

„Aber ich finde gerade an unserer Schulform hat das ganze Thema Digitalisierung ja auch Grenzen“ – Dis-/Ability-Konstruktionen von Sonderpädagog:innen

Christin Kupitz

Abstract: Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Feld der Schule. Vor diesem Hintergrund verschärfen sich bestehende Ungleichheit beim Zugang zu Bildung, insbesondere für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Studien zeigen, dass Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von digitalen Transformationsprozessen exkludiert werden. Dieser Beitrag fokussiert aus einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungslogik die Frage, wie Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien in den didaktischen Praxen der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von Lehrpersonen (re)produziert und aufrechterhalten werden. Die empirische Rekonstruktion und Analyse verschiedener Leitfadeninterviews verweist auf ableistisch geprägte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von Sonderpädagog:innen in der didaktischen Praxis mit digitalen Medien. Dabei wurde ein Spannungsverhältnis rekonstruiert, das auf der einen Seite zur Exklusion bestimmter Schüler:innen im Unterricht mit digitalen Medien führt. Auf der anderen Seite eröffnen digitale Medien für Sonderpädagog:innen die Möglichkeit, bisher unerkannte Fähigkeiten und Kompetenzen dieser Schüler:innen sichtbar zu machen. Diese Ambivalenzen müssen von den Sonderpädagog:innen in ihrer pädagogischen und didaktischen Praxis reflektiert und ausgehandelt werden.

Vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität liefert dieser Beitrag empirische Erkenntnisse zur (Re-)Produktion der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung und Dis-/Ability-Konstruktionen von Sonderpädagog:innen im Umgang mit digitalen Medien im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

Stichwörter: Ableism, Kultur der Digitalität, Digitale Medien, Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, Grounded Theory

Zitation: Kupitz, Christin (2025): „Aber ich finde gerade an unserer Schulform hat das ganze Thema Digitalisierung ja auch Grenzen“ – Dis-/Ability-Konstruktionen von Sonderpädagog:innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1-2), 1-18. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/837>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. (Geistige) Behinderung und Ableism	4
2. Das soziale Feld der Schule im Kontext der Kultur der Digitalität	5
2.1 Digital (Disability) Divide	6
2.2 Forschungsstand Schule (mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung) im Kontext der Kultur der Digitalität.....	6
3. Forschungsdesign	8
3.1 Constructive Grounded Theory.....	8
3.2 Sampling.....	9
4. Analyse und Ergebnisse.....	9
5. Zusammenfassung und Diskussion	13
Literatur	15
Kontakt.....	18

Einleitung

Bildung mit, über und durch digitale Medien spielt in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) eine essenzielle Rolle für gesellschaftliche Teilhabe (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019). Jedoch verweisen sowohl internationale (Alfredsson Ågren, Kjellberg & Hemmingsson, 2020; Chadwick, Wesson & Fullwood, 2013; Chadwick et al., 2022) als auch nationale Studien (Bosse & Hasebrink, 2016; Heitplatz, Bühler & Hastall, 2021) darauf, dass Menschen mit Behinderungen – und insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung – „von Exklusion bei digitalen Medien betroffen oder bedroht“ (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 115) sind. Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Medien sind „abhängig vom Umfeld, vom sozioökonomischen Hintergrund, von der Motivation und der Vorbereitung der Lehrkräfte, vom Bildungsniveau und von der Finanzkraft des Landes“ (UNESCO, 2023, S. 3) und es zeigt sich, dass sich „bestehende Ungleichheit beim Zugang zu Bildung“ verschärfen (UNESCO, 2023, S. 6). Die Forschungsperspektive auf Ungleichheiten im Kontext von Digitalität hat sich im internationalen Forschungsdiskurs entwickelt und wird in diesem Beitrag als Phänomen des *Digital Divide* (DiMaggio, Hargittai, Celeste & Shafer, 2004) betrachtet. Mit dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive wird deutlich, dass sich digitale Ungleichheit auf mehreren Ebenen (*level*) zeigt, die vom Zugang (*first-level divide*) über die Art und Weise der Nutzung (*second-level divide*) bis hin zur Ebene technologisch-architektureller und infrastruktureller Spaltungen (*third-level divide*) durch Algorithmen reichen (Kutscher & Iske, 2022; Verständig, Klein & Iske, 2016). Vor dem Hintergrund des *Digital Divide* prägen Sachdeva, Tuikka, Kimppa und Suomi (2015) den Begriff des *Digital Disability Divide*. Dieser wird als eine Art der digitalen Kluft definiert, die mit anderen Formen von digitalen Klüften, z. B. linguistic or cultural digital divide, überlappen kann. Sachdeva et al. (2015) identifizieren sowohl soziale, technologische, motivationale als auch finanzielle Faktoren für den *Digital Disability Divide*.

Diese Ungleichheitslagen betreffen auch das Bildungssystem, wo Bosse (2022) davor warnt, dass mit der zunehmenden Digitalisierung „Ungleichheiten in Bezug auf Medienkompetenz eher verstärkt statt aufgefangen werden“ (S. 729). Insbesondere im Kontext der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigen Studien, dass „die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft keinesfalls hinreichend“ (Siegemund-Johannsen et al., 2021, S. 232) sind und Schüler:innen dieser Schulform weitestgehend von Digitalisierungsprozessen ausgeschlossen werden (Keeley, Stommel & Geuting, 2021; Keeley, Geuting & Stommel, 2023). Trotz der zunehmenden Durchdringung der Digitalisierung des schulischen Alltags findet die spezifische Situation von Schüler:innen im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wenig Beachtung in wissenschaftlichen Kontexten (Kalcher & Wohlhart, 2023). Vor diesem Hintergrund untersucht Kupitz (im Druck) im Kontext der Kultur der Digitalität sowohl den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen als auch die Konstitution des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, indem u. a. das unterrichtliche Medienhandeln von Sonderpädagog:innen analysiert wird. Dieser Beitrag fokussiert das Datenmaterial unter der leitenden Forschungsfrage, wie Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation um den (Nicht-) Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von Sonderpädagog:innen (re)produziert werden. Darüber hinaus wird analysiert, wie sich In- und Exklusionsmuster anhand dieser Dis-/Ability-Konstruktionen im didaktischen Umgang mit digitalen Medien etablieren. Hierzu werden Leitfadenterviews mit Sonderpädagog:innen, die in diesem

