ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Das Ende des *Digital Divide*? – Digitale Mediennutzung von Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung

Jakob Sponholz & Kathrin Wolf

Abstract: Digitale Medien sind in vielen Teilen der Welt ein fester Bestandteil des Alltags von Jugendlichen und eröffnen neue Formen der Teilhabe. Für Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung haben sie das besondere Potenzial, sie durch ortsunabhängige Kommunikationswege in ihrer Teilhabe zu unterstützen.

Vorangegangene Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Jugendlichen jedoch durchschnittlich deutlich seltener digitale und insbesondere soziale Medien nutzen als gleichaltrige Peers. In der vorliegenden Studie wurde geprüft, ob sich diese digitale Ungleichheit seit 2019 verändert hat. Zu diesem Zweck wurde eine Fragebogenbefragung von Schüler:innen im 9. bis 11. Schulbesuchsjahr an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (N=127) durchgeführt.

Es konnte gezeigt werden, dass digitale Medien fest im Alltag der Studienteilnehmenden verankert sind und sich die digitale Kluft in der Nutzung von Medien (*second digital divide*) weitestgehend geschlossen hat. Die Befragten verfügen sowohl über einen vergleichbaren Zugang zu Medien als auch über eine sehr ähnliche Nutzung sozialer Medien wie der Durchschnitt der Jugendlichen in Deutschland (mpfs, 2024). Nur Sprachassistenten nutzen die Jugendlichen mit Beeinträchtigung bedeutend häufiger als ihre gleichaltrigen Peers. Auch im Vergleich mit der vorangegangenen Studie (Sponholz & Boenisch, 2021) konnte in den meisten Bereichen eine Zunahme von Aktivitäten im digitalen Raum verzeichnet werden. Diese Ergebnisse deuten auf eine deutliche Verbesserung der digitalen Teilhabechancen hin.

Stichwörter: Digitale Teilhabe, Digitale Mediennutzung, Digitale Ungleichheit, Soziale Medien, Digitale Inklusion, Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Zitation: Sponholz, J. & Wolf, K. (2025): Das Ende des Digital Divide? – Digitale Mediennutzung von Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion, 20*(3), 83-109.

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Wie nutzen Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen digitale Medien?

Jugendliche nutzen digitale Medien in vielen Ländern täglich. Digitale Medien sind zum Beispiel: Internet, Computer·programme, Handy·programme oder soziale Plattformen. Für Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen sind digitale Medien besonders wichtig. Sie können dadurch von überall aus mit anderen sprechen und so besser dabei sein.

Frühere Untersuchungen haben gezeigt: Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen nutzen digitale Medien weniger als andere Jugendliche.

Wir haben eine neue Untersuchung gemacht. Wir haben geprüft: Hat sich das in den letzten Jahren geändert? Wie nutzen Jugendliche körperlichen Einschränkungen heute digitale Medien? Dafür haben wir Jugendliche an Förderschulen befragt. Die Jugendlichen mit körperlichem und motorischem Förderbedarf waren in der 9. bis 11. Klasse. Dann haben wir unsere Ergebnisse mit zwei anderen Untersuchungen verglichen.

Das sind unsere Ergebnisse:

Digitale Medien gehören fest zum Alltag der Jugendlichen dazu. Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen nutzen digitale Medien heute mehr als früher. Es gibt kaum noch Unterschiede zu anderen Jugendlichen. Das heißt: Die Jugendlichen können mittlerweile besser am digitalen Leben teilnehmen.

Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen präsentieren sich selbst mehr im Internet. Zum Beispiel: Sie zeigen mehr Fotos oder Videos von sich selbst.

Es gibt einen Unterschied zu anderen Jugendlichen: Jugendliche mit körperlichen Einschränkungen nutzen öfter Sprach·assistenz auf Geräten. Zum Beispiel: Um Informationen zu suchen, Musik auszuschalten, einen Wecker zu stellen oder das Licht anzumachen.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 86
1. Soziale Medien im Leben von Jugendlichen 86
2. Digitale Teilhabe 88
2.1. Mechanismen digitaler Teilhabe 88
2.2. Digitale Ungleichheit 88
3. Jugendliche mit Bedarf an Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 89
3.1. Bildungswege 90
3.2. Körperliche und motorische Voraussetzungen 91
3.3. Zusätzliche Beeinträchtigungen 92
3.4. Forschung mit Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 92
4. Mediennutzung von Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 93
4.1. Herausforderungen bei der Forschung zur digitalen Mediennutzung in inklusiven Kontexten 93
4.2. Digitale Mediennutzung von Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 93
4.2.1. Digitale Ungleichheit 94
4.2.2. Auswirkungen der digitalen Ungleichheit auf die digitale Teilhabe 94
4.3. Forschungsdesiderat 95
5. Methode 95
5.1. Stichprobe 95
5.2. Fragebogen 96
5.3. Rekrutierung 96
5.4. Datenerhebung und Datenanalyse 96
6. Ergebnisse 96
6.1. Zugang zu digitalen Medien 97
6.2. Soziale Medien & Plattformen 97
6.3. Wichtigste App 98
6.4. Gaming, Sprachassistenz und Podcasts 98
6.5. Audiovisuelle Medien, Telefonieren und Lesen 99
6.6. Online-Aktivitäten und verschickte Inhalte 100
6.7. Posting von Fotos, Videos und Stories 100
7. Diskussion 101
7.1. Limitationen und methodische Herausforderungen 102
7.2. Implikationen für die Forschung 103
7.3. Implikationen für die medienpädagogische Arbeit an Schulen 103
8. Danksagung 104
Literatur 105
Kontakt 109

Einleitung

Die Digitalisierung hat die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verändert und der Einsatz digitaler Medien ist zu einem wichtigen Faktor für Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen geworden. Für Kinder und Jugendliche spielen digitale Medien und das Internet sowohl für die strategische Vernetzung als auch zur Realisierung gesellschaftlicher Teilhabe eine zentrale Rolle (Hasebrink et al., 2020, S. 4; Tulodziecki, 2021, S. 13).

Trotz der Potenziale und der Vorteile durch den Einsatz digitaler Medien zeigt sich, dass Menschen mit Beeinträchtigung in sehr unterschiedlichem Maße von digitalen Medien und den Fortschritten durch die Digitalisierung profitieren und häufig aus der digitalen Welt ausgeschlossen sind (Austin-Cliff et al., 2022; Bosse & Hasebrink, 2016; Nussbaumer & Hövel, 2021; Sponholz & Boenisch, 2021). Gerade für Jugendliche an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung können digitale Kommunikationsmittel dazu beitragen, dass Faktoren wie eine beeinträchtigte Mobilität und das typischerweise größere Einzugsgebiet der Schulen sich nicht negativ auf Teilhabe auswirken (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 282; Bosse & Sponholz, 2023).

