



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 62, Nr. 2, 2024  
doi: 10.21243/mi-02-24-15  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Projektbezogene Unterrichtsentwürfe für die inklusionsorientierte Medienbildung bei Lernschwierigkeiten. Konzeptionelle und theoretische Grundlagen

Franziska Schaper

*Es bedarf schulischer Unterstützungsmaßnahmen für die digitale Teilhabe von Schüler:innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten, da diese in Bezug auf digitale Medien auf größere Barrieren treffen als andere Schüler:innen und stärker von digitaler Exklusion betroffen sind. Im Rahmen des Kooperationsprojekts „KBKgoesDIGITAL“ wurden projektbezogene Unterrichtsentwürfe zur Förderung medienpädagogischer sowie (über-)fachlicher Kompetenzen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten erstellt und erprobt. Dabei wurden sowohl inklusionsdidaktische als auch sonderpäd-*

*agogische Ansätze berücksichtigt und zielgruppenspezifische Unterrichtsentwürfe entwickelt, bei denen die Medienbildung mit der Vermittlung von Ausbildungsinhalten verknüpft wird. Der vorliegende Beitrag widmet sich den theoretischen Grundlagen für die Konzeption und Gestaltung der inklusionsorientierten Projekte und -materialien und zeigt exemplarisch auf, wie die genannten Ansprüche berücksichtigt und in den Projekten umgesetzt wurden. Abschließend werden Konzeption und Erprobung reflektiert und erste Erkenntnisse daraus zusammengefasst.*

*School support measures are needed for the digital participation of students with serious learning difficulties, as they face greater barriers to digital media than other students and are more affected by digital exclusion. As part of the cooperation project "KBKgoes-DIGITAL", project-related lesson plans were created and tested to promote media-pedagogical and (interdisciplinary) skills in the context of training preparation for students with learning difficulties. Both inclusion didactic and special education approaches were taken into account and target group-specific lesson plans were developed in which media education is linked to the teaching of training content. This article is devoted to the theoretical foundations for the conception and design of the inclusion-oriented projects and materials and shows by example how the aforementioned requirements were taken into account and implemented in the projects. Finally, the conception and testing are reflected and initial findings from this are summarized.*

## 1. Ausgangslage und Projektkontext

Im Zuge der Digitalisierung ist gesellschaftliche Teilhabe immer mehr an digitale Teilhabe gebunden. Schul- und Berufsalltag sind

ebenso wie Freizeit ohne digitale Medien kaum noch zu denken. So stellen „Medien [...] einen wesentlichen Zugang zur Welt und zur Teilhabe an öffentlicher Kommunikation dar“ (Bosse/Hasebrink 2016: 11). Dabei treffen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf digitale Medien auf größere Barrieren als andere Menschen (Keeley/Geuting/Strommel 2023: 11) und sind besonders von digitaler Exklusion betroffen (Niesyto 2019: 40; Bosse/Hasebrink 2016: 115). So zeigen Vergleiche zur Mediennutzung von Menschen mit anderen Behinderungen, dass „die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten [...] am ehesten von Exklusion bei digitalen Medien betroffen oder bedroht“ ist (Bosse/Hasebrink 2016: 115). Auch eine neuere Studie von Kalcher und Kreinbacher-Bekerle (2021) bescheinigt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten, die im Rahmen der Behindertenhilfe leben und/oder arbeiten, aufgrund von Zugangsbarrieren sowie mangelnder Medienkompetenzen digitale Möglichkeiten in einem geringeren Ausmaß verwenden als Menschen mit Behinderungen am ersten Arbeitsmarkt oder jenen ohne Behinderung (ebd.: 14). Daten über die Mediennutzung, -bedarfe und -kompetenzen von Schüler:innen mit zugeschriebenem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (GE) in Deutschland erhoben erstmals Keeley et al. (2023). Dabei stellten sie u. a. fest, dass diese Schüler:innen im außerschulischen Bereich digitale Medien in hohem Maße nutzen, diese im schulischen Kontext jedoch weniger häufig eingesetzt werden, als dies der außerschulischen Lebenswelt der Schüler\*innen entsprechen würde (ebd.: 142). Zudem formulierten sie Ansatzpunkte für die Gestaltung digitaler Bildungsangebote (ebd.). Wie das

Lernen mit digitalen Medien in Förderzentren GE/Körperliche und Motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein umgesetzt wird, wurde in einer Studie von Gerick, Steglich und Eickelmann (2020) in Form von Good-Practice-Beispielen erhoben, wobei auch Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen der Förderzentren erfragt sowie förderliche und hemmende Faktoren für das Lernen *mit* digitalen Medien analysiert wurden. Es fehlt jedoch weiterhin an umfassenden und fundierten Konzepten, wie auch das Lernen *über* Medien für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten im (Fach-)Unterricht gestaltet werden kann. So schreiben Geuting und Keeley (2023), es

müssten konkrete Materialien und Konzepte für die Schulen und den Unterricht mit Schüler:innen mit dem FSP GE entwickelt werden, da die Beispiele und Materialien des MKR NRW [Medienkompetenzrahmen NRW, siehe auch Kapitel 3, Anm. d. Autorin] sich an keiner Stelle auf die Bedarfe des FSP GE beziehen und hier somit ein Desiderat vorliegt. (Geuting/Keeley 2023: 96)

Im Rahmen des Kooperationsprojekts „KBKgoesDIGITAL“ der Universität Bielefeld und dem Friedrich v. Bodelschwingh Berufskolleg Bethel (ehemals Kerschensteiner Berufskolleg), finanziert durch die v. Bodelschwinghsche Stiftungen Bethel, konnte diesem Desiderat begegnet werden. Auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie einer projektinternen Bedarfsanalyse wurden Unterrichtsentwürfe entwickelt, die auf eine inklusionsorientierte Vermittlung medienpädagogischer als auch fachlicher (hier: ausbildungsrelevanter) Kompetenzen bei Lernschwierigkeiten abzielten. Zielgruppe der Unterrichtsentwürfe waren zwei

Schulklassen (später durch Zusammenlegen der Klassen eine Schulklasse) mit etwa 16 Schüler:innen mit im Sinne des §4 und §5 AO-SF zugeschriebenen sonderpädagogischem Schwerpunkt GE oder Lernen. Im Rahmen des Beitrags wird der Terminus Lernschwierigkeiten genutzt, da sich dieser sowohl auf leichte bzw. partielle und/oder zeitlich begrenzte Beeinträchtigungen als auch zeitlich überdauernde, schwere Beeinträchtigungen (Bosse/Hasebrink 2016: 26) bezieht und damit der Bandbreite und Diversität dieser Zielgruppe (aus Sicht der Autorin) besser gerecht wird. Die Medienprojekte fanden in der vertieften und integrierten Ausbildungsvorbereitung (VIA) des Friedrich v. Bodelschwingh Berufskollegs Bethel statt. Den Schüler:innen sollen mit dem VIA-Angebot Chancen auf Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt geboten werden. Die Ausbildungsvorbereitung besteht dabei aus der Arbeit in einem selbstgewählten Praktikumsbetrieb (zumeist Altenpflegeeinrichtung oder Kindertagesstätten) sowie der schulischen Vermittlung schriftsprachlicher, mathematischer und ausbildungsrelevanter Kompetenzen, und bereitet die Schüler:innen damit auf die Ausbildung als Fachpraktiker:innen für personenbezogene Serviceleistungen (siehe dazu auch BERUFNET 2023: <https://t1p.de/xflnf>) vor. In den Unterrichtsentwürfen im Rahmen des Kooperationsprojekts „KBKgoesDIGITAL“ wurden ausbildungsrelevante Inhalte wie hauswirtschaftliche Kenntnisse oder Fähigkeiten im Umgang mit pflegebedürftigen Menschen mit medienpädagogischen Kompetenzziele verbunden. Um sowohl berufliche als auch gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen zu fördern, wurden neben sonderpädagogischen auch inklusionsdidaktische An-