Kontext in ihrer Rolle als Gatekeeper für die digitale Teilhabe ihrer Schüler:innen verstanden werden, mit der Constructive Grounded Theory (Charmaz, 2014) kodiert und analysiert. Hierzu wird zunächst die Perspektive auf das komplexe Phänomen Behinderung im Kontext der Disability Studies gerichtet, welche Dis/Ability als historische, kulturelle und vor allem gesellschaftliche Konstruktion verstehen. Dabei wird der Diskurs zu Dis/Ability unter dem Begriff *ableism* näher beleuchtet. Daran anschließend werden gesellschaftliche Transformationsprozesse unter der kultur- und sozialwissenschaftlichen Perspektive der Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) fokussiert. In diesem Kontext werden Phänomene der digitalen Ungleichheit anhand des Forschungsdiskurses um den *Digital (Disability) Divide* erläutert und der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Bedingungen der Kultur der Digitalität im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beleuchtet. Nach einer kurzen Einführung in das Forschungsdesign und -vorgehen, das dem Forschungsstil der Constructive Grounded Theory (Charmaz, 2014) folgt, und der Beschreibung des Samples, werden die Kodier- und Analyseergebnisse dargestellt sowie anschließend in den theoretischen Hintergrund eingeordnet und diskutiert.

1. (Geistige) Behinderung und Ableism

Behinderung wird in diesem Beitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive in Anschluss an die Disability Studies als relationaler Begriff verstanden, der „nicht als klassifikatorische oder diagnostische, sondern als kritisch-analytische Kategorie“ (Dederich, 2017, S. 49) verwendet wird, indem versucht wird,

„theoretisch zu erfassen, wie kulturelle, soziale, politische und wissenschaftliche Resonanzen auf Menschen, die erwartungswidrige Eigenschaften zeigen, zu Deutungs- und Interpretationsmustern in der Gesellschaft verdichtet, als (Alltags-)Wissen verankert und durch soziale und institutionell regulierte Praktiken tradiert, aber auch weiterentwickelt und verändert werden“ (Dederich, 2017, S. 49).

Behinderung stellt demnach ein komplexes Phänomen dar, das durch eine Vielzahl von kulturellen, ökonomischen, räumlichen, sozialen und technischen Umweltbarrieren entsteht. Im Kontext der Disability Studies konstatieren Karim und Waldschmidt (2019), dass eine analytische Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung (*impairment*) als funktionale Einschränkung und Behinderung (*disability*) als gesellschaftliche Benachteiligung vollzogen werden muss. Anhand dieser Trennung wird es möglich, eine Analyse der Zuschreibungen, Bedeutungen, Umgangsweisen etc. der Gesellschaft auf das Vorliegen individueller Merkmale vorzunehmen.

In diesem Kontext wird der Diskurs um *ableism* hervorgehoben, mit dem die „Gesamtheit von Strukturen und Praktiken [verstanden wird], die einseitig und essentialisierend den Wert von Personen nach ihren Fähigkeiten bemessen und damit Diskriminierung und Marginalisierung der als unfähig bewerteten Personengruppen legitimieren“ (Karim & Waldschmidt, 2019, S. 273), sodass im Umkehrschluss stets auch gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse und Hierarchien legitimiert werden (Köbsell, 2016). Nach Köbsell (2016) ist *ableism* kulturell tief verankert und eng an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gebunden. *Ableism* wirkt sowohl auf den individuellen als auch den gesellschaftlichen Umgang mit behinderten Menschen ein. Dadurch beeinflusst er auch die Einstellungen und Haltungen gegenüber behinderten Menschen, die meist unbewusst sind und kaum einer (Selbst-)Reflexion unterzogen werden. Vor diesem Hintergrund geht es nicht nur darum zu zeigen, dass und auf welche Weise Personen aufgrund von (Nicht-)Erfüllung bestimmter geistiger und körperlicher Fähigkeiten diskriminiert oder benachteiligt werden, sondern auch um die Analyse, wie Fähigkeit und Unfähigkeit auf verschiedenen Ebenen konstruiert und für die

Kategorisierung als „behindert“ relevant gemacht werden und wie sich in diesem Kontext gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen (Köbsell, 2022).

In einem relationalen Begriffsverständnis wird *ableism* als

„ein soziales Struktur- und Klassifikationsprinzip [verstanden], das Akteure anhand als legitim bzw. natürlich anerkannter Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt. Der soziale Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften ist dabei der produktive, leistungsfähige, fitte, perfekte, autonome Körper bzw. Habitus. Als Macht- und Herrschaftsverhältnis ist Ableismus eingebunden in ein System von Relationen zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata.“
(Walgenbach, 2021, o. S.)

In Anlehnung an Bourdieu (1982) wird unter *ableism* in diesem Beitrag folglich ein relationales Struktur- und Klassifikationsprinzip verstanden, das in Zusammenhang zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata steht.

2. Das soziale Feld der Schule im Kontext der Kultur der Digitalität

Im Kontext der Sozial- und Kulturwissenschaften prägt Stalder (2016) den Begriff der Kultur der Digitalität, da sich zunehmend eine Unterscheidung der Begriffe Digitalisierung und Digitalität etabliert hat. Stalder (2016) beschreibt die Kultur der Digitalität als das Ergebnis einer umfassenden Transformation, welche die Art und Weise prägt, wie Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt leben und interagieren. Als die drei wesentlichen Merkmale der Kultur der Digitalität definiert Stalder (2016): Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Referentialität beschreibt, dass die digitale Kultur durch eine ständige Verknüpfung und Referenzierung von Informationen geprägt ist. Dabei werden Inhalte nicht isoliert betrachtet, sondern in einem Netzwerk von Bezügen und Verweisen eingebettet, was zu einer neuen Form der Wissensproduktion und -verbreitung führt. Ein weiteres zentrales Merkmal ist die Betonung von Gemeinschaftlichkeit. Indem digitale Technologien neue Formen der Zusammenarbeit und Partizipation ermöglichen, werden traditionelle Hierarchien und Machtstrukturen infrage gestellt. Diese gemeinschaftlichen Praktiken bieten sowohl Chancen für mehr demokratische Teilhabe als auch Herausforderungen in Bezug auf Datenschutz und Privatsphäre. Zudem verweist Stalder (2016) auf das Merkmal der Algorithmizität: Algorithmen steuern sowohl die Verarbeitung als auch die Präsentation von Informationen. Sie beeinflussen, welche Informationen sichtbar und zugänglich sind, und haben somit einen tiefgreifenden Einfluss auf die Struktur und Dynamik der digitalen Kultur. Diese von Stalder (2016, 2022) beschriebene umfassende Transformation betrifft auch das Feld der Schule.