Bisherige empirische Forschung deutet jedoch darauf hin, dass beispielsweise soziale Medien von Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Vergleich zu gleichaltrigen Peers deutlich seltener genutzt werden (Sponholz & Boenisch, 2021). Diese Unterschiede lassen sich jedoch nicht primär durch die Verfügbarkeit von digitalen Medien erklären. Die digitalen Endgeräte sind in den Haushalten zumindest ähnlich häufig wie bei Jugendlichen an allgemeinen Schulen vorhanden (Austin-Cliff et al., 2022, S. 36; Sponholz & Boenisch, 2021). Vor dem Hintergrund der dynamisch fortschreitenden Digitalisierung stellt sich die Frage, ob die bislang beobachtete digitale Ungleichheit auch weiterhin besteht. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Folgestudie zur Mediennutzung von Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im privaten Alltag vorgestellt. Die neu erhobenen Daten (N=127) werden mit der Vorläuferstudie und der repräsentativen JIM-Studie vergleichend gegenübergestellt.

1. Soziale Medien im Leben von Jugendlichen

Digitale Medien spielen im Alltag von jungen Menschen eine große Rolle. Eine Studie, die sich regelmäßig mit den Lebenswelten von jungen Menschen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland und auch mit ihrer digitalen Mediennutzung auseinandersetzt, ist die SINUS-Studie (Calmbach et al., 2024). In der Studie wurden unter anderem unter Einsatz eines qualitativ-ethnologischen Forschungsansatzes insgesamt 72 Fallstudien durchgeführt und ausgewertet (Calmbach et al., 2024, S. 18).

Die Studie zeigt ein differenziertes Bild im Hinblick auf die Nutzung digitaler und sozialer Medien: Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube werden vor allem zur Unterhaltung und Entspannung eingesetzt. Es werden Storys bei Instagram gepostet, Videos auf YouTube und TikTok angesehen und das Schreiben mit Freund:innen auf WhatsApp ist relevant bei der Pflege von Kontakten (Calmbach et al., 2024, S. 132). Die sozialen Plattformen spielen für alle befragten Jugendlichen auch unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht oder Bildungshintergrund eine wichtige Rolle. Gleichzeitig sind diese Plattformen für die Kommunikation untereinander wichtig - insbesondere im privaten Alltag (Calmbach et al., 2024, S. 177). WhatsApp ist nicht nur bei den 12 bis 19-Jährigen in Deutschland die am häufigsten genutzte App, sie ist auch der wichtigste Kanal zur Kommunikation im Alltag

(Calmbach et al., 2024, S. 259; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), 2024, S. 27–28, 31–32).

Kinder und Jugendliche haben in sozialen Medien wie TikTok und Instagram die Möglichkeit, sowohl als Konsument:innen als auch als Produzent:innen online aktiv zu sein (Hasebrink et al., 2020, S. 5). Allerdings nutzen die Jugendlichen die Medien vorwiegend rezeptiv, eigene Inhalte werden eher selten veröffentlicht (Calmbach et al., 2024, S. 189). Die meisten Jugendlichen sind der Ansicht, dass sie mit ihren eigenen Beiträgen nur geringe Einflussmöglichkeiten auf den öffentlichen Diskurs haben, da ihre eigene Reichweite nicht groß genug ist. Diese eher passive Nutzung hat hier auch eine Schutzfunktion, da sie sich selbst häufig nicht mit „Hassnachrichten, Verurteilungen und ungewollter Aufmerksamkeit“ (Calmbach et al., 2024, S. 188) auseinandersetzen möchten.

Sozialen Plattformen wie WhatsApp kommt im Leben von Jugendlichen nicht nur im privaten Alltag, sondern auch in der Organisation schulbezogener Bedarfe eine wichtige Rolle zu. Fast alle befragten Schüler:innen haben mit ihren Mitschüler:innen eine gemeinsame WhatsApp-Gruppe, auf die ihre Lehrkräfte keinen Zugriff haben. Diese Gruppen werden vorwiegend zum Informationsaustausch genutzt, beispielsweise für „Nachfragen zu Hausaufgaben, Lernlisten, Stundenplanänderungen, Informationen zu verpassten Unterrichtsinhalten oder für kurzfristige Nachrichten zur Weitergabe an die Lehrer:innen am Morgen bei Krankheit oder Verspätung“ (Calmbach et al., 2024, S. 259).

Dennoch ist die Nutzung von digitalen Medien und insbesondere sozialen Medien nicht automatisch nur mit Vorteilen für die Nutzer:innen, sondern zusätzlich zum Kontakt mit Hassnachrichten und anderen jugendgefährdenden Inhalten auch mit weiteren Risiken verbunden. Eine Analyse der Mediennutzung aus den Jahren 2021/2022 hat ergeben, dass 36 % der Heranwachsenden in Europa, Zentralasien und Kanada kontinuierlich digitalen Kontakt zu Freund:innen und weiteren Personen hatten. Die Jugendlichen wurden gebeten, die Items der „Social Media Disorder Scale“ zu beantworten. Sie gibt Aufschluss darüber, ob die Jugendlichen ein suchtartiges Verhalten (*problematic use)* in Bezug auf soziale Medien zeigen.

In Deutschland zählte etwa ein Drittel zu den *Intense Users* (32%), etwas mehr als die Hälfte als *Active User* (55%) und etwas mehr als ein Zehntel war nicht in den sozialen Medien aktiv und zählte so als *Non-Active User* (11%). Dennoch ist suchtartiges Social-Media-Verhalten weit verbreitet: Jede:r Zehnte (10%) wurde als *Problematic User* klassifiziert. Der Wert für Deutschland liegt damit nur leicht unter dem internationalen Durchschnitt (11%) (Boniel-Nissim et al., 2024, S. 2–6). Dies wirft weitere Fragen zu den Ursachen für dieses ungünstige Verhalten auf.

Im schulischen wie außerschulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen sind digitale Medien und soziale Plattformen fest verankert. Sie spielen - ihre ganz eigenen Chancen und Risken inbegriffen - eine wichtige Rolle bei der gesellschaftlichen Teilhabe. Wenn junge Menschen nicht auch in der digitalen Welt vernetzt sind, sind sie einem erhöhten Exklusionsrisiko ausgesetzt. Aber auch wenn sozialen Medien im Leben von Jugendlichen eine wichtige Rolle zukommt, wird der Kontakt außerhalb der digitalen Welt sehr geschätzt: Das persönliche Treffen mit Freund:innen bleibt weiterhin die liebste Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen (Calmbach et al., 2024, S. 132).