sätze sowie Prinzipien der Inklusiven Medienbildung berücksichtigt. So entstanden projektbezogene Unterrichtsentwürfe und begleitende Unterrichtsmaterialien (u. a. ein Moodlelernraum, Videotutorials und Arbeitsblätter) für fünf bedarfsorientierte Medienprojekte (vgl. auch Projektbericht von Schaper/Mertens 2023).

Im Beitrag werden die theoretischen Grundlagen für die Gestaltung der Unterrichtsentwürfe und -materialien vorgestellt sowie Einblicke in die entwickelten Materialien geboten. Vor dem Hintergrund der Bedarfe von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten werden Prinzipien für die Ausgestaltung Inklusiver Medienbildung vorgestellt und um didaktische Handlungsempfehlungen für die Medienbildung bei Lernschwierigkeiten ergänzt. Anschließend veranschaulichen Ausschnitte aus Unterrichtsentwürfen und -materialien, wie den Bedarfen im Projekt begegnet wurde. Zuletzt werden aus den Erfahrungen bei der Gestaltung der Unterrichtsentwürfe Empfehlungen für die Medienbildung bei Lernschwierigkeiten formuliert und Weiterentwicklungspotenziale aufgedeckt. Doch zunächst soll der Frage nachgegangen werden, ob und welche besonderen Medienbildungsbedarfe bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu erwarten sind.

## 2. Besondere Medienbildungsbedarfe bei Lernschwierigkeiten?

Der Umgang mit neuen Medien wurde Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Anfang vielfach verwehrt und ist auch heute noch von den Lebensumständen der Menschen abhängig. So stand die

Pädagogik bei Lernschwierigkeiten modernen Medien lange Zeit kritisch gegenüber (Bosse 2012). Bosse (2012: 436) schreibt von „einer regelrechten Technikfeindlichkeit“ die Mitte der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre herrschte. Auch heute zeigen Studien noch, dass der Umgang mit digitalen Medien bei Menschen mit Lernschwierigkeiten vielfach nicht selbstbestimmt und die Wohnsituation oder das soziale Umfeld entscheidend dafür ist, inwiefern Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugang zu diesen Medien geboten oder verwehrt wird (Kalcher/Kreinbacher-Bekerle 2021: 14; Bosse/Hasebrink 2016: 102) und damit Medienbildung vorenthalten wird. So wurden in einer Studie von Kalcher und Wohllhart (2023) als häufigste Gründe für die Nichtnutzung digitaler Medien (Smartphone, Computer, Tablet und Handy) das Fehlen eigener Kompetenzen im Umgang mit diesen genannt sowie, dass das soziale Umfeld dies nicht möchte (ebd.: 87). Ab 2000 nahmen sich einige Studien der Erforschung und Debatte über die Arten digitaler Benachteiligung im Sinne einer digitalen Kluft („Digital Divide“) an. So wurden digitale Ungleichheiten hinsichtlich der häuslichen Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien sowie des Medienrepertoires, der Nutzungspräferenzen und der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (u. a. Schwier 2010: 203; Schaumburg 2015: 18f.) festgestellt. Außerdem gehen einige Autor:innen davon aus, dass die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders anfällig für Risiken digitaler Medien wie Fake News, Cybermobbing und Co. sind (Schwier 2010: 203; Dirks/Linke 2019: 243 u. 247) sowie aufgrund der Kernprobleme im Lernen (u. a. metakognitive Kompetenzen) von negativen Aus-

gangsbedingungen für die Medienbildung auszugehen ist (Werning et al. 2006; Schwier 2010: 203).

Mittlerweile lassen sich bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien kaum noch nachweisen (Keeley/Geuting/Strommel 2023). Die wissenschaftliche Literatur nimmt zudem vermehrt die Chancen digitaler Medien, die vorhandenen Kompetenzen der Schüler:innen sowie die didaktische Ausgestaltung inklusiver Medienbildung in den Blick (u. a. Geuting/Keeley 2023, Heitplatz 2023). Wilhelm und Walther (2023) führen beispielsweise aus, wie Lernwiderstände von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten durch digitale Medien kompensatorisch (Problem durch zusätzliche Maßnahmen minimieren) oder remedial (durch Verbesserung der Lernvoraussetzungen) überwunden werden können (111f.). Aber auch für die digitale Diagnostika bieten digitale Medien ihnen zufolge „durch eine Erweiterung der diagnostischen Möglichkeiten ein unglaubliches Potential“ (ebd.: 108). So schlussfolgern Wilhelm und Walther:

„[d]ie Auseinandersetzung mit den Potenzialen digitaler Medien für Diagnostik und Intervention im Kontext von Lernbeeinträchtigungen offenbart vielfältige Möglichkeiten“. (Wilhelm/Walther 2023: 115)

Allerdings stellen Keeley, Geuting und Strommel auch 2023 noch fest, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf größere Barrieren in Bezug auf digitale Medien treffen als andere Menschen (Keeley/Geuting/Strommel 2023: 11). Darüber hinaus ergibt sich mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der An-



spruch auf eine inklusive Bildung; was nach der UNESCO (2014) heißt, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen sollen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (UNESCO 2014: 9). Demnach haben Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten selbstverständlich das gleiche Recht auf Teilhabe und Medienbildung. Jedoch wurden im Jahr 2020 in Nordrhein-Westfalen nur 63,6 % aller Schüler:innen mit zugeschriebenem Unterstützungsbedarf Lernen und nur 13,6 % mit GE inklusiv beschult (Ministerium für Schule und Bildung 2021: 111).

Zusammenfassend lässt sich ein besonderer Bedarf für die Medienbildung bei Lernschwierigkeiten somit anhand der folgenden fünf Begründungslinien festhalten:

- Menschen mit Lernschwierigkeiten sind besonders von digitaler Exklusion betroffen;
- ihnen wurde und wird z. T. der Umgang mit digitalen Medien verwehrt und somit Medienbildung vorenthalten;
- sie treffen auf größere Barrieren als andere Menschen im Umgang mit digitalen Medien;
- sie sind besonders von den Risiken digitaler Medien wie Fake News, Cybermobbing und Co. betroffen;
- Medienbildung eröffnet dieser Zielgruppe besondere Chancen und Potenziale.