In einer Kultur der Digitalität hat die Schule nach Stalder und Kuttner (2022) mindestens zwei zentrale Funktionen: Zum einen die Vermittlung von Grundkulturtechniken und -wissen, die notwendig sind, damit sich Schüler:innen in der Gesellschaft orientieren können, handlungsfähig sind und gesellschaftliche Diskurse verstehen können. Neben dieser Bildungsfunktion muss die Schule auch eine Schutzfunktion erfüllen, damit die Schüler:innen das eigene Selbst- und Weltverhältnis reflektieren können. Diese Reflexion erfolgt dialogisch und vor dem Hintergrund einer Vielfalt an kulturellen Erfahrungen, damit sie das Verständnis der eigenen Perspektive als eine von vielen möglichen fördert. Damit stellen (Selbst-

)Reflexionsprozesse eine wesentliche Voraussetzung für das Agieren in einer komplexen, heterogenen Welt dar.

Auf didaktischer Ebene fordert Stalder ein stärkeres Verschränken „zwischen einem notwendigen Grundlagenwissen – Lesen und Schreiben, mathematisches Grundwissen, [...] – und der Frage, wie sich dieses auch interdisziplinär in einen Zusammenhang bringen lässt“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 11). Dies müsse durch die Etablierung von fächerübergreifendem Projektunterricht mit interdisziplinären Inhalten und somit der Abkehr von vor allem „hochkulturorientierten, disziplinären Ausrichtung von Schule“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 11) bewerkstelligt werden. Dabei muss die Schule zum einen ihre Bildungsfunktion erfüllen, die sich auf die Vermittlung von Grundkulturtechniken und -wissen bezieht, die notwendig sind, um sich in der (von Transformationsprozessen geprägten) Gesellschaft orientieren, handeln und gesellschaftliche Diskurse verstehen zu können. Zum anderen erfüllt die Schule in einer Kultur der Digitalität auch eine Schutzfunktion, indem sie einen geschützten Raum darstellt, in welchem das eigene Selbst- und Weltverhältnis reflektiert werden kann.

Zusammenfassend wird deutlich, dass diese Transformationsprozesse sich auf mehreren interdependenten Ebenen vollziehen. Dabei kann es nicht nur um technische Dimensionen der Digitalisierung des Pädagogischen gehen, sondern auch um eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive, die die Wechselbeziehung zwischen digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien und gesellschaftlichen Transformationsprozessen in den Blick nimmt und somit auch das Feld der Schule neugestaltet.

2.1 Digital (Disability) Divide

Die sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive des *Digital Divide* macht deutlich, dass sich digitale Ungleichheiten auf mehreren Ebenen (level) zeigen. Diese Ebenen umfassen den Zugang (first-level divide), die Art und Weise der Nutzung (second-level divide) und die technologisch-architekturelle und infrastrukturelle Spaltungen (third-level divide) durch Algorithmen (Kutscher & Iske, 2022; Verständig, Klein & Iske, 2016). Vor dem Hintergrund des *Digital Divide* prägen Sachdeva, Tuikka, Kimppa und Suomi (2015) den Begriff des *Digital Disability Divide*. Dieser wird als eine Art der digitalen Kluft definiert, die mit anderen Formen von digitalen Klüften, wie z. B. linguistic or cultural digital divide überlappen kann (Sachdeva et al., 2015). Sachdeva et al. (2015) identifizieren sowohl soziale, technologische, motivationale als auch finanzielle Faktoren für den *Digital Disability Divide*, die im folgenden Abschnitt als Reflexionsfolie für die Analyse des *Digital Disability Divide* im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dienen.

2.2 Forschungsstand Schule (mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung) im Kontext der Kultur der Digitalität

In wissenschaftlichen Kontexten findet die spezifische Situation von Schüler:innen mit geistiger Behinderung im sozialen Feld der Schule bisher wenig Beachtung (Kalcher & Wohlfahrt, 2023). Groß angelegte internationale Studien, z. B. ICILS (Eickelmann, Bos, Gerick, Goldhammer, Schaumburg, Schwippert, Senkbeil & Vahrenholdt, 2019) und auch nationale Studien, z. B. der Länderindikator (Lorenz, Yotyodying, Eickelmann & Endberg, 2022), beziehen sich vor allem auf allgemeinbildende Schulen, während Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten aufgrund des geringen Anteils an der Gesamtstichprobe nicht in den Auswertungsprozess einbezogen werden.

Folglich liegt bislang insgesamt wenig systematisches empirisches Wissen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. Studien, die Aufschluss über den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung geben, beziehen sich auf einzelne Bundesländer (Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020; Keeley et al., 2023). In der Zusammenschau dieser Studien zeigt sich, dass „Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung noch weitestgehend [von Digitalisierungsprozessen] ausgeschlossen werden“ (Keeley et al., 2021, S. 249) und „die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft keinesfalls hinreichend [sind]“ (Siegemund-Johannsen et al., 2021, S. 230). Zwar können die Ergebnisse dieser drei Studien durch die Organisation des föderalen Bildungssystems nicht als repräsentativ für Deutschland bewertet werden und sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Forschungsdesigns und Stichprobengrößen nur bedingt vergleichbar, dennoch verweisen die Ergebnisse auf ähnliche Desiderata, die vor allem die Ausstattung der Schulen und die Möglichkeiten der Lehrpersonen zu Fort- und Weiterbildungen sowie adäquate individualisierte digitale Lernangebote für die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler:innen betreffen. In der Zusammenschau der genannten Studien zeigen sich im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits große Ungleichheitslagen im Zugang zu digitalen Medien (first-level divide) sowie auf Ebene der Barrierefreiheit und Nutzung (second-level divide).