2. Digitale Teilhabe

Im Kontext von Teilhabe bietet die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF) der World Health Organisation (WHO) ein hilfreiches Rahmenmodell, um die Wirkweisen von Kontextfaktoren und Aktivitäten auch in Bezug auf Teilhabe in einer digitalisierten Welt aufzuschlüsseln (Bosse & Sponholz, 2023). In dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF werden einzelne Aktivitäten nicht isoliert betrachtet, denn eine Aktivität und die daraus resultierende Teilhabe bzw. Partizipation findet nach der ICF immer in einem Kontext statt. Dieser Kontext umfasst mögliche Gesundheitsprobleme, Umweltfaktoren, personbezogene Faktoren sowie Körperfunktionen und -strukturen. Aus Perspektive der ICF resultiert aus der Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen nicht automatisch eine Behinderung. „Behinderung" ist aus der ICF-Perspektive als die „Beeinträchtigung der Teilhabe" zu verstehen (WHO, 2005, S. 16–25). Eine Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen ist dementsprechend nur ein Faktor unter vielen auf dem Weg zur Teilhabe.

2.1. Mechanismen digitaler Teilhabe

In der digitalen Welt ist das Zusammenspiel von ICF-Faktoren die Voraussetzung für digitale Teilhabe. Diese Perspektive auf „Teilhabe" als das Resultat eines bio-psycho-sozialen Zusammenspiels verdeutlicht, dass bereits ein ungünstiger Faktor ausreicht, um eine Aktivität zu verhindern (Bosse & Sponholz, 2023). Ob es nun an mangelnder Barrierefreiheit (Umweltfaktor) oder dem persönlichen Interesse einer Person (personbezogener Faktor) liegt: Allein auf der Grundlage von ausbleibenden Aktivitäten lässt sich kaum bestimmen, welcher Faktor aus Perspektive der ICF letztendlich die Mediennutzung verhindert (Bosse & Sponholz, 2023).

In Bezug auf die Teilhabe an den Chancen der Digitalisierung lassen sich verschiedene Barrieren identifizieren. Dazu zählen *technische Barrieren* (z. B. Ansteuerungsprobleme), *inhaltliche Barrieren* (z. B. zu komplexe Sprache) und *soziale Barrieren* (Bosse et al., 2019). Insbesondere dem sozialen Umfeld kommt auf dem Weg zur gelungenen Mediensozialisation als Grundlage für digitale Teilhabe eine wichtige Rolle zu: „Wenn Heranwachsende aus ihrem Umfeld unzureichende Anregung und Unterstützung oder gar Ablehnung erfahren, wird die eigenständige Medienaneignung insbesondere für Menschen, die auf Unterstützung angewiesen sind, erschwert" (Bosse et al., 2019, S. 3-4). Unabhängig davon, ob es personbezogene Faktoren (z. B. Interesse, Medienkompetenz) oder Umweltfaktoren (z. B. mangelhafte Barrierefreiheit, restriktive soziale Umgebung) sind, all diese Faktoren können letztendlich ausschlaggebend für das Gelingen digitaler Teilhabe sein (Bosse et al., 2019, S. 4-5.; Bosse & Sponholz, 2023).

2.2. Digitale Ungleichheit

Zum produktiven Erzeugen von Vorteilen durch digitale Medien im eigenen Leben ist sowohl der Zugang als auch die Nutzung digitaler Medien erforderlich. Diese Ebenen digitaler Ungleichheit werden auch als *digital divide* bezeichnet (Robinson et al., 2020). Anhand von drei Ebenen, dem *Zugang zu* digitalen Medien (*first digital divide*), der *Nutzung von* digitalen Medien (*second digital divide*) und den *Resultaten aus* dem Einsatz digitaler Medien (*third digital divide*) lassen sich die Ebenen digitaler Ungleichheit aufzeigen. Sie verhalten sich geschichtet zueinander und hängen eng miteinander zusammen: „we see that layers include access, skills, and usage — all of which must work in concert for optimal outcomes" (Robinson et al., 2020, S. 2). Denn erst, wenn alle drei Bereiche miteinander in Einklang stehen, können produktiv Vorteile für die eigenen Ziele gezogen werden. Diese digitale

Ungleichheit verläuft entlang einer Vielzahl von Merkmalen, beispielsweise dem Bildungshintergrund, Geschlecht, sozioökonomischen Hintergrund oder Alter. Ob eine Person mit einer Beeinträchtigung lebt, ist daher nur ein Merkmal unter vielen, anhand dessen sich digitale Ungleichheit feststellen lassen kann (Robinson et al., 2020, S. 2).

Um das Ausmaß der sich daraus ergebenden Ebenen digitaler Ungleichheit zu betonen, wurde der Begriff des *digital disability divide* vorgeschlagen (Sachdeva et al., 2015). Auch wenn die Grundidee dieser Begriffsschöpfung zur Betonung des Ausmaßes der Ungleichheit grundsätzlich nachvollziehbar ist, so ist der hinterlegte Behinderungsbegriff kritisch zu hinterfragen: Diese Begrifflichkeit legt durch die enge Verknüpfung des *digital divide* und *disability* nahe, dass das Merkmal „Behinderung“ als eine Eigenschaft einer Person verstanden wird und nicht als das Resultat aus dem ungünstigen Zusammenspiel von verschiedenen ICF-Faktoren (Bächler & Sponholz, 2025).

3. Jugendliche mit Bedarf an Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die Schulstatistik des Schuljahres 2023/24 in Deutschland zeigt, dass Jugendliche mit Bedarf an Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung seltener an allgemeinen Schulen unterrichtet werden als fast alle anderen sonderpädagogisch unterstützten Jugendlichen. Insgesamt wurden in der ersten bis zur zehnten Klasse 7,5% der Schüler:innenschaft (608.097 Schüler:innen) in Deutschland sonderpädagogisch unterstützt. Davon wurden 56,6% an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt und 43,4% an allgemeinen Schulen unterrichtet (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2024, S. 8).

Im gleichen Schuljahr wurden 39.909 Schüler:innen im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (0,5% der Schüler:innenschaft) sonderpädagogisch unterstützt. Von ihnen wurden aber nur 35,7% (KMK, 2024, S. 8) an allgemeinen Schulen unterrichtet. Damit liegt der Anteil der an allgemeinen Schulen unterrichteten Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung 7,7% unter dem Durchschnitt.