Nachdem die besonderen Medienbildungsbedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten beleuchtet wurden, soll nachfolgend der

Frage nachgegangen werden, was unter inklusiver Medienbildung zu verstehen ist.

### 3. Inklusiv Medienbildung als Lernen *mit* und *über* Medien

Gesellschaftliche Teilhabe ist angesichts der Durchdringung aller Lebensbereiche durch Prozesse der Digitalisierung an die Teilhabe *in* (mediale Darstellung von Vielfalt), *an* (mediale Zugänglichkeit) und *durch* (Lernen, Arbeiten und Alltagsgestaltung *mit* und *über* Medien) Medien gebunden (Bosse 2016; 2019). Medienbildung ist somit Voraussetzung für Teilhabe und Inklusion (Hüpping/Kamin 2020). Als „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Jörissen/Marotzki 2010: 36) ist Medienbildung dabei als Prozess zu verstehen, in dem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufforderung durch komplexere Sichtweisen auf Welt ersetzt werden (ebd.). Somit umfasst Medienbildung mehr als einen Kanon an vordeklinierten Medienkompetenzen. Sie beinhaltet ebenso eigene subjektive Ausprägungen von Fähigkeiten und Kompetenzen, die im wechselseitigen Verhältnis mit Medien erworben werden. Im weitesten Sinne beinhaltet dies somit nicht nur das Lernen *über* Medien, sondern auch jegliches Lernen *mit* Medien – sei es bewusst oder unbewusst, intrinsisch oder extrinsisch motiviert, fachliche, medienpädagogische und/oder freizeitorientierte Inhalte betreffend. Entsprechend der bildungstheoretischen Herleitung nach Jörissen und Marotzki (2010) kommt dem Orientierungswissen und den reflexiven Kompetenzen für die Medienbil-

dung besondere Bedeutung zu. Es reiche nicht, so schreiben auch Kamin und Bartolles (2022), einen bloßen Wissenskanon über Medien vermitteln zu wollen, um selbstbestimmte, mitbestimmungsfähige und solidaritätsfähige Subjekte zu erziehen. Es müssten darüber hinaus reflexive Prozesse der Erfahrungsverarbeitung und des Umgangs mit Unbestimmtheit initiiert werden, um von Bildungsprozessen sprechen zu können (ebd.: 29). Jedoch zeigten Mertens et al. (2022) mit ihrem Systematic Review, dass gerade das Lernen *über* Medien in der Forschung zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten bislang vernachlässigt wird (ebd.: 40).

Entgegen des weit verstandenen Begriffs der Medienbildung, wird der Begriff der schulischen Medienkompetenzvermittlung im Rahmen dieses Artikels für die standardisierte und institutionalisierte Form der Vermittlung von gesetzlich und/oder von Lehrplänen vorgeschriebenen Kompetenzen des Umgangs mit Medien verstanden. Diese stellen wie oben dargestellt nur einen geringen Teil der Fähigkeiten und Kompetenzen dar, die unter den Begriff Medienbildung fallen. Da es Schule im besten Fall gelingt Bildungsprozesse zu initiieren, die über die Vermittlung der vorgeschriebenen Medienkompetenzen – in NRW sind diese im Medienkompetenzrahmen NRW aufgeführt (Medienberatung NRW 2020: 11f.) – hinausgehen, können diese, ebenso wie die in diesem Artikel entworfenen Unterrichtsentwürfe jedoch als Teil schulischer Medienbildung verstanden werden.

#### 4. Didaktische Grundlagen für die Inklusionsorientierte Medienbildung bei Lernschwierigkeiten

Im Rahmen des Projekts KBKgoesDIGITAL sollten zugleich fachliche (hier: ausbildungsrelevante) und ebenso medienpädagogische Kompetenzen vermittelt, also das fachliche Lernen *mit* Medien gezielt mit dem Lernen *über* Medien verschränkt werden. Hinsichtlich des fachlichen Lernens wurde wie bereits erwähnt an den Bausteinen der Ausbildungsvorbereitung angeknüpft (siehe auch Kapitel 1). Richtungsweisend für das Lernen *über* Medien war zum einen der Medienkompetenzrahmen NRW. Zum anderen sollte entsprechend des oben dargelegten Verständnisses von Medienbildung ein besonderer Fokus auf reflexive Kompetenzen und subjektive Bedeutsamkeit gelegt sowie Bildungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Handlungsmustern und Lebenswelten der Jugendlichen angestoßen werden.

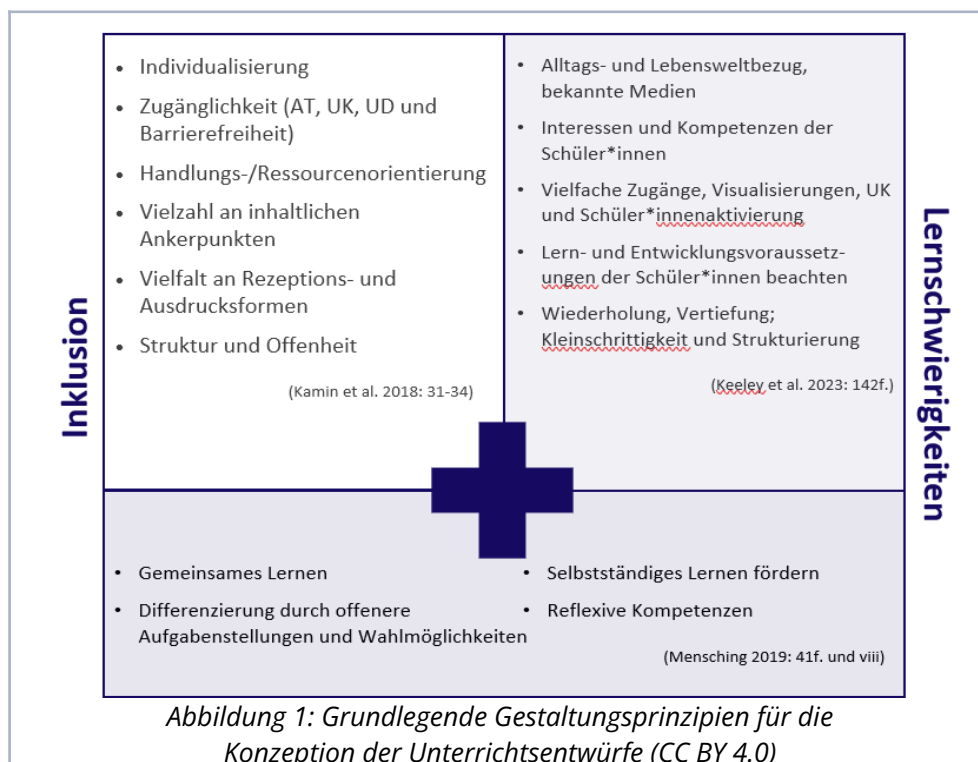
Um die Medienbildung zielgruppenspezifisch auszugestalten, sollten Gestaltungsansätze der Inklusiven Medienbildung, Empfehlungen für die Medienbildung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten sowie die bereits ausgeführten Medienbildungsbedarfe bei Lernschwierigkeiten (siehe auch Kapitel 2) berücksichtigt werden. Mit der Inklusiven Medienbildung geht der Anspruch einher, das eigene Denken und Handeln ständig zu reflektieren, um Perspektiven für die Inklusion und gegen die Exklusion von Menschen weiterzuentwickeln (Kamin et al. 2018: 20). So bemüht sich die Praxis Inklusiver Medienbildung um eine stärkere Berücksich-

