Digital informiert – im Job integriert“ des Aktionsbündnisses für barrierefreie Informationstechnik (AbI) auf und hat zum Ziel, Menschen mit unterschiedlichsten Behinderungen eine Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen.

Einfach für alle

<http://www.einfach-fuer-alle.de>

Initiative der Aktion Mensch, um Webseiten unabhängig vom Ausgabemedium barrierefrei zu gestalten. Hier finden sich zahlreiche grundlegende Informationen zum barrierefreien Internet.

Einfach Teilhaben

<http://www.einfach-teilhaben.de>

Zentrales Informations- und Serviceportal für Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen, aber auch für Verwaltungen und Unternehmen. Es bietet Informationen zu allen zentralen Themen des alltäglichen Lebens.

Forschungsinstitut Technologie und Behinderung

<http://www.ftb-esv.de>

Forschungsinstitut Technologie und Behinderung der Evangelischen Stiftung Volmarstein, An-Institut der TU Dortmund.

Inklusive Medienarbeit

<http://www.inklusive-medienarbeit.de>

Webangebot von medienkompetent teilhaben! Die LAG Lokale Medienarbeit NRW e. V. (LAG LM) setzt sich in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg) gGmbH für die Umsetzung einer inklusiven Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen ein. Ziel der Projekte ist es, pädagogische Fachkräfte der Medien- und Sonderpädagogik, der offenen Jugendarbeit sowie Eltern zusammenzubringen und dabei zu unterstützen, langfristig gemeinsame medienpädagogische Angebote für ALLE Heranwachsenden zu begleiten und umzusetzen.

Internet-ABC

<http://www.internet-abc.de/>

Internetportal für Kinder, in dem über den richtigen Umgang mit dem Internet informiert wird. Es gibt Linktipps für Kinder und Lernspiele.

Lernkiste

<http://www.lernkiste-bw.de>

Lernunterstützende Multimedia-Plattform zur pädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung oder einer Lernbeeinträchtigung.

Medienkompetent Teilhaben

<http://www.inklusive-medienarbeit.de>

Informationsportal über unterstützende Technologien, barrierefreie Spiele und weitere spannende Themen aus der inklusiven Medienpädagogik. Außerdem sind zahlreiche Informationen zu inklusiven Medienprojekten, geeigneter Soft- und Hardware und der berufsbegleitenden Weiterbildung zur inklusiven Medienpädagogik zu finden.

MediaCulture-Online

<http://www.mediaculture-online.de>

MediaCulture-Online ist ein Internetportal, das Informationen rund um die Themen Medienbildung, Medienpraxis und Medienkultur für den schulischen und außerschulischen Bereich zur Verfügung stellt. Das Angebot gibt Lehrerinnen, Lehrern, Eltern, Studierenden sowie pädagogischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Anleitungen und Literatur für die eigene Medienproduktion, Medienanalyse und Mediennutzung an die Hand.

Meldestelle für digitale Barrieren

<http://www.meldestelle.di-ji.de/>

Im Rahmen des Aktionsbündnisses für barrierefreie Informationstechnik (AbI) wurde eine Meldestelle für Webbarrieren eingerichtet. Menschen mit Behinderungen können melden, wo sie im Internet auf Barrieren stoßen. Neben Webbarrieren gibt es auch Barrieren bei Software oder bei Informations- und Service-Terminals wie z. B. Geldautomaten oder Fahrkartenautomaten. Daher ist es auch möglich, diese anderen digitalen Barrieren zu melden, wenn sie im Zusammenhang mit der Ausbildung und dem Berufsleben stehen.

mekonet Handreichung: Inklusive Medienbildung auf einen Blick.

<http://www.mekonet.de>

Sechseitige Broschüre mit Informationen zu inklusiver Medienbildung mit vielen Hinweisen zu Anlaufstellen und weiteren Links.

Landesarbeitsgemeinschaft lokale Medienarbeit NRW

<http://www.medienarbeit-nrw.de>

Die Fachstelle für aktive Medienarbeit und Medienbildung ist für eine landesweite Vernetzung und Koordinierung der vielfältigen Medienarbeit verantwortlich. Sie führt in Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren der Medienarbeit landesweite Projekte durch und unterstützt lokale und regionale Organisationen bei der Konzeption, Planung und Durchführung von Medienprojekten.

Medienkompetenzportal NRW

<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/>

Das Medienkompetenzportal NRW richtet sich an Institutionen, die bereits medienpädagogisch aktiv sind – oder dies für die Zukunft planen. Fachkräfte bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, aber auch die interessierte Öffentlichkeit finden hier Informationen über Medienkompetenz und entsprechende Aktivitäten in NRW. Dafür sorgt u. a. der „Medienpädagogische Atlas NRW“ als umfangreiche Online- Datenbank.

On-line-on

<http://www.on-line-on.com>

Das österreichische Angebot ist ein europäisches Lernprojekt, das neue Wege zum Lernen mit den neuen Medien für Menschen mit Lernschwierigkeiten aufzeigt. Es eignet sich vor allem für den Einstieg in die Arbeit mit dem Computer.

Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft

<http://www.tjfbg.de>

Die Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft bietet eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen Angeboten zu den Themen Naturwissenschaften und Technik sowie Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für pädagogisches Fachpersonal.



Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Postfach 10 34 43
40025 Düsseldorf

Telefon

> **02 11 / 7 70 07 - 0**

Telefax

> **02 11 / 72 71 70**

E-Mail

> **info@lfm-nrw.de**

Internet

> **http://www.lfm-nrw.de**

ISBN 3-978-3-940929-26-6