In Nordrhein-Westfalen hatten im Schuljahr 2023/2024 insgesamt 11.710 Schüler:innen einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW), 2024, S. 26). Dieser besteht nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF), „wenn das schulische Lernen dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt ist auf Grund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens“ (§ 6, AO-SF, MSB NRW, 2024).

3.1. Bildungswege

Nach der aktuellen Praxis zur Vergabe von Abschlüssen in der Bundesrepublik Deutschland wird der Abgang einer Schule im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung und im zieldifferenten Bildungsgang Lernen nicht als Erster Schulabschluss anerkannt (Statistisches Bundesamt, 2024, S. 21111–21114). Schüler:innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen haben beispielsweise in NRW jedoch die Möglichkeit, einen dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschluss zu machen (§ 29, § 35, AO-SF, MSB NRW, 2024).

So kommt es, dass im Schuljahr 2023/2024 in Deutschland 1.647 Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung keinen staatlich anerkannten Schulabschluss erlangt haben. Insgesamt verließen 558 Schüler:innen die Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung mit einem Abschluss: 357 Schüler:innen erreichten einen Hauptschulabschluss, 178 einen mittleren Abschluss und 23 erlangten die allgemeine Hochschulreife (Statistisches Bundesamt, 2024, S. 21111–21114).

Die Heterogenität der Schüler:innenschaft zeigt sich in NRW in der großen Bandbreite an den Schulformen und den Bildungsgängen, nach denen die Schüler:innen unterrichtet werden. Dies soll nachfolgend am Beispiel von NRW verdeutlicht werden. Die Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung werden neben allgemeinen Schulen mit inklusivem Unterricht auch an den aktuell 34 öffentlichen und privaten Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW unterrichtet (MSB NRW, 2024, S. 28, S. 224). Im Schuljahr 2023/2024 wurden dort 7.601 Schüler:innen in der Regel im Ganztagsunterricht unterrichtet (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 282; MSB NRW, 2024, S. 26).

Die Schulen erstrecken sich vorrangig über die Jahrgangsstufen eins bis zehn, während die Sekundarstufe II nur vereinzelt angeboten wird. Der Unterricht erfolgt entweder zielgleich gemäß den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen oder zieldifferent nach dem Bildungsgang Lernen oder dem Bildungsgang Geistige Entwicklung (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 282). In den letzten Jahren zeigen sich Veränderungen in der Verteilung der Beschulung nach den jeweiligen Bildungsgängen, wobei in Bayern zunehmend mehr Schüler:innen in Bildungsgängen der allgemeinen Schulen unterrichtet werden, in anderen Gebieten hingegen eher mehr Schüler:innen nach dem Bildungsgang Geistige Entwicklung (Hansen, 2012, S. 133; Lelgemann & Fries, 2009, S. 217; Scholz et al., 2016, S. 289).

Durch die möglichen Bildungsgänge wird bereits deutlich, dass die Schüler:innenschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Bezug auf ihre Voraussetzungen äußerst heterogen ist. Diese Heterogenität zeichnet sich auch in den Lernvoraussetzungen ab (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 20, S. 284).

Zur Beschreibung der Schüler:innenschaft legen Lelgemann und Fries (2009) Daten für das Bundesland Bayern aus den Jahren 2004-2008, Hansen (2012) für NRW aus dem Jahr 2010 und Scholz et al. (2016) für Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2015 vor. Die aktuellsten Daten liefern Willke und Schriber (2021, 2022) für die Deutschschweiz.

In allen Erhebungen wird herausgestellt, dass an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung durchgängig mehr männliche (60-65%) als weibliche (35-40%) Schüler:innen vertreten sind. Die Gründe dafür sind allerdings unklar (Hansen, 2012, S. 128; Lelgemann & Fries, 2009, S. 126, S. 216; Scholz et al., 2016, S. 287; Willke & Schriber, 2021, S. 13). Die Anteile der Schüler:innen mit

Migrationshintergrund schwanken regional und scheinen über die Zeit hinweg zu steigen, sind aber an den Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung jeweils höher als an allgemeinen Schulen (Lelgemann & Fries, 2009, S. 217). In NRW ist Deutsch für jede:n vierte:n Schüler:in mit Bedarf an Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nicht die Erstsprache (Hansen, 2012, S. 129).

Die Schüler:innenschaft an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung unterliegt einem ständigen Wandel. Zum einen führen veränderte bildungspolitische Rahmenbedingungen zu Veränderungen bei der Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 6). Zum anderen eröffnen medizinische Fortschritte neue Möglichkeiten in der Versorgung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit körperlicher Beeinträchtigung, was sich ebenfalls auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft auswirkt (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 102, S. 199).

3.2. Körperliche und motorische Voraussetzungen

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sind nicht nur die Lernvoraussetzungen, sondern auch die körperlichen und motorischen Voraussetzungen heterogen. Die häufigste Beeinträchtigung mit Anteilen zwischen 29 % und 50 % von Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung stellen *cerebrale Bewegungsstörungen* dar. Obwohl in einigen Regionen ein Rückgang des Anteils dieser Beeinträchtigung über die Jahre festgestellt wurde, bleibt sie dennoch prävalent (Hansen, 2012, S. 131; Lelgemann & Fries, 2009, S. 217–218; Scholz et al., 2016, S. 285, S. 288; Willke & Schriber, 2021, S. 34–35). Am zweithöchsten an den Schulen ist oftmals der Anteil an Schüler:innen mit *Epilepsie* (Lelgemann & Fries, 2009, S. 217; Scholz et al., 2016, S. 285, S. 288; Willke & Schriber, 2021, S. 14).

Auch der Anteil der Kinder mit *komplexer Beeinträchtigung* unterliegt Veränderungen. Es lässt sich auf der Studienlage jedoch keine eindeutige Aussage treffen, ob die Schüler:innenschaft zu- oder abgenommen hat, da die Ergebnisse in verschiedene Richtungen weisen (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 103; Hansen, 2012, S. 134; Lelgemann & Fries, 2009, S. 219; Willke & Schriber, 2021, S. 17). Der Anteil an Schüler:innen im *Autismus-Spektrum* an den Schulen ist in den vergangenen Jahren in allen Regionen, die durch die Studien erfasst wurden, gestiegen (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 103; Willke & Schriber, 2021, S. 161).

Die Häufigkeit von *Spina Bifida* und *Muskelerkrankungen* an Schulen sinkt hingegen insgesamt anteilig bzw. bleibt niedrig (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 103; Hansen, 2012, S. 131; Lelgemann & Fries, 2009, S. 218; Scholz et al., 2016, S. 286). In der Deutschschweiz sind diese Beeinträchtigungen an den Schulen etwas häufiger vertreten (Willke & Schriber, 2021, S. 15). Daneben zählen zur Schüler:innenschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung Schüler:innen mit *chronischen* oder *progredienten Erkrankungen*, *Stoffwechselstörungen*, *Problemen im Knochenwachstum*, *Hirnverletzungen und -erkrankungen*, *seltenen Syndromen* oder *Beeinträchtigungen unbekannter Ursache* (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 99–210).