tigung von Differenzen in den Zugängen und individuellen Nutzungsweisen und die Schaffung gemeinsamer Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume (Bosse 2016). Da es sich bei dem Projekt KBKgoesDIGITAL um ein exklusives Angebot für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten handelte, konnten die konzipierten Medienbildungsangebote Inklusion nur perspektivisch in den Blick nehmen. So stiegen die Chancen der Schüler:innen durch die Teilnahme am VIA-Angebot sowie der Medienbildung im Rahmen dieser Ausbildungsvorbereitung, perspektivisch eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden. VIA und damit auch das KBKgoesDIGITAL-Projekt fanden jedoch in einem separierenden Setting (Förderschulklasse) statt. Dennoch wurden die Unterrichtsentwürfe durch die Berücksichtigung von Gestaltungsprinzipien der Inklusiven Medienbildung auch für den Inklusiven Unterricht anschlussfähig gestaltet. Die Ausarbeitungen von Kamin et al. (2018) erschienen hier besonders passend, da das Autor:innenteam in seiner Publikation Vorarbeiten zur außerschulischen Inklusiven Medienbildung für die Perspektive Schule erschließt. Spezifische Empfehlungen für die Medienbildung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten sind rar. Hier konnten erstmals Keeley et al. (2023) eine umfassendere Perspektive einbringen. Dagegen wurden inklusionsdidaktische Ansätze ohne expliziten Medienbezug aufgrund ihrer großen Menge, der unterschiedlichen Qualitäten als auch vielfältigen theoretischen Grundlagen nur indirekt über die Vorarbeiten von Mensching (2019) einbezogen. So wurden im Kern die genannten drei verschiedenen theoretischen Grundlagen für die Konzeption der Unterrichtsentwürfe

genutzt (siehe Abb.1), welche nachfolgend kurz dargestellt werden sollen.

Nach Kamin et al. (2018) stellt Individualisierung das Charakteristikum Inklusiver Medienbildung dar. Dies umfasst das Anknüpfen an individuelle (Vor-)Erfahrungen, das Einplanen von weitgehend selbstgesteuerten und -verantwortlichen Arbeitsphasen und die Förderung von individuellen Lern- und Erfahrungswegen. Zudem sollten individualisierte und flexible Zeitplanung und -strukturierung genutzt sowie Aufgaben, Materialien und Unterstützungssysteme bereitgestellt werden, die eine Vielfalt an möglichen Zugängen und Umgangsweisen ermöglichen (ebd.: 31). Zugänglichkeit sollte gewahrt werden, indem assistive Technologien (z. B. Screenreader, die Bildschirmhalte vorlesen) und Unterstützte Kommunikation (z. B. Sprachcomputer, Bildkarten) eingesetzt sowie auf Barrierefreiheit sowie Universal Design Acht gegeben werden, bei dem von vornherein möglichst viele Bedarfe berücksichtigt werden. Durch Handlungs- und Ressourcenorientierung können Fähigkeiten, Interessen und Meinungen gewürdigt werden. So können Lerninhalte über konkrete Handlungen ganzheitlicher erschlossen und Vorerfahrungen der Schüler:innen als Grundlage für den weiteren Lernprozess genutzt werden. Neben einer Vielzahl an inhaltlichen Ankerpunkten sollte eine Vielfalt an Rezeptions- und Ausdrucksformen Berücksichtigung finden. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem verschiedene Erschließungswege (z. B. verschiedene Sinne, Medienangebote) für einen Lerngegenstand geboten werden und Schüler:innen wählen können, wie sie

die Ergebnisse darstellen möchten (z. B. schreiben, malen, sprechen, präsentieren). Nicht zuletzt sollten Struktur und Offenheit ausbalanciert, experimentelle Zugänge und Umgangsweisen sowie Demokratische Prozesse etabliert werden (ebd.: 31ff.). So kann einzelnen Schüler:innen, denen die Planung der eigenen Handlungsschritte schwer fällt, eine grobe Struktur vorgegeben werden. Einige Schüler:innen benötigen vielleicht eindeutiger Regeln und Vorschriften, andere möchten dagegen selbst entscheiden, wo oder wie sie eine Aufgabe lösen. Pädagogische Entscheidungen, die alle Schüler:innen betreffen, sollten zur Etablierung demokratischer Prozesse möglichst transparent gemacht und Mitentscheidung der Schüler:innen angestrebt werden.



Für die Medienbildung bei Lernschwierigkeiten empfehlen Keeley et al. (2023) den Alltags- und Lebensweltbezug zu stärken, indem die für die Schüler:innen alltags- und freizeitrelevanten Medien (insbesondere Smartphones) genutzt werden. An die Interessen und Kompetenzen der Schüler\*innen sollte angeknüpft und neben vielfachen Zugängen, Visualisierungen, Anschaulichkeit und Unterstützter Kommunikation auch auf Schüler:innenaktivierung gesetzt werden. So können beispielsweise im Unterricht verschiedene Sinne angesprochen oder die Schüler:innen in einem Vortrag durch gezielte Fragen oder Bewegungsaufforderungen zum Mitdenken angeregt werden. Videobasierte und zusätzlich erweiterte Zugänge zu schriftsprachbasierten Ansätzen (z. B. symbolbasiert und lautsprachbasiert) sowie eine Verschränkung von digitaler Bildung und Unterstützter Kommunikation (z. B. Funktionsweise eines Sprachcomputers erklären) heben sie ebenfalls hervor. So könnten leichte Sprache, Sprachausgabefunktionen, Vorlese- und Diktierfunktionen sowie Symbolunterstützung den Lernprozess dieser Zielgruppe besonders unterstützen. Die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler:innen müssten beachtet und Raum für Wiederholung und Vertiefung sowie eine gewisse Kleinschrittigkeit und Strukturierung geboten werden (Keeley et al. 2023: 142f.).