Für eine tiefergehende Analyse identifiziert Kupitz (im Druck) auf Grundlage der bisherigen Studienergebnisse mithilfe des Modells von Sachdeva et al. (2015) in der Analyse des Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext der Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) technologische, soziale, motivationale und finanzielle Faktoren für den *Digital Disability Divide*. Auf sozialer Ebene werden die geringen didaktisch-methodischen Unterstützungsmaßnahmen, z. B. in Form adäquater Fort- und Weiterbildungen, als Ausdruck eines Mangels an sozialem Kapital wahrgenommen und auf die geringe Sichtbarkeit im Sinne symbolischen Kapitals zurückgeführt. Dies geht einher mit der von den befragten Sonderpädagog:innen wahrgenommenen mangelnden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Sichtbarkeit der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, was wiederum Barrieren beim Zugang zu digitalen Technologien (first level divide) schafft. Dieser Mangel an medienökonomischem Kapital, der sich in dem Modell von Sachdeva (2015) auf finanzieller Ebene verorten lässt, wird auch in den Studien von Ratz et al. (2020), Gerick et al. (2021) sowie Keeley et al. (2023) als größte Barriere für die digitale Teilhabe im Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung herausgestellt. Auch auf technologischer Ebene bestehen Barrieren für den didaktischen Einsatz digitaler Medien. Die fehlende Adaptivität und Kompatibilität von digitalen Endgeräten führen dazu, dass diese aus Perspektive der Sonderpädagog:innen stärker individualisiert werden müssen, um an die heterogenen Lernvoraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen angepasst zu sein. Besonders problematisch ist dabei die häufig nicht barrierefreie Softwarearchitektur, die den *Digital Disability Divide* (auch in Bezug auf den second-level divide) zusätzlich verstärkt. Dabei sind die Ebenen nicht isoliert voneinander, sondern als interdependentes Gefüge zu betrachten.

In der Gesamtbetrachtung offenbart sich, dass das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung einen eher geringen Grad der Digitalisierung bzw. Digitalität aufweist. Wie Kupitz (im Druck) zeigt, steht dies in Zusammenhang mit ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital, der

Verteilung von Ressourcen im sozialen Feld der Schule sowie den medialen Habitus von Lehrpersonen. Entsprechend sind kulturelle Praxen im Sinne Stalders (2016) im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wenig ausgeprägt.

3. Forschungsdesign

Das für diesen Beitrag genutzte empirische Material ist Teil eines abgeschlossenen Promotionsprojekts, das den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen (Kupitz, im Druck) untersucht. In Anbetracht der zuvor erörterten Forschungsdesiderata lehnt sich dieser Beitrag dem Forschungsstil der Constructive Grounded Theory (Charmaz, 2014) an, um sich den aufgezeigten Forschungslücken mit einem möglichst explorativen Ansatz zu nähern. Der Forschungsstil eignet sich durch seine Offenheit dazu, neue oder (bisher) wenig erforschte Themengebiete zu erschließen. Dieser Beitrag fokussiert das Datenmaterial unter der leitenden Forschungsfrage, *wie Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation um den (Nicht-) Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von Sonderpädagog:innen (re)produziert werden.*

3.1 Constructive Grounded Theory

In Anbetracht der Forschungsdesiderata folgt die Analyse des Datenmaterials dem Forschungsstil der Constructive Grounded Theory (Charmaz, 2014). In der Grounded Theory sind Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung zeitlich nicht voneinander zu trennen, sondern werden als zyklisch-iterativer Prozess verstanden (Strübing, 2014; 2018).

Dieser Beitrag orientiert sich an der konstruktivistischen Ausrichtung der Grounded Theory nach Charmaz (2014):

„[Constructivist grounded theory] includes the iterative logic that Strauss emphasized in his early teaching, as well as the dual emphases on action and meaning inherent in the pragmatist tradition [...] [it] highlights the flexibility of the method and resists mechanical applications of it.“ (Charmaz, 2014, S. 13)

In dem iterativ-zyklischen Kodierprozess erfolgt die Auswertung von Daten, die mithilfe leitfadengestützter Interviews erhoben wurden, durch ein mehrstufiges Kodierverfahren. Der Phase des *initial codings* schließt sich die des *focused codings* mit verschiedenen Methoden der *categorisation* an, um die Daten weiter zu verdichten und schließlich eine *grounded theory* zu entwickeln (Charmaz, 2014). Die unterschiedlichen Kodierphasen bedingen sich in diesem zyklisch-iterativen Analyseprozesses gegenseitig, sodass ein Hin- und Herzirkulieren im Material entsteht. Dieser Prozess

„means naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes and accounts for each piece of data. With grounded theory coding, you move beyond concrete statements in the data to making analytic sense of stories, statements, and observations.“ (Charmaz, 2014, S. 111)

3.2 Sampling

Der Prozess der Datenerhebung streckte sich über einen Zeitraum von August 2020 bis März 2023. In diesem Zeitraum wurden insgesamt zehn Interviews an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen mit einer Länge zwischen 47 bis 92 Minuten durch die Forscherin selbst erhoben und transkribiert. Der Zugang zum Feld erfolgte über kombinierte Rekrutierungsstrategien, um zum einen über verschiedene Zugangswege unterschiedliche Personen (an verschiedenen Schulen) zu erreichen und zum anderen, um möglichen Verzerrungen, die sich durch jede Rekrutierungsstrategie ergeben können, entgegenzutreten. Die Suche nach kontrastierenden Fällen war dabei über den gesamten Erhebungszeitraum ein zentrales Sampling-Kriterium. Die interviewten Sonderpädagog:innen sind im Alter zwischen 28 und 55 Jahren und weisen individuelle schulpraktische Erfahrungen mit einer Dauer von zwei bis 29 Jahren auf. Samplingkriterien waren, dass alle Teilnehmer:innen der Studie als Lehrpersonen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung angestellt sind und Lehramt für sonderpädagogische Förderung studiert haben. Die verwendeten Zitate sind anonymisiert.

4. Analyse und Ergebnisse

In der Argumentation der Sonderpädagog:innen um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung auf zwei Ebenen hervorgehoben: Auf der einen Seite wird die Zuschreibung der Behinderung *für* die Argumentation des Einsatzes digitaler Medien genutzt, auf der anderen Seite aber auch, um *gegen* den Einsatz digitaler Medien zu argumentieren.