3.3. Zusätzliche Beeinträchtigungen

Häufig weisen die Schüler:innen neben diesen Beeinträchtigungen weitere Beeinträchtigungen auf, wobei die körperliche und motorische Beeinträchtigung nicht immer die primäre Beeinträchtigung darstellt (Hansen, 2012, S. 132; Lelgemann & Fries, 2009, S. 218; Willke & Schriber, 2021, S. 16, S. 34). Zudem zeigen die Schüler:innen oft auch Schwierigkeiten in emotional-sozialen Bereichen, beim Lernen, bei der Konzentration, bezüglich der Ausdauer und in der Kommunikation (Hansen, 2012, S. 132; Lelgemann & Fries, 2009, S. 219; Willke & Schriber, 2021, S. 34). Durch Beeinträchtigungen in der Kommunikation besteht ein Bedarf an Unterstützter Kommunikation (Hansen, 2012, S. 132; Lelgemann & Fries, 2009, S. 218; Scholz et al., 2018, S. 24; Willke & Schriber, 2021, S. 19–20). Zur Ansteuerung von Hardware - und damit auch für die Ansteuerung von digitalen Medien - werden häufig Assistive Technologien benötigt (Bernasconi et al., 2023, S. 13; Feichtinger, 2020, S. 290–291).

3.4. Forschung mit Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die heterogenen Voraussetzungen in Bezug auf die Motorik, Kognition und die Kommunikation machen eine Anpassung von Erhebungsinstrumenten absolut notwendig. Damit valide Erkenntnisse gewonnen werden können, müssen alle Schüler:innen angemessen angesprochen werden. Dadurch, dass viele Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung jedoch auf Hilfsmittel und/oder Assistive Technologien angewiesen sind, ist naheliegend, dass diese Bedarfe und die Ansteuerungsmöglichkeiten selbst als ein Faktor im Zusammenspiel die Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien beeinflussen (Bernasconi et al., 2023). Um inhaltliche Barrierefreiheit sicherzustellen, ist es unerlässlich, dass sowohl die Methoden der Datenerhebung als auch die Gestaltung der Erhebungsinstrumente alle vier Hauptdimensionen – Wahrnehmbarkeit, Bedienbarkeit, Verständlichkeit und technische Nutzbarkeit – berücksichtigen (Haage & Bühler, 2019; W3C Web Accessibility Initiative (WAI), 2023).

In der Forschungspraxis führt das dazu, dass für die individuellen Bedarfe der befragten Gruppen die in den Erhebungsinstrumenten verwendete Sprache (z. B. Leichte Sprache) und die genutzten Befragungswege (z. B. verbal, symbolgestützt) angepasst werden müssen, um alle Teilnehmer:innen zu erreichen. Vereinzelt kann auch eine Proxybefragung notwendig sein, wenn noch keine barrierefreien Befragungsinstrumente entwickelt wurden, die für alle Studienteilnehmer:innen zugänglich sind. Dies bringt auch in Bezug auf die informierten Einwilligungen zur Studienteilnahme sowie die Datenschutzerklärungen besondere Herausforderungen mit sich. Um eine tatsächlich informierte Einwilligung zur Studienteilnahme zu geben, müssen alle entsprechenden Unterlagen für den Personenkreis nachvollziehbar gestaltet sein.

Es ist jedoch zu beachten, dass auch in der Forschung Barrierefreiheit gerade bei digitalen Umgebungen nicht als abgeschlossener Zustand zu verstehen ist: Mit jeder technischen Weiterentwicklung, mit jedem Fortschritt entstehen neue Räume, in die Personen aus verschiedensten Gründen nicht einbezogen sein können (Robinson et al., 2020, S. 2). Dies macht eine standardmäßig barrierefreie Entwicklung von digitalen Medien und Inhalten absolut notwendig (Bächler et al., 2025; Bächler & Sponholz, 2025).

4. Mediennutzung von Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Die digitale Mediennutzung von Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist im deutschsprachigen Raum bislang nur in Ansätzen untersucht (Rohse & Seiler-Kesselheim, 2024). Es ist festzustellen, dass die Gruppe der Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine Gruppe ist, die sowohl schwer zu rekrutieren als auch vergleichsweise schwer zu befragen ist. Dies hängt nicht nur mit den besonderen Anforderungen an barrierefreie Forschung zusammen, sondern auch mit der Ansprache der einzelnen Personen sowohl in Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt als auch an allgemeinen Schulen.

4.1. Herausforderungen bei der Forschung zur digitalen Mediennutzung in inklusiven Kontexten

Während bundesweite Studien wie die JIM-Studie in der Lage sind, eine repräsentative Stichprobe zu ziehen und so Aussagen über alle Jugendlichen zu treffen, so sind die Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung deutlich schwerer erreichbar. Der Anteil der Schüler:innen an der gesamten Schüler:innenschaft ist mit 0,5% äußerst gering (KMK, 2024, S. 8). Gleichzeitig wird etwas mehr als ein Drittel (35,7%) an vielen verschiedenen allgemeinen Schulen unterrichtet: an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und vereinzelt auch an integrierten Gesamtschulen sowie freien Waldorfschulen (KMK, 2024, S. 6).

Daher ist es wenig überraschend, dass kaum Erkenntnisse über den *Zugang zu* (*first digital divide*) und die *Nutzung von* (*second digital divide*) digitalen Medien bei Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung an allgemeinen Schulen vorliegen. Es bleibt daher auch völlig unklar, ob auch die Jugendlichen an allgemeinen Schulen von digitalem Ausschluss betroffen sind.

4.2. Digitale Mediennutzung von Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigung auseinandersetzen. Eine Studie, in der sich speziell mit dem Einsatz von digitalen Medien im privaten Raum auseinandergesetzt wurde, ist die Studie „Digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung“ (Sponholz, 2019; Sponholz & Boenisch, 2021). In der Studie wurde die Mediennutzung von Jugendlichen in der 9. und 10. Klasse an allgemeinen Schulen im Vergleich mit der Mediennutzung von Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung untersucht. Die Jugendlichen waren etwa zur Hälfte (51%) in der 9. Klasse, die andere Hälfte (49%) besuchte die 10. Klasse. Die Schüler:innen waren zwischen 15 und 19 Jahre alt (M = 16.1, SD = .952). Von den Schüler:innen waren 73,7% männlich, 25% weiblich und 1,3% divers (Sponholz, 2019; Sponholz & Boenisch, 2021).