Vor dem Hintergrund inklusionsdidaktischer Ansätze empfiehlt Mensching (2019) zudem Gemeinsames Lernen durch einen Gemeinsamen Gegenstand (nach Feuser 1995) sowie auch andere gemeinsame Lernsituationen (nach Wocken 1998) zu ermögli-

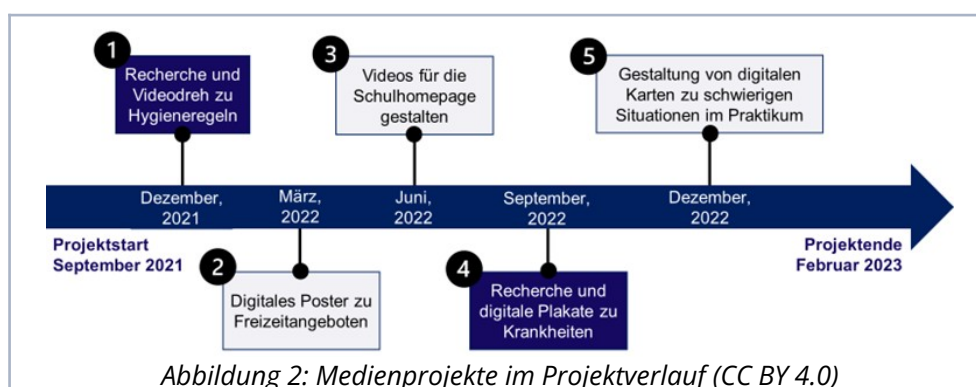


chen. Trotz unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände kann gemeinsames Lernen beispielsweise durch unterschiedliche Arten und Weisen der Begegnung (z. B. unterschiedliche Sinneskanäle, Handlungen), personelle Unterstützung oder Hilfen (z. B. Tippkarten) angeregt und an einem gemeinsamen Lerngegenstand erfolgen. Ziel sollte ein von Wertschätzung der Vielfalt und gewollter Heterogenität geprägtes Lernsetting sein. Eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden sollte vermieden und stattdessen lieber auf offene Aufgabenstellungen und Wahlmöglichkeiten gesetzt werden, wobei es wichtig sei, nach Differenzierungsphasen den gemeinsamen Austausch zu ermöglichen, um die Klassengemeinschaft zu stärken. Aus sonderpädagogischen Ansätzen lässt sich nach Mensching (2019) zudem die Relevanz des Aufbaus von Kompetenzen zum selbstständigen Lernen (z. B. Planungskompetenzen) sowie reflexiver Kompetenzen entnehmen. Letztere sind auch für die Zielperspektive der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt entscheidend (Mensching 2019: 41f. und viii).

Wie diese Gestaltungsprinzipien Eingang in die Konzeption der inklusionsorientierten Medienbildungsangebote gefunden haben, wird im nächsten Kapitel anhand der konzipierten Medienangebote exemplarisch ausgeführt.

## 5. Einblicke in die medienpädagogische Förderung im Unterricht

Im Verlauf des Projekts wurden fünf Medienprojekte entwickelt und durchgeführt sowie ein unterrichtsbegleitender digitaler Kursraum konzipiert (siehe Abb. 2).



Die zuvor vorgestellten Gestaltungsprinzipien sollen im Folgenden anhand von Einblicken in die Konzeption des unterrichtsbegleitenden Moodlekursraums sowie der Aufgaben zur Förderung von Recherchekompetenzen veranschaulicht werden. Letztere waren Teil des ersten und vierten Medienprojekts (siehe Abb. 2). Anhand des Moodlekursraums lässt sich insbesondere die Verschränkung der Medienprojekte mit dem regulären Unterricht nachvollziehen und aufzeigen, wie ein digitaler Kursraum in einen handlungs- und projektorientierten Unterricht eingebunden werden kann. Hinsichtlich der Unterrichtsentwürfe soll der Fokus auf der Förderung von Recherchekompetenzen liegen, da hier zwei sehr unterschiedliche Herangehensweisen beleuchtet werden können.

Ein vollständiger Überblick über die Medienprojekte sowie den Projektverlauf findet sich im Projektbericht (Schaper/Mertens 2023).

## 5.1 Moodlekursraum

Das Lernmanagementsystem Logineo NRW (Moodle) wird den Schulen in NRW vom Land bereitgestellt. Da Logineo kurz vor Beginn des Projekts für die Schule freigeschaltet worden war, bestand der Wunsch aufseiten der Schule, die pädagogischen Fachkräfte an die didaktischen Möglichkeiten dieses Lernmanagementsystems heranzuführen. Für das Projekt ergab sich damit zudem der Vorteil, auf einen datenschutzrechtlich sicheren Speicherort sowie auf viele Aktivitäten von Moodle zurückgreifen zu können. Entsprechend der oben skizzierten Prinzipien wurde der Moodlekurs zugänglich, handlungs- und ressourcenorientiert gestaltet, das Einbringen eigener Interessen und Kompetenzen ermöglicht und Austausch und Kooperation zwischen den Schüler:innen angeregt.

Entsprechend der dargelegten Prinzipien (siehe Kapitel 4) wurde auf eine zugängliche Gestaltung mit vielen Visualisierungen und einer eindeutigen Strukturierung geachtet, wobei u. a. die Moodlegestaltungstipps von Schwemmers (2020) sowie von Wichmann (2022) für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich GE zurate gezogen wurden. Als Kurslayout wurde das Kachelformat gewählt, welches eine Strukturierung der Inhalte entsprechend der Ausbildungsbausteine mithilfe passender Piktogramme ermöglicht und so auch für Schüler:innen mit gerin-

gen Lesefähigkeiten eine schnelle Orientierung bietet. Die Farbgebung ist dem Alter der Schüler:innen entsprechend reduziert gehalten. Die exemplarisch angelegten Aktivitäten und Aufgaben sind auf der 2. Ebene entsprechend der thematischen Inhalte der Ausbildungsbausteine gegliedert (siehe Abb. 3). So ist die Unterseite zum Baustein Hauswirtschaftliche Grundkenntnisse durch graue Balken und thematisch passende Icons in die Themen Hygiene und Textilreinigung gespalten. Materialien, Aktivitäten und Aufgaben sind somit direkt auf der 2. Ebene anwählbar und klar thematisch sortiert. Gleichzeitig lassen sich die Kursinhalte durch diese simple Strukturierung auch für Lehrkräfte ohne Programmierkenntnisse leicht erweitern und anpassen, indem die grauen Balken dupliziert und Bilder und Begriffe ausgetauscht werden. Der Kursraum kann somit um Inhalte und Aktivitäten erweitert werden und mit dem Unterrichtsverlauf mitwachsen. Über Gruppenzuweisungen können Inhalte für einzelne Schüler:innen(gruppen) ein- oder ausgeblendet werden. Sowohl die Piktogramme für die Ausbildungsbausteine als auch die Icons für die einzelnen Ausbildungsthemen können zudem im Klassenraum aufgehängt werden, um den Schüler:innen Transparenz über die aktuellen und zukünftigen Themen des Unterrichts zu bieten und so über den digitalen Lernraum hinaus Struktur und Orientierung zu gewährleisten.



Abbildung 3: Startseite des Kursraums und Unterseite Hauswirtschaftliche Grundkenntnisse (CC BY 4.0, ausgenommen: Logo)



Abbildung 4: Moodleaufgabe zum Sammeln von Ideen für ein Video (CC BY 3.0; Video vom Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern auf YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=MGR3T0E36-0>).