In der Reflexion der didaktischen Praxis der Sonderpädagog:innen wird die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung durch die Zuschreibung unterschiedlicher Aneignungs- und Lernprozesse der Schüler:innen mit geistiger Behinderung im Vergleich mit anderen Schüler:innen und Schulformen konstruiert, indem argumentiert wird:

„Aber ich glaube in dem Bereich [Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche-Motorische Entwicklung] da ist der Lerneffekt über die digitalen Medien halt ein größerer als bei uns. Ich glaube, dass bei uns so die, die Anforderungen oder ja, die Anfor/ die Anforderungen des Lernens halt eine andere ist als auf der anderen Seite. Also als in der anderen Schule.“
(Pos. 762–766)

„Die Anforderungen des Lernens“ werden denen „der anderen Seite“, d. h. der anderen Schule, gegenübergestellt, sodass an diesem Zitat auch auf semantischer Ebene Abgrenzungen zu anderen (sonderpädagogischen) Schul(form)en markiert werden. Dabei werden schulformspezifische bzw. förderschwerpunktspezifische Dis-/Ability-Konstruktionen hervorgehoben, die ableistische Vorstellungen und Bewertungen innerhalb der sonderpädagogischen Schulformen (re)produzieren. Darüber hinaus wird in dieser Argumentationslinie die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung vor dem Hintergrund der Prozesse der Digitalisierung hervorgebracht und markiert, indem der Einbezug digitaler Medien speziell in Bezug auf diese Schulform sowie den Besonderheiten bzw. „Schwierigkeiten“ (Pos. 809) der Schüler:innen dieser Schulform als begrenzt angesehen werden:

„aber ich fin/ GERADE an unserer Schulform hat das Ganze ja auch Grenzen. Ne also, weil die (.) Medien oder die, die/ es muss ja für alle verständlich sein und ja (...). Ja, so, ich weiß nicht, es ist halt für, für Schüler:innen unserer Schulform, die ja alle irgendwie was unterschiedliches mitbringen an, an Schwierigkeiten, an Kommunikationsschwierigkeiten, an Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, zu lernen und so.“ (Pos. 805–811)

Die „Anforderungen des Lernens“ (Pos. 764) von Schüler:innen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wurden im Kodierprozess offengelegt und umfassen verschiedene ableistische Zuschreibung. Im oben zitierten Interviewausschnitt beziehen sich diese zum einen auf die Merkmale der Individualität und Heterogenität, da „Schüler:innen unserer Schulform, [...] ja irgendwie unterschiedliches mitbringen“, welche eher negativ als „Schwierigkeiten, an Kommunikationsschwierigkeiten, an Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, zu lernen und so“ definiert werden. Dabei werden die „Anforderungen des Lernens“ (Pos. 764) in Abgrenzung zu anderen Schüler:innen auch dadurch definiert, dass „die Kognition und die Wahrnehmungs/ oder die/ die/ die Auf/ Aufnehmungs/ Fähigkeit natürlich bei unser/ bei unserer Schülerschaft eine ganz andere [ist]“ (Pos. 474–476). Durch die semantische Markierung „natürlich“ wird die Zuschreibung verringerter Kognitions-, Wahrnehmungs- und Aufnahmefähigkeit der Schüler:innen mit vermeintlich naturgegebenen Defiziten begründet und damit Dis-/Ability konstruiert. Diese Dis-/Ability-Konstruktion findet sich auch in anderen Interviews, beispielsweise durch einen Vergleich mit „normal entwickelte[n] Kinder[n]“ (Pos. 1082; Pos. 727), wodurch Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine „verringerte Reflexionsfähigkeit“ (Pos. 1084; Pos. 484) im Umgang mit digitalen Medien zugeschrieben wird.

Ableistische Zuschreibung zeigen sich darüber hinaus, wenn ein Teil der Schüler:innen als „die GANZ KLASSISCH Geistigbehinderten“ (Pos. 176) benannt werden, als „der Downie oder auch andere Behinderungen, die auch nochmal mehr Kognition, ich sag mal, eingebüßt haben“ (Pos. 176–178). Die Zuschreibung „klassisch“ (Pos. 176; Pos. 230) findet sich in mehreren Interviews. In dieser ableistischen Konstruktion von Dis-/Ability werden einseitige und essentialisierende gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen von den Sonderpädagog:innen (re)produziert. Indem Schüler:innen als „GANZ KLASSISCH Geistigbehinderte“ (Pos. 176; Pos. 229–230) definiert werden, werden diese von Schüler:innen „im Grenzbereich zur Lernbehinderung, die ein bisschen fitter sind, auch vom Gehabe her nicht so klassisch geistige Entwicklung [sind]“ (Pos. 228–230) abgegrenzt. Für diese Schüler:innen werden wiederum von mehreren Interviewpartner:innen Vorteile durch den didaktischen Einbezug digitaler Medien gesehen:

„Für DIE ist das sicherlich ganz oft ein guter Weg (.) auch in Sachen Motivation, (.) aber wir haben halt eben noch die Schüler, die wenn sie sich einmal im Kreis drehen, halt nicht mehr wissen, wo sie sind. Und für DIE finde ich das sehr, sehr, sehr bedenklich, dass man, dass man die Tafel aus der Klasse nimmt und ein Smartboard dahinstellt. Und das muss man mir erstmal erklären, wo der Vorteil für DIE ist, die halt orientierungslos in der Schule rumirren. (..) Das finde ich sehr schwierig.“ (Pos. 867–872)

Während für die Schüler:innen „im Grenzbereich zur Lernbehinderung“ (Pos. 228), die ebenfalls an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, durchaus (auch motivationale Vorteile) in der Nutzung digitaler Medien gesehen werden, werden jedoch vor allem für Schüler:innen, „die halt orientierungslos in der Schule rumirren“ keine Vorteile gesehen. Zudem wird bei Schüler:innen, die „nicht lesen und

nicht schreiben“ (Pos. 433) gegen den didaktischen Einsatz digitaler Medien argumentiert, da für diese „kein Sinn, etwas zu recherchieren“ (Pos. 434) gesehen wird. Dieses Infragestellen der Sinnhaftigkeit des didaktischen Einsatzes digitaler Medien führt folglich zu Exklusionsstrukturen dieser Schüler:innen im didaktischen Umgang mit digitalen Medien. In diesem Kontext zeigen sich weitere Dis-/Ability-Konstruktionen, wenn Schüler:innen neben „GANZ KLASSISCH Geistigbehinderten“ (Pos. 176) und denjenigen „im Grenzbereich zur Lernbehinderung“ (Pos. 228) auch als „Schwerstmehrfachbehinderte“ (Pos. 368) klassifiziert werden:

„die größte Diskrepanz zwischen den Schülern, die wirklich darüber was lernen können und da wirklich von partizipieren/ daran partizipieren können und davon profitieren können und ja für die Schüler [mit Mehrfachbehinderung] ist es ja die brauchen halt wirklich Körperkontakt, die brauchen basale Angebote und so und da sehe ich nicht wirklich die großen Chancen für diese Schüler, da was richtig Positives rauszuziehen so.“ (Pos. 850–860)

Indem Schüler:innen mit einer komplexen Behinderung von anderen Schüler:innen im selben sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung abgrenzt werden, da „die so basal lernen“ (Pos. 851), was vor allem auf dem Einbezug des Körpers beruht und „basale Angebote“ (Pos. 859) miteinbezieht, werden digitale Medien als etwas präsentiert, das diese basalen Angebote nicht umfasst und bietet. Daraus ergibt sich in der Argumentation der Sonderpädagog:innen die Schlussfolgerung, dass Schüler:innen „mit einer Mehrfachbehinderung, die so basal lernen, [...] mit den ganzen digitalen Sachen gar nichts anfangen können“ (Pos. 851–852). Durch diese ableistische Zuschreibung werden diese Schüler:innen von vornherein von der Nutzung digitaler Medien exkludiert. Diese Dis-/Ability-Konstruktionen und Exklusionsmuster offenbaren sich auch bei anderen interviewten Sonderpädagog:innen:

„Man kann nicht immer alle Schüler auch integrieren. Also es läuft dann halt auch so, dass ich dann/ wir versuchen dann auf die, wo es dann ein bisschen schwieriger ist, zum Beispiel Therapien zu setzen oder dass die dann halt Bewegungs/ (.) Angebote kriegen.“ (Pos. 415–419)

Für diese Schüler:innen, „wo es dann ein bisschen schwieriger ist“, werden stattdessen bewegungstherapeutische Angebote gemacht. In der Analyse zeigt sich, dass je schwerwiegender die Behinderung von den Sonderpädagog:innen wahrgenommen wird, desto mehr Körper- und Sinneserfahrungen werden für die Lern- und Aneignungsprozesse dieser Schüler:innen als notwendig erachtet. In der Folge werden digitale Medien für deren Lern- und Aneignungsprozesse in weiten Teilen ausgeschlossen. Dabei zeigt sich, dass durch die Dis-/Ability-Konstruktionen der Sonderpädagog:innen den Schüler:innen in Teilen Kompetenzen von vornherein im Umgang mit digitalen Medien abgesprochen werden und der mögliche Kompetenzerwerb mit (auch vielfältigen sinnlichen Möglichkeiten der) digitalen Medien ausgeschlossen wird.

Gleichzeitig wird in einigen Interviews auch darauf verwiesen, dass bei diesen Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien Fähigkeiten wahrgenommen werden, „die einen auch überraschen“ (Pos. 50) und Kompetenzen gesehen, „die man so gar nicht erwartet bei manchen Schülern“ (Pos. 531).

Während auf der einen Seite also ableistisch strukturierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen wirksam werden und zu Exklusion einiger Schüler:innen im Unterricht mit digitalen Medien führen, werden gleichzeitig gerade im Umgang mit digitalen Medien ungeahnte Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler:innen

entdeckt. Diese reflexiven Momente zeugen von einem ambivalenten und durchaus von Widersprüchen geprägten Verhältnis, das sich in der Konstruktion von Schule und Unterricht in ihrer *Schutzfunktion vor* digitalen Medien auf der einen Seite sowie in ihrer *Bildungsfunktion mit und durch* digitale Medien auf der anderen Seite aufspannt. In diesen Selbstreflexionsprozessen wird auch das Potenzial digitaler Medien sichtbar.

In allen Interviews wird der „riesengroße Motivationsfaktor“ (Pos. 293) sowie die „große Begeisterung“ (Pos. 198) der Schüler:innen bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht beobachtet und hervorgehoben. In diesem Kontext offenbaren sich auch Argumente *für* den didaktischen Einsatz digitaler Medien, in denen jedoch ebenfalls Dis-/Ability-Konstruktionen (re)produziert werden:

„Ich sage mal vom Zugang/ vom Zugang her zu den Geräten haben die/ haben unsere Kinder, NORMALEN Kinder, ja auch da zuhause genug Möglichkeiten tatsächlich (.) auch was zu machen und zu googeln und zu recherchieren. Da denke ich, ist/ ist das jetzt für die Förder/ Förderschule schon toll, weil wir WIRKLICH dann auch ein anderes (.) Erfahrungsfeld nochmal bieten können auch/ (.) und da auch nochmal ganz anders/ anders in die Erlebniswelten der Kinder auch einsteigen können.“ (Pos. 726–731)

Anhand der normativen Subjektfigur „normale Kinder“, die von Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung abgegrenzt werden, zeigen sich auch in der Argumentation *für* den Einsatz digitaler Medien Dis-/Ability-Konstruktionen. Dabei wird hervorgehoben, dass den Schüler:innen durch den Zugang zu digitalen Endgeräten zusätzliche Erfahrungsfelder und Lernmöglichkeiten eröffnet werden, die diesen im privaten Kontext möglicherweise nicht zur Verfügung stehen:

„Wir haben ja auch, ich sage mal schon auch viel/ viele bildungsschwache Haushalte. Muss man ja/ muss man ganz klar sagen, dass oft hier Menschen auch nicht/ (.) nicht sehr gut gefördert sind. Was/ was Möglichkeiten der Recherche und sowas auch angeht oder/ dass man da wirklich mal/ dass schon in der Schule auch vieles leisten (.) dadurch, dass wir die Geräte haben. Das ist schon ganz toll.“ (Pos. 734–739)