4.2.1. Digitale Ungleichheit

Im Vergleich der beiden Gruppen zeigte sich, dass im Zugang zu digitalen Medien in den Haushalten der Jugendlichen kaum Unterschiede aufzufinden waren. Deutlich größere Unterschiede konnten jedoch bei der Mediennutzung festgestellt werden. Die Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nutzten nicht nur soziale Medien (z. B. WhatsApp, Instagram) seltener, sie gingen auch seltener digitalen Aktivitäten (z. B. Versand von Nachrichten) nach.

Während Schüler:innen an allgemeinen Schulen in der Studie WhatsApp im Alltag im überwiegenden Maße täglich (92%) nutzten, setzten nur etwas mehr als zwei Drittel (70%) der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung WhatsApp täglich ein. Ein Fünftel der Schüler:innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nutzte WhatsApp nie (21%).

Auch bei Instagram zeigten sich große Unterschiede. Von einem Großteil der Schüler:innen an allgemeinen Schulen wurde Instagram täglich (80%) im Alltag genutzt - bei den Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung waren es hingegen nur etwa zwei Fünftel (39%). Am deutlichsten zeigten sich die Unterschiede bei Snapchat. Fast zwei Drittel der Schüler:innen (65%) an den allgemeinen Schulen nutzte Snapchat täglich, hingegen nutzten die Jugendlichen, die an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt unterrichtet wurden, zu mehr als zwei Dritteln (68%) Snapchat nie (Sponholz, 2019; Sponholz & Boenisch, 2021). Es zeigte sich, dass die Unterschiede zwischen beiden Gruppen weniger im Zugang zu digitalen Endgeräten, sondern vielmehr in der Nutzung von digitalen Medien liegen.

4.2.2. Auswirkungen der digitalen Ungleichheit auf die digitale Teilhabe

Auch wenn die Unterschiede im Zugang zu Geräten zunächst gering erscheinen, so wirken sie als Multiplikator: Wenn eine Person keinen Zugang zu einem Gerät hat (*first digital divide*), ist die Nutzung von digitalen Medien auch nicht möglich (*second digital divide*). So können auch keine Vorteile durch die Mediennutzung gezogen werden (*third digital divide*). Dies hat weitreichende Folgen für die Teilhabe: Denn Teilhabe setzt auch in der digitalen Welt nicht unbedingt eigene Aktivitäten einer Person in der digitalen Welt voraus. Aber um teilzuhaben, muss sie in der Lage sein, eine eigene souveräne Entscheidung für oder gegen die Nutzung von digitalen Medien zu treffen (Bartelheimer et al., 2020). Wenn Personen keinen Zugang haben, sie Medien nicht nutzen und sie auch keine Vorteile aus dem Einsatz erzeugen können, so sind sie in ihrer souveränen digitalen Teilhabe eingeschränkt (Bosse & Sponholz, 2023).

Es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, dass die Unterschiede im vorliegenden Ausmaß zwischen den Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und ihren gleichaltrigen Peers an allgemeinen Schulen ausschließlich durch souveräne Entscheidungen zustande kommen. Auch vorangegangene digitale Mediennutzungsforschung im Feld legt nahe, dass vielmehr von digitaler Exklusion der Jugendlichen bzw. der Personen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung auszugehen ist (Bosse & Hasebrink, 2016; Lidström et al., 2011, 2012; Lidström & Hemmingsson, 2014).

4.3. Forschungsdesiderat

Da die Mediennutzung von Jugendlichen mit Beeinträchtigung – anders als die Mediennutzung der Gesamtbevölkerung in der Bundesrepublik (z. B. KIM-Studie, JIM-Studie, ARD/ZDF-Onlinestudie) – nicht jährlich erhoben wird, bleibt unklar, ob und inwiefern diese bislang dokumentierte digitale Ungleichheit weiterhin besteht. Daraus lassen sich die folgenden Forschungsfragen ableiten:

- Wie nutzen Jugendliche an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung digitale Medien im Vergleich zum Durchschnitt der Jugendlichen in Deutschland?
- Wie hat sich seit 2019 das Ausmaß der digitalen Ungleichheit bei Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung verändert?

Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

5. Methode

In der vorliegenden Studie wurden Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Rahmen des Projekts „Digitale Teilhabe von Jugendlichen in sonderpädagogischen Kontexten“ zu ihrer digitalen Mediennutzung befragt. In einem sequentiellen Mixed-Methods-Design wurden zuerst Fragebögen von Schüler:innen bearbeitet und anschließend vertiefende Leitfadeninterviews geführt. Im vorliegenden Beitrag sollen jedoch ausschließlich die Ergebnisse der Fragebogenbefragung präsentiert werden.

In dieser Studie werden die Erkenntnisse zur Mediennutzung der Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (12-19 Jahre) mit der Mediennutzung von Jugendlichen in der Bundesrepublik verglichen (mpfs, 2024). An zentralen Stellen werden die Daten aus der Vorgängerstudie hinzugezogen, um die Entwicklung seit 2019 zu dokumentieren und daraus Tendenzen abzuleiten (Sponholz, 2019; Sponholz & Boenisch, 2021).

5.1. Stichprobe

In der Fragebogenbefragung konnten insgesamt 127 Schüler:innen befragt werden. Etwa die Hälfte der Schüler:innen war im 10. Schulbesuchsjahr (48%, n=61). Etwa ein Fünftel (20,5%, n=26) war im 9. Schulbesuchsjahr, etwa ein Drittel (31,5%, n=40) im 11. Schulbesuchsjahr. Die befragten Schüler:innen waren im Durchschnitt 15,9 Jahre alt. Die Teilnehmenden waren zwischen 14 und 18 Jahren alt. Von den Befragten waren 36,2% weiblich (n=46), 63,0% männlich (n=80) und eine Person identifizierte sich als divers (0,8%; n=1). Die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen füllte den Fragebogen selbständig und ohne Unterstützung aus (70,9%; n=90), knapp ein Drittel der Schüler:innen (29,1%, n=37) nahm bei der Bearbeitung Unterstützung in Anspruch. Etwa ein Viertel (26,8%; n=34) gab an, die Fragen selbst beantwortet zu haben, aber beim Ausfüllen auf Unterstützung zurückgegriffen zu haben. Nur ein kleiner Teil der Fragebögen wurde als Proxybefragung vollständig stellvertretend durch eine andere Person ausgefüllt (2,4%; n=3).