Entsprechend der Prinzipien Gemeinsames Lernen, Balance von Strukturierung und Offenheit, Alltags- bzw. Lebensweltbezug und Ressourcenorientierung wurden die Schüler:innen beispielsweise beim ersten Medienprojekt angeregt in Kleingruppen im Internet nach Hygieneregeln sowie Gründen zur Einhaltung dieser zu recherchieren und die Ergebnisse anschließend in einem Moodlewiki zusammenzutragen. Die Schüler:innen griffen dabei auf ihre bereits erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen zu den Hygieneregeln sowie Strategien zur Recherche (siehe dazu unten) zurück, lernten voneinander und halfen sich gegenseitig. Die Aufgaben im Moodlekurs forderten handlungsorientiertes Lernen ein, da von den Schüler:innen gestaltete Produkte (wie Videos zu den Hygieneregeln) hochgeladen wurden. Ein Beispielvideo zu Hygieneregeln wurde den Schüler:innen als Inspiration eingebunden, verbunden mit der Aufgabe, zu überlegen, wie ihr eigenes Video gestaltet werden kann (siehe Abb.4). Die Aufgaben wurden über Moodle in einzelnen Arbeitsschritten strukturiert dargeboten, um ihnen bei Bedarf eine zusätzliche Strukturierungshilfe zur Verfügung zu stellen, von der sich planungssicherere Schüler:innen-Gruppen entsprechend der eigenen Wünsche und Ideen lösen konnten. In anderen Medienprojekten wurde u. a. auch ein Glossar mit möglichen Freizeitangeboten erstellt, Peer-Feedback in Form von Kommentaren gegeben und H5P-Dialog-Cards (digitale Wendekarten mit Text, Bild und Audio) gestaltet. Neben Strukturierungshilfen wurden zudem weitere Hilfsangebote wie Videotutorials über den Moodlekursraum angeboten.

## 5.2 Recherche

Die Förderung von Recherchekompetenzen wurde insbesondere im ersten und vierten Medienprojekt anvisiert, wobei die erste Recherche auch diagnostische Ziele verfolgte, um die Förderung den Lern- und Entwicklungsbedarfen der Schüler:innen anzupassen. Daher wurde bei der ersten Recherche zunächst beobachtet, auf welche Kompetenzen die Schüler:innen zurückgriffen. Gleichzeitig sollten diese Strategien im Sinne des Voneinander-Lernens für die Gesamtgruppe erschlossen werden. Da die Schüler:innen bereits vielfältige Vorerfahrungen zum Thema Hygieneregeln mitbrachten, bot sich eine offene, explorative Herangehensweise an.



Anhand der Schilderungen einzelner Schüler:innen, wie sie bei der Recherche vorgehen wollten, wurden die ersten Schritte als Unterstützung auf einer digitalen Tafel notiert.

Dies diente einerseits als Unterstützung bei der eigenen Recherche, andererseits sollten durch die gemeinsame Planung und Strukturierung auch strategisches Vorgehen und damit Selbstlernkompetenzen gefördert werden. Zudem wurden die Kompetenzen der Schüler:innen so im Sinne der Ressourcenorientierung wertgeschätzt und produktiv genutzt. Während der Gruppenarbeiten wurden die Schüler:innen zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung angeregt und den Schüler:innen bei Bedarf geholfen. Die Gruppenarbeit wurde durch Rollenkarten (Gruppenleiter:in, Schreiber:in, Präsentator:in, Material-Holer:in und Zeitwächter:in) unterstützt, wobei eine neue Rollenkarte – die des Medien-Denkens/der Mediendenkerin – eingeführt wurde. Mit dieser Rolle sollten medienreflexive Fragen, das Lernen *über* Medien, Eingang in die Gruppenarbeit finden und überlegtes Medienhandeln gefördert werden. Zunächst wurden strategische Fragen zur Recherche gewählt, wie beispielsweise „Wie finden Sie passende Beiträge?“ oder „Wie entscheiden Sie, welche Informationen relevant sind?“. Am Ende der Recherchephasen wurden diese Fragen im Plenum besprochen, um strategische Tipps für die nächsten Recherchephasen zu sammeln (z. B. keine Sätze, sondern Stichworte suchen; Überschriften scannen, um relevante Textabschnitte zu finden). Zudem wurden die Schüler:innen ermutigt, Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit den iPads



mit den anderen Schüler:innen zu teilen (z. B. wie auf dem iPad zwei Fenster nebeneinander geöffnet werden können), um Reflexion über eigene und fremde Recherchepraktiken sowie das selbstständige und Voneinander-Lernen zu fördern.

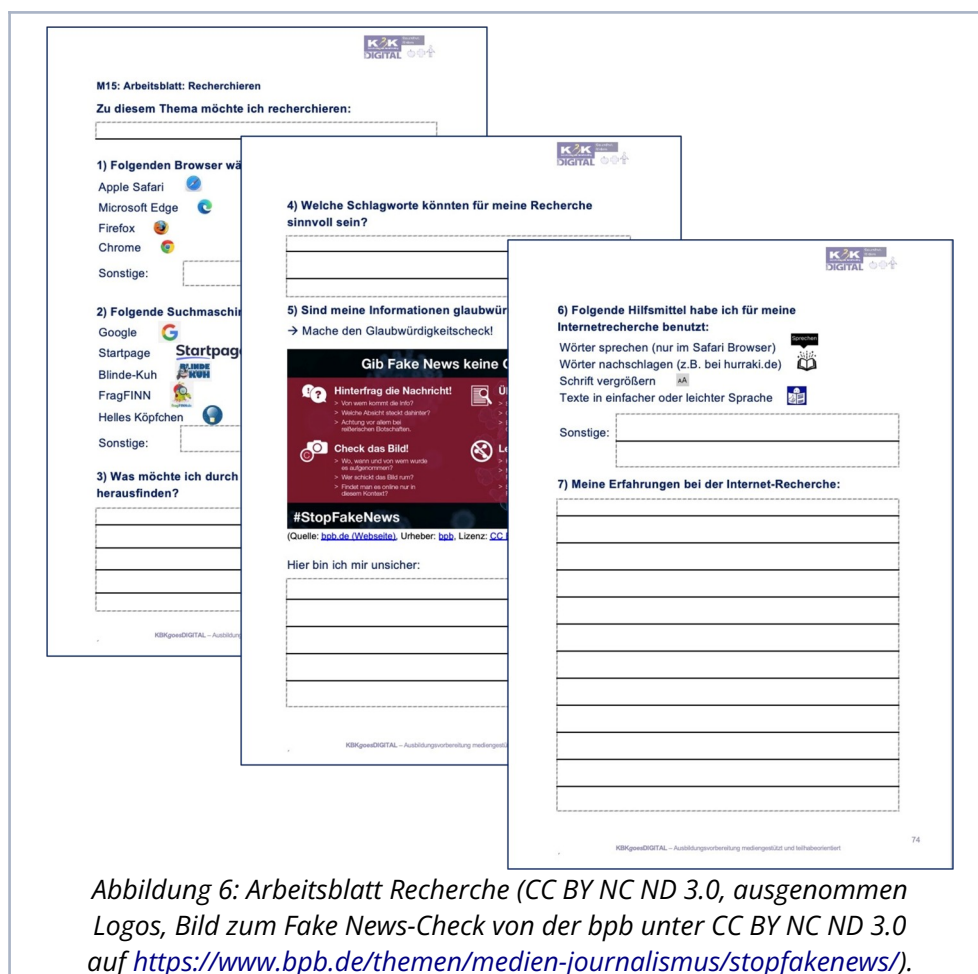


Abbildung 6: Arbeitsblatt Recherche (CC BY NC ND 3.0, ausgenommen Logos, Bild zum Fake News-Check von der bpb unter CC BY NC ND 3.0 auf <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/stopfakenews/>).