Neben den didaktischen Vorteilen, den Schüler:innen ein „anderes Erfahrungsfeld“ mit dem Einsatz digitaler Medien zu eröffnen, wird die Argumentation auch in Bezug auf die Möglichkeit, Bildungsungleichheiten zu verringern, erweitert, indem auch Schüler:innen aus „bildungsschwache[n] Haushalte[n]“, die an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden, neue Wege der Teilhabe und Selbstbestimmung durch den Zugang zu digitalen Medien ermöglicht werden. Zudem wird in der Argumentation deutlich, dass der Zugang zu digitalen Ressourcen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine wichtige Rolle dabei spielt, die sozialen und bildungsspezifischen Barrieren abzubauen, die durch die geringe Kapitalausstattung vieler Schüler:innen bedingt sind. Die erweiterten Chancen zur Teilhabe und Selbstbestimmung werden in der Mehrzahl der Interviews betont. Dabei wird jedoch ebenfalls die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung hervorgehoben und konstruiert:

„Ich glaube, dass es so sehr Teil unserer Gesellschaft und ermöglicht GERADE Menschen mit einer Behinderung so viel Selbstständigkeit, Teilhabe, dass das Aufgabe von uns Lehrern ist, dass den Kindern nahezubringen und denen da auch (.) ja die Handhabe (..) zu vermitteln.“ (Pos. 302–306)

Es offenbart sich eine ambivalente Funktion der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung, die jedoch – auch in positiver Absicht – essentialisierende Dis-/Ability-Konstruktionen perpetuiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich der didaktische Einsatz von digitalen Medien in einem ambivalenten und durchaus von Widersprüchen geprägten Verhältnis aufspannt. Es zeigt sich, dass die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation sowohl *für* als auch *gegen* den Einsatz digitaler Medien (re)konstruiert und aufrechterhalten wird. Durch die Dis-/Ability-Konstruktionen der Sonderpädagog:innen etablieren sich vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität (er)neu(t)e In- und Exklusionsmuster.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag fokussiert das Datenmaterial unter der leitenden Forschungsfrage, *wie* Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von Sonderpädagog:innen (re)produziert werden.

In der Fokussierung auf die Art und Weise der Nutzung in didaktischen Kontexten spannt sich in der Analyse ein ambivalentes und durchaus von Widersprüchen geprägtes Verhältnis der Sonderpädagog:innen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien auf. In den impliziten sowie expliziten Reflexionsprozessen der Sonderpädagog:innen treten ableistische Zuschreibungen hervor, die mehr oder weniger bewusst und relational Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung (re)produzieren. Diese manifestieren sich anhand der Unterscheidung von *Ability* und *Disability*. Die wertenden und hierarchiebildenden Unterscheidungen korrespondieren mit der Gewährung bzw. Vorenthaltung didaktischer Unterrichtspraxen mit digitalen Medien. Im Anschluss an Bourdieu (1982) zeigen sich inkorporierte ableistische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der Sonderpädagog:innen als ein relationales Struktur- und Klassifikationsprinzip, die in der konkreten didaktischen Praxis sowie in deren Reflexion verhandelt werden (müssen). Dieses ambivalente Verhältnis bewegt sich auf einer Metaebene zum einen in der Konstruktion von Schule und Unterricht in ihrer *Schutzfunktion* vor digitalen Medien und zum anderen in ihrer *Bildungsfunktion mit und durch* digitale Medien. Beide Funktionen müssen Bildungsinstitutionen nach Stalder und Kuttner (2022) im Kontext der Kultur der Digitalität erfüllen. In der Analyse tritt dabei ein Spannungsverhältnis hervor, in welchem die Dis-/Ability-Konstruktionen und die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung auf verschiedenen Ebenen von den Sonderpädagog:innen hervorgebracht und verhandelt werden.

In der Analyse wird insgesamt deutlich, dass das Erkennen und Anerkennen von digitalen Kompetenzen und Möglichkeiten der Schüler:innen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben, Herausforderungen in den didaktischen Prozessen der Sonderpädagog:innen darstellen, da oftmals die zumeist negativen Konstruktionen von (geistiger) Behinderung vorherrschen. Ableistische Zuschreibungen offenbaren sich u. a. darin, dass Schüler:innen mit einer geistigen und komplexen Behinderung aufgrund der Ausprägung ihrer Behinderung bewertet werden und ihnen aufgrund dessen der Umgang mit digitalen Medien in Teilen abgesprochen wird. Im Anschluss an Campbell (2009) sowie Karim und Waldschmidt (2019) wird *Ableism* als Strukturen und Praktiken verstanden, die den Wert von Personen ausschließlich nach ihren Fähigkeiten bemessen und dadurch die Diskriminierung sowie Marginalisierung von als unfähig bewerteten Gruppen rechtfertigen. In der Folge werden digitale Medien für die Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen

mit geistiger und komplexer Behinderung in weiten Teilen ausgeschlossen, während bei Schüler:innen „an der Grenze zur Lernbehinderung“ (Pos. 228) durchaus Vorteile in dem didaktischen Einbezug digitaler Medien gesehen werden. Vor allem für Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung werden in der unterrichtlichen Praxis zum Teil Aneignungs- und Lernmöglichkeiten mit digitalen Medien in ihrer didaktischen Vielfalt – auch in der Perspektive der Ermöglichung erweiterter Sinnesmodalitäten, z. B. durch die digitale visuelle, auditive oder haptische Aufbereitung von Inhalten – verwehrt und vorenthalten.

In der reflexiven Auseinandersetzung mit und der didaktischen Nutzung von digitalen Medien wird den Sonderpädagog:innen gleichzeitig auch das Potenzial digitaler Medien für die Lern- und Aneignungsprozesse der Schüler:innen bewusst. In diesen Selbstreflexionsprozessen werden dann in Teilen etablierte ableistische Vorstellungen hinterfragt und Konstruktionen von *Ability* vorgenommen. Diese reflexiven Prozesse bieten die Chance, im konkreten didaktischen Einsatz digitaler Medien verfestigte ableistische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen und individuelle Dis-/Ability-Konstruktionen zu überdenken. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von (selbst-)reflexiven Prozessen von Lehrpersonen – insbesondere in einer Kultur der Digitalität – deutlich, die in ihrer Rolle als Gatekeeper über In- und Exklusion von Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien entscheiden. Dabei macht die Analyse die fluiden Übergänge zwischen Ex- und Inklusionsmustern in der Argumentation der Sonderpädagog:innen über den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien anhand von Dis-/Ability-Konstruktionen deutlich.