5.2. Fragebogen

Zu Beginn des Fragebogens wurde ein einleitender Text in Leichter Sprache angeboten, der Hintergrundinformationen und Instruktionen zur Studie gibt (Raab-Steiner & Benesch, 2021, S. 50–51). Der *Zugang zu* digitalen Medien wurde - ähnlich wie in der JIM-Studie - durch Fragen zu den im Haushalt verfügbaren sowie den persönlich genutzten Geräten erfasst. Zur Dokumentation der *Nutzung von* digitalen Medien wurden sowohl soziale Plattformen als auch grundlegende Online-Aktivitäten wie Surfen im Internet, Hören von Podcasts oder digitales Spielen abgefragt. Die Online-Kommunikation wurde detailliert betrachtet und umfasste sowohl synchrone Kommunikationsformen (z. B. [Video-]Telefonate) als auch asynchrone Wege wie das Senden von Nachrichten (z. B. Sprachnachrichten). Zusätzlich wurden auch die Aktivitäten untersucht, bei denen Inhalte veröffentlicht werden (z. B. das Posten von Fotos). Im letzten Block des Fragebogens wurden soziodemografische Daten wie Alter, Geschlecht sowie das jeweilige Schulbesuchsjahr der Schüler:innen und die bei der Bearbeitung des Fragebogens in Anspruch genommene Unterstützung erfragt.

Der in der Befragung verwendete Fragebogen wurde für die Vorläuferstudie zu dieser Studie entwickelt. Im Rahmen dieser Studie wurde er auf Leichte Sprache überprüft und in einem Pretest getestet. Die Vorläuferstudie wurde 2019 durchgeführt (Sponholz & Boenisch, 2021). Für die aktuelle Studie wurden lediglich geringfügige Anpassungen vorgenommen, etwa bei der Auswahl der Geräte und Plattformen. Insbesondere in den angebotenen Antwortmöglichkeiten wurde sich bei der Konstruktion an der JIM-Studie (2024) orientiert.

5.3. Rekrutierung

Zur Rekrutierung wurden Schulleitungen von Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung kontaktiert. Die Schulleitungen wurden gebeten, die Informationsmaterialien sowie die Einwilligungserklärung für die Studienteilnahme über die Klassenlehrer:innen an die Jugendlichen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte weiterzureichen.

5.4. Datenerhebung und Datenanalyse

Die Daten wurden im Jahr 2024 gesammelt. Einzelne Fragebögen wurden geringfügig außerhalb dieses zentralen Erhebungszeitraums bearbeitet. Die Erhebung fand an acht Schulen in drei Regierungsbezirken in NRW statt. Die Studierenden, die mit der Datensammlung beauftragt waren, wurden im Vorfeld geschult und speziell auf mögliche Herausforderungen bei der Datenerhebung vorbereitet. Die erhobenen Daten wurden anschließend in einem Online-Fragebogen digitalisiert und in SPSS analysiert (IBM Corp., 2024).

6. Ergebnisse

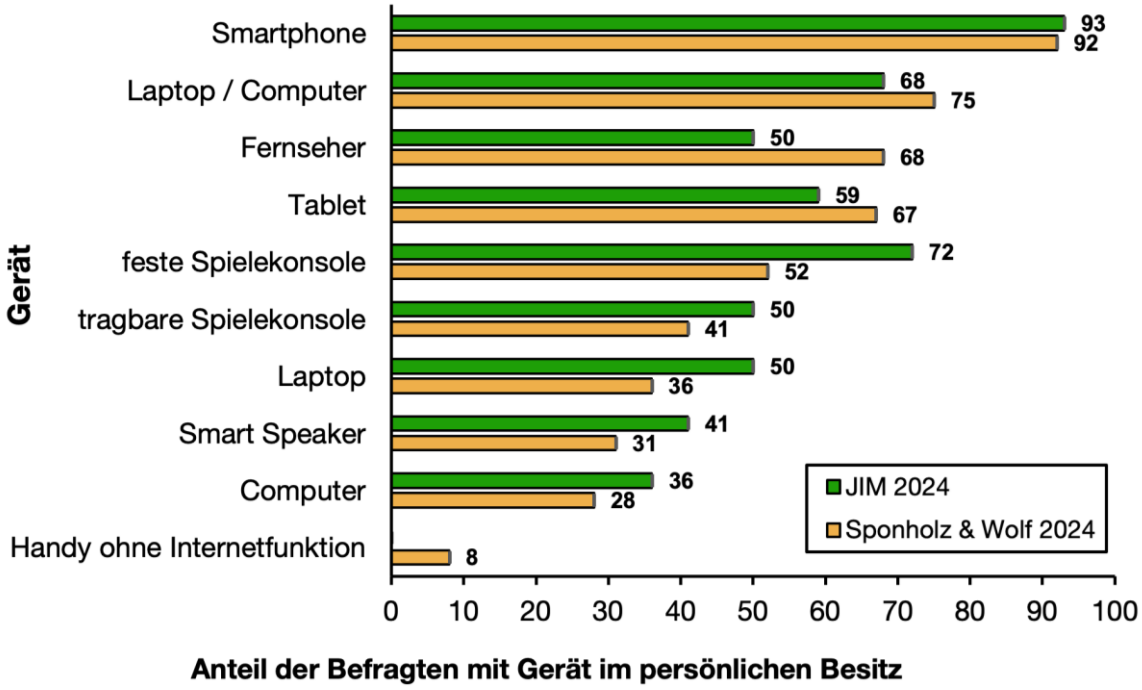
Im nachfolgenden Teil werden die zentralen Ergebnisse der Studie zur Mediennutzung von Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in ihrem privaten Alltag in Bezug auf den Zugang zu und die Nutzung von digitalen Medien dargestellt. Die gewonnenen Mediennutzungsdaten werden dabei mit der durchschnittlichen Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland und der 2019 befragten Personengruppe gegenübergestellt.

6.1. Zugang zu digitalen Medien

Im Vergleich mit den jungen Menschen, die in der JIM-Studie befragt wurden, zeigt sich, dass die Unterschiede in der privaten Ausstattung mit digitalen Medien weiter abgenommen haben (Abb. 1). Es sind kaum noch Unterschiede zwischen Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und jungen Menschen in der Bundesrepublik im Durchschnitt zu sehen (mpfs, 2024, S. 7).