Im vierten Medienprojekt wurde entgegen der offenen, explorativen Herangehensweise vom Anfang ein Arbeitsblatt zur Recherche genutzt, welches die einzelnen Schritte der Schüler:innen bei der Recherche begleitete. Dies bot sich an, um die Aufmerksam-

keit der Schüler:innen auf relevante Schritte im Prozess zu lenken und so Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen anzuregen. Gleichzeitig entstand damit eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, die die Schüler:innen über die Medienprojekte hinaus nach Bedarf als Strukturierungshilfe bei eigenen Recherchen zur Hand nehmen können. Als Grundlage für die Entwicklung des Arbeitsblattes dienten die Beobachtungen aus dem ersten Durchgang, die mit den Schüler:innen entwickelten Recherchetipps sowie für die Zielgruppe und/oder den Gegenstand passende Unterstützungsangebote. Letztere umfassten assistive Funktionen des iPads bzw. der Internetanwendung Safari (z. B. Vorlese-, Nachschlage- und Zoomfunktion) und Internetangebote in leichter oder einfacher Sprache. Leider gibt es zumindest im deutschsprachigen Raum keine altersgerechte Suchmaschine in leichter oder einfacher Sprache, sodass hier neben allgemeinen Suchmaschinen wie Google oder Startpage auf Kindersuchmaschinen zurückgegriffen werden musste. Zudem wurden die Schüler:innen darauf aufmerksam gemacht, dass sie bei der Suchanfrage die Schlagwörter mit der Ergänzung „einfache Sprache“ oder „leichte Sprache“ suchen konnten sowie entsprechend des Themas Krankheiten auf die Texte von [Apotheken Umschau in einfacher Sprache \(Webseite\)](#) zurückgreifen könnten. Für jedes Thema gab es für die Schüler:innen verständlichere YouTube-Videos, wobei die Qualität der Videos schlussendlich sehr unterschiedlich ausfiel und die Seriosität vielfach zweifelhaft erschien. So konnten auch über die verschiedenen Angebote hinweg nicht für alle gewählten Krankheiten verständliche und zugleich seriöse

Angebote gefunden werden. Abhilfe hätte das Softwaretool easy-reading bieten können, welches visuelle (z. B. Erhöhung von Zeilenabstand), Lese- (z. B. Vorlesefunktion) und Erklärhilfen (z. B. passende Bilder) bietet und damit die kognitive Zugänglichkeit von Web-Inhalten unterstützt ([Webseite Easy Reading 2024](#)). Da die Schule mit iPads ausgestattet war und der Safari-Browser nicht um das easy-reading-PlugIn erweitert werden kann, konnten nur die unterstützende Safarifunktionen genutzt werden. Leider ermöglicht es Safari auch nicht, bei der Nachschlagefunktion ein Einfache Sprache-Lexikon zu hinterlegen, sodass die Schüler:innen bei Bedarf stattdessen selbst [Hurraki \(Webseite\)](#) aufsuchen mussten. Vor dem Hintergrund der zum Zeitpunkt der Projektdurchführung besonders aktuellen Fake-News-Debatten rund um das Coronavirus sowie vor dem Hintergrund der für Menschen mit Lernschwierigkeiten potenziell höheren Risiken von Falschnachrichten, Betrüger:innen etc. betroffen zu sein, bot sich zudem ein Exkurs zum Thema Fake News und zum Erkennen von Falschnachrichten an. Auf dem Arbeitsblatt (siehe Abb. 5) fand dieser in Form eines Glaubwürdigkeitschecks Berücksichtigung, wobei ein Bild der Bundeszentrale für politische Bildung genutzt wurde.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Medienbildung bei Lernschwierigkeiten sieht sich diversen Herausforderungen gegenübergestellt. So kann vielfach von fehlender Medienbildung (Kalcher/Kreinbacher-Bekerle 2021: 14;

Bosse/Hasebrink 2016: 102), Benachteiligungen im Zugang und größeren Barrieren im Umgang mit digitalen Medien (Werning et al. 2006; Schwier 2010: 203; Schaumburg 2015: 18f.) sowie von einer stärkeren Betroffenheit durch Risiken digitaler Medien (z. B. Cybermobbing, Fake News) ausgegangen werden (Schwier 2010: 203; Dirks/Linke 2019: 243 u. 247). Gleichzeitig eröffnen digitale Medien Chancen und Potenziale für das inklusive Lernen (Heitplatz 2023) und sind für die Teilhabe an der Gesellschaft unabdingbar. All dies zeigt die große Relevanz, die der Medienbildung bei Lernschwierigkeiten zukommt. Obwohl nach dem bildungstheoretischen Verständnis von Jörissen und Marotzki (2010) reflexiven Kompetenzen und damit auch dem Lernen *über* Medien eine besondere Bedeutung zukommt, wird gerade letzteres – zumindest in der Forschung zum Einsatz digitaler Medien im inklusiven und sonderpädagogischen Unterricht (Mertens et al. 2023) – vernachlässigt.

Im Rahmen dieses Beitrags wurde die Konzeption projektbezogener, inklusionsorientierter Unterrichtsentwürfe für das Lernen *mit* und *über* Medien bei Lernschwierigkeiten vorgestellt sowie erste Einblicke in die Gestaltung eines Moodlekursraums und die Förderung von Recherchekompetenzen geboten. Obwohl die Unterrichtsentwürfe nur auf eine kleine und sehr spezifische Zielgruppe zugeschnitten waren und die Auswertung und Interpretation der Daten der Begleitstudie noch nicht abgeschlossen sind, konnte im Rahmen dieses Artikels dargelegt werden, wie inklusionsdidaktische und sonderpädagogische Ansätze gezielt mit dem Ler-

nen *über* Medien im (Fach-)Unterricht für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten synergetisch verknüpft werden können. Vor dem Hintergrund der theoretisch geleiteten Konzeption erscheint es dabei sinnvoll, Aktivitäten und Aufgaben möglichst handlungs- und/oder produktorientiert zu gestalten und die Schüler:innen bei allen Schritten der Erarbeitung des Produkts planerisch zu beteiligen. So können strategisches Vorgehen und Selbstlernkompetenzen gefördert und die Schüler:innen zum Dreh- und Angelpunkt Inklusiver Medienbildung (Kamin et al. 2018: 30) gemacht werden. Bei Unterrichtsthemen, bei denen die Schüler:innen auf vielfältige Vorerfahrungen zurückgreifen können, kann auch ein exploratives Vorgehen genutzt werden. Dies kann den Blick für die vorhandenen Strategien der Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien schärfen, das Voneinander-Lernen fördern und als Grundlage für weitere Unterstützungsmaßnahmen dienen. Allerdings zeigte sich, dass die im Internet verfügbare Hilfsangebote für das Recherchieren bei Lernschwierigkeiten, wie Suchmaschinen oder auch Seiten in einfacher oder leichter Sprache unzureichend sind und nicht die Informations- und Lernbedarfe von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten abdecken. Die Suche, Entwicklung und Gestaltung entsprechender Materialien kann sehr aufwendig und im regulären Schulbetrieb unter Umständen nicht leistbar sein. Die Materialien und Erfahrungen aus dem Projekt sollen der Anregung und Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens *mit* und *über* Medien im (Fach-)Unterrichts dienen. Daher sind die entsprechenden Unterrichtsmaterialien und ein Projektbericht auf der [Webseite \[digi-klusion.de/kbkgoesdigital\]\(https://www.digi-klusion.de/kbkgoesdigital\)](https://www.digi-klusion.de/kbkgoesdigital) zu finden.