Vor diesem Hintergrund erfordert es von den Sonderpädagog:innen in ihrer Rolle als Gatekeeper für digitale Teilhabe ihrer Schüler:innen sowohl einer individuellen als auch kollektiven kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit ihren normativen Fähigkeits- und Leistungserwartungen im Umgang mit digitalen Medien in der unterrichtlichen Praxis. Des Weiteren eröffnet die Analyse des Datenmaterials Perspektiven, Schüler:innen partizipativ in den didaktischen Planungs- und Auswahlprozess einzubinden, da sie vielfältige Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien aufweisen und so alternative didaktische und inklusive Zugänge berücksichtigt werden können. Um der digitalen Exklusion dieser Schüler:innen entgegenzuwirken, erfordert es von den Sonderpädagog:innen auf Ebene der konkreten didaktischen Praxis die konsequente Umsetzung partizipativer und inklusiver Ansätze sowie der kritischen Reflexion von Dis-/Ability-Konstruktionen im Umgang mit digitalen Medien.

Literatur

- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A. & Hemmingsson, H. (2020). *Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study*. *New Media & Society*, 22(12), 2128–2145.
<https://doi.org/10.1177/1461444819888398>
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht*. Die Medienanstalten und Aktion Mensch.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658). Suhrkamp.
- Bosse, I. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer eBook Collection, 2nd ed., S. 723–734). Springer.
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M. et al. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID -19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 242–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>
- Chadwick, D., Wesson, C. & Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5(3), 376–397.
<https://doi.org/10.3390/fi5030376>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory (Introducing qualitative methods, 2nd edition)*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Dederich, M. (2017). Differenzlinie Behinderung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 48–49). Vandenhoeck & Ruprecht.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (pp. 355–400). Russell Sage Foundation.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. et al. (Hrsg.). (2019b). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (1. Auflage). Waxmann.
- Gerick, J., Steglich, E. & Eickelmann, B. (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. <https://bit.ly/30KhnhH>
- Heitplatz, V., Bühler, C. & Hastall, M. R. (2021). Usage of digital media by people with intellectual disabilities: Contrasting individuals' and formal caregivers' perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, (26), 420–441.
<https://doi.org/10.1177/1744629520971375>
- Kalcher, M. & Wohlfahrt, D. (2023). Herausforderungen und Chancen durch digitale Medien für Menschen mit Lernschwierigkeiten und resultierende Anforderungen an das Bildungssystem. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 81–93). Klinkhardt, Julius.
<https://doi.org/10.35468/5990-06>
- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00362-3>

- Keeley, C., Geuting, J. & Stommel, T. (2023). Abschlussbericht Forschungsprojekt DiGGi_Koeln - Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Region Köln. Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Förderschulen und Unterstützung der DigitalAkademie.
<http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/64925>
- Keeley, C., Stommel, T. & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 249–258.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu "Behinderten" werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 89–104). Abingdon.
- Köbsell, S. (2022). Normalität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 414–418). UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Kupitz, C. (im Druck). Der mediale Habitus von Sonderpädagog:innen. Eine qualitative-rekonstruktive Studie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. In Vester, M.; Bremer, H.; Lange-Vester, A.; Schneickert, C. (Hrsg.): *Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus*. Beltz Juventa.
- Kutscher, N. & Iske, S. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und soziale Ungleichheit. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer Reference Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 667–678). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_80-1
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (2022). *Schule digital - der Länderindikator 2021. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländer-vergleich*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf>
- Ratz, C., Reuter, C., Schwab, J., Siegemund-Johannsen, S., Schenk, C., Ullrich, M. et al. (2020). Bildungsrealität in Zeiten geschlossener Schulgebäude. Befragungsergebnisse aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Spuren. *Sonderpädagogik in Bayern*, 63(4), 4–13. https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040900/Downloads/Ratz/Spuren_4_2020_bildungsrealitaet.pdf
- Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K. K. & Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13(3/4), 283–298. https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040900/Downloads/Ratz/Spuren_4_2020_bildungsrealitaet.pdf
- Siegemund-Johannsen, S., Reuter, C., Schenk, C., Schwab, J., Ullrich, M., Wieser, L. et al. (2021). Schulschliessungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während der Pandemie. Situation und Chancen aus Sicht der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(5), 220–235.
- Stalder, F. & Kuttner, C. (2022). Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. Im Gespräch mit Felix Stalder. In S. Münte-Goussar, C. Kuttner, C. Schätzle & Y. Kolesnykova (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (Schule und Gesellschaft, Bd. 62, 1. Auflage 2022, S. 3–19). Springer.

- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Edition Suhrkamp, Bd. 2679). Suhrkamp.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (Qualitative Sozialforschung, 3., überarb. u. erw. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (Soziologie kompakt, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Malina, B.; Richau, K.; Disselbeck, P. & Zipper, Corinna, Muuß-Merholz, Jöran (Mitarbeiter) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Hrsg.). (2023). *Global Education Monitoring Report 2023. Technology in education: A tool on whose terms? Summary*. Deutsche Übersetzung. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-11/Deutsche%20Kurzfassung%20Weltbildungsbericht.pdf>
- Verständig, D., Klein, A. & Iske, S. (2016). Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. SIEGEN:SOZIAL *Analysen, Berichte, Kontroversen* (SI:SO), (1), 50–55. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1197>
- Walgenbach, K. (2021). Digitaler Ableismus - ein Analysebegriff. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 16(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>
- Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Juventa.

Kontakt

Christin Kupitz, Universität zu Köln, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich für Beratung in sonderpädagogischen und inklusiven Arbeitsfeldern, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln

E-Mail: christin.kupitz@uni-koeln.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Christin Kupitz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für Beratung in sonderpädagogischen und inklusiven Arbeitsfeldern. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Digitalität, digitale Ungleichheit, Bildung, Behinderung, Inklusion und partizipative Forschung.



Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.