Abbildung 1

Geräte im persönlichen Besitz



Erläuterung Abb. 1: Angaben in Prozent. In der JIM-Studie (2024) wurde die Kategorie „Handy ohne Internetfunktion“ nicht erfasst. (CC-BY SA 4.0 Jakob Sponholz & Kathrin Wolf)

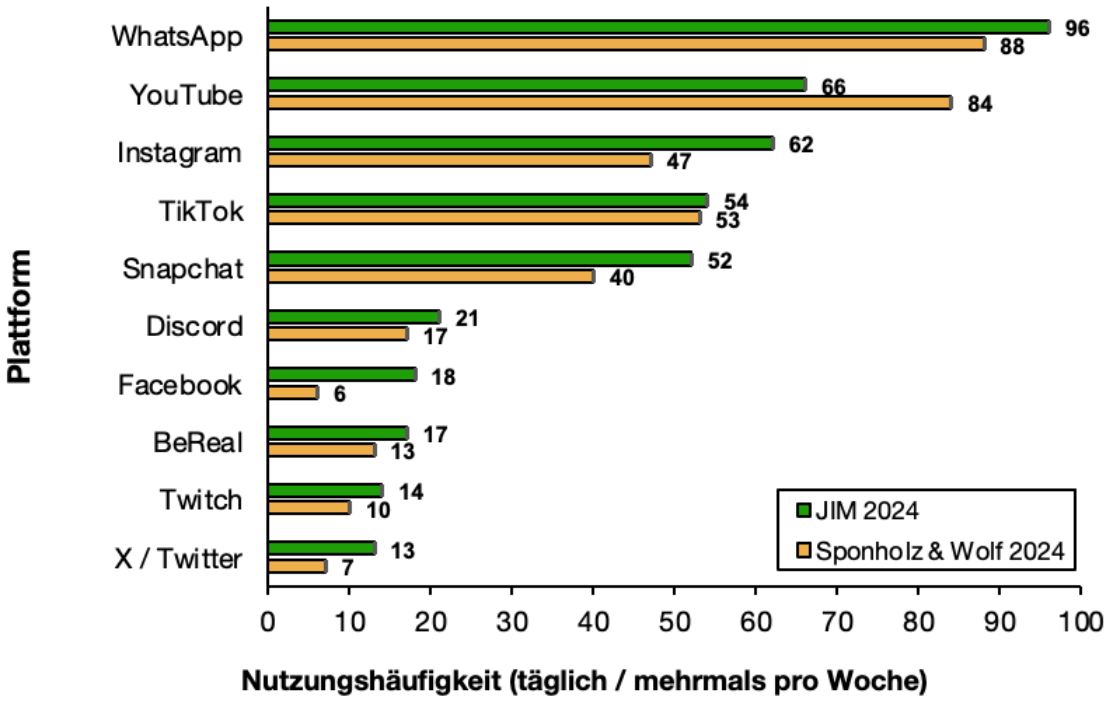
In Bezug auf Smartphones kann bei den Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung fast von einer Vollausstattung gesprochen werden. Von den insgesamt 127 Jugendlichen besitzen fünf ein Handy ohne Internet. Nur vier Jugendliche haben gar kein Handy zur Verfügung.

6.2. Soziale Medien & Plattformen

In der Gegenüberstellung der aktuellen Mediennutzungsdaten an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung mit der durchschnittlichen Mediennutzung Jugendlicher zeigt sich, dass es kaum Unterschiede gibt (Abb. 2). WhatsApp wird von beiden Gruppen sehr häufig eingesetzt. Die Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nutzen in der überwiegenden Mehrheit (84%) YouTube entweder mehrmals pro Woche oder täglich. Damit nutzen sie YouTube deutlich häufiger als junge Menschen im Durchschnitt in der Bundesrepublik (66%).

Abbildung 2

Nutzung von Online-Plattformen



Erläuterung Abb. 2: Angaben in Prozent. (CC-BY SA 4.0 Jakob Sponholz & Kathrin Wolf)

Zu den weiteren am häufigsten genutzten Plattformen gehören Instagram, TikTok und Snapchat. Es zeigt sich, dass die Nutzung von sozialen Medien der Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und Jugendlichen im Durchschnitt in Deutschland insgesamt sehr ähnlich ist (mpfs, 2024, S. 32, S. 40).

6.3. Wichtigste App

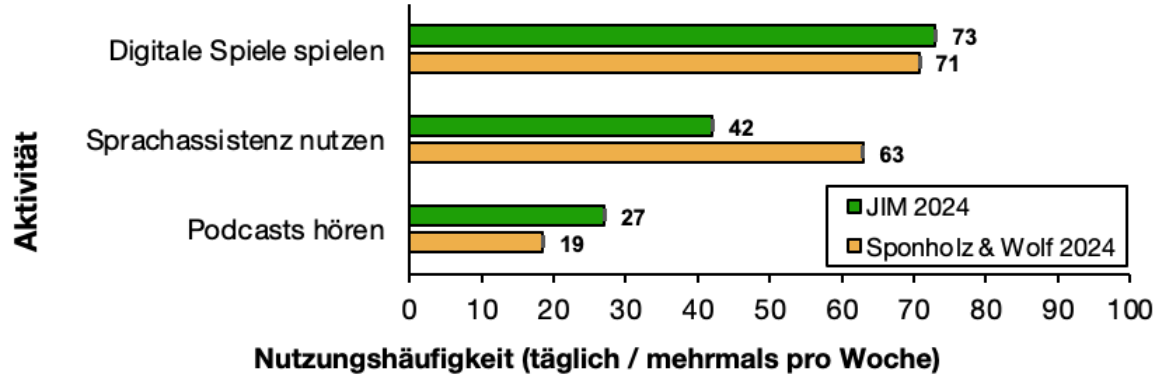
Wie bei den in der JIM-Studie befragten jungen Menschen wird WhatsApp (n=88) am häufigsten als eine der drei wichtigsten Apps genannt. Darauf folgen YouTube (n=66), TikTok (n=46), Instagram (n=37) und Snapchat (n=18).

6.4. Gaming, Sprachassistenz und Podcasts

Im Vergleich zur JIM-Studie zeigen sich beim Spielen digitaler Spiele kaum Unterschiede (Abb. 3.). Deutlich größere Diskrepanzen ergeben sich hingegen bei der Nutzung von Sprachassistenten. Die Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nutzen deutlich häufiger Sprachassistenten, etwa zwei Drittel nutzen diesen mehrmals pro Woche (63%), knapp die Hälfte täglich (47,2%). Die Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nutzen Sprachassistenten etwa 50% häufiger als die jungen Menschen im Bundesdurchschnitt.

Abbildung 3

Aktivitäten mit digitalen Medien: Gaming, Sprachassistenz und Podcasts



Erläuterung Abb. 3: Angaben in Prozent. (CC-BY SA 4.0 Jakob Sponholz & Kathrin Wolf