Weitere Publikationen, u. a. zu den Ergebnissen aus der Begleitstudie sind für Ende 2024/Anfang 2025 geplant.

---

## Literatur

BERUFNET (2023): Steckbrief Fachpraktiker/in für personenbezogene Dienstleistungen, online unter: <https://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/58342.pdf> (letzter Zugriff 01.06.2024).

Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule, in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung, Springer VS (Jahrbuch Medienpädagogik, 9), 431–453.

Bosse, Ingo (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft. Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion> (letzter Zugriff 01.06.2024).

Bosse, Ingo/Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen, online unter: [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/die\\_medienanstalten/Publikationen/Weitere\\_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_Langfassung.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2024).

Gerick, Julia/Steglich, Emilie/Eickelmann Birgit (2020): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts ‚Lernen mit digitalen Medien‘ an den Förderzentren Geistige Entwicklung/Körperliche und motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein ergänzt um eine Vertiefungsuntersuchung im Kontext

des Lernens mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen, Universität Hamburg/Universität Paderborn.

Geuting, Jessica/Keeley, Caren (2023): Chancen und Herausforderungen digitaler Bildung für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge et al. (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 94–110.

Heitplatz, Vanessa (2023): Einsatz digitaler Medien für Lernende im Bereich geistige Entwicklung, in: Betz, Joachim/Schluchter, Jan-René (Hg.): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Weinheim: Beltz Juventa, 65–80.

Hüpping, Birgit/Kamin, Anna-Maria (2020): Partizipation durch Medienbildung – Medienbildung durch Partizipation, in: Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 39, 121–141, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/862> (letzter Zugriff 01.06.2024).

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Dimensionen struktureller Medienbildung, in: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee/Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.): Medienkompetenz und Web 2.0., 1. Aufl., Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Medienpädagogik, 8), 19–39.

Kalcher, Martina/Kreinbacher-Bekerle, Christoph (2021): Die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe. Ergebnisse eines partizipativen Forschungsprojekts, in: MedienPädagogik (Occasional Papers), 1–16, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1143> (letzter Zugriff 01.06.2024).

Kalcher, Martina/Wohlhart, David (2023): Herausforderungen und Chancen durch digitale Medien für Menschen mit Lernschwierigkeiten und resultierende Anforderungen an das Bildungssystem, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge/Weck, Hannah/Ziemen, Kerstin (2023) (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–93.

Kamin, Anna-Maria/Schluchter, Jan-René/Zaynel, Nadja (2018): Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Kunst- und Werbedruck, 15–42.

Keeley, Caren/Geuting, Jessica/Strommel, Theresa (2023): Abschlussbericht –Forschungsprojekt DiGGi\_Koeln – Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Region Köln. Abschlussbericht. Universität zu Köln. Humanwissenschaftliche Fakultät, online unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/64925/1/Abschlussbericht%20DiGGi.pdf> (letzter Zugriff 01.06.2024).

KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012, online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2024).

Medienberatung NRW (3. Auflage, 2020): Medienkompetenzrahmen NRW. Köln: msk marketingservice köln GmbH, online unter: [https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Broschuere.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2024).

Mensching, Franziska (2019): Inklusive Medienbildung mit der App \*Theodor und das Schreiben der Stadt\*. Konzeption von Unter-



richtsmaterialien zur Medienbildung von Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten, Universität Bielefeld, Bielefeld. Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Mertens, Claudia/Quenzer-Alfred, Carolin/Kamin, Anna-Maria/Homringhausen, Tim/Niermeyer, Tina/Mays, Daniel (2022): Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit, in: Empirische Sonderpädagogik 14, 26–46.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/21, Statistische Übersicht 141, online unter: [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion\\_2020.pdf#page=110&zoom=100,37,56](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2020.pdf#page=110&zoom=100,37,56) (letzter Zugriff 01.06.2024).

Niesyto, Horst (2019): Mediensozialisation, in: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim: Beltz, 34–48.

Pola, Annette/Koch, Simon (2019): Berufsfeld Förderschulen, in: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim: Beltz, 132–140.

Schaper, Franziska/Mertens, Claudia (2023): KBKgoesDIGITAL – Ausbildungsvorbereitung mediengestützt und teilhabeorientiert. Universität Bielefeld. Fakultät für Erziehungswissenschaft, online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2983003> (letzter Zugriff 01.06.2024).

Schaumburg, Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven, Bertelsmann Stiftung Gütersloh, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue->

Publikatio-nen/

Studie\_IB\_Chancen\_Risiken\_digitale\_Medien\_2015.pdf (letzter Zugriff 01.06.2024).

Schwemmers, Claudia (2020): „Das kann man schön in Moodle machen...“, online unter: [https://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/portale/lehre/Lehrservice/Newsletter/NL04.22\\_Kraewinkel\\_2022\\_-\\_Moodle\\_kann\\_mehr.pdf](https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/lehre/Lehrservice/Newsletter/NL04.22_Kraewinkel_2022_-_Moodle_kann_mehr.pdf) (letzter Zugriff 01.01.2024).

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 (Hg.): Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Unter Mitarbeit von Renate Schulz-Zander, Münster/New York: Waxmann, 203–216.

UNESCO (Hg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche UNESCO-Kommission. 3. erweiterte Auflage. Dt. UNESCO-Kommission e.V., online unter: [http://web.archive.org/web/20181014093600/http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung\\_0.pdf](http://web.archive.org/web/20181014093600/http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2024).

Werning, Rolf/Daum, Olaf/Urban, Michael (2006): Nutzung des Internets in der Schule für Lernhilfe. Strategien für den Umgang mit Komplexität, in: Werning, Rolf/Urban, Michael (2006) (Hg.): Das Internet im Unterricht für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Grundlagen, Praxis, Forschung, Stuttgart: Kohlhammer, 14–26.

Wichmann, Dorothea (2022): Gestaltung eines Lernraums in Moodle für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung, in: Krähwinkel, Tanja (Hg.): Moodle kann mehr, Visual Books Open Source Publishing, 91–102.

Wilhelm, Holger/Walther, Pierre (2023): Digitale Medien im Bereich Lernen, in: Betz, Joachim/Schluchter, Jan-René (Hg.): Schulsche Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Weinheim: Beltz Juventa, 97–118.

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts, in: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim: Beltz Juventa, (Materialien), 37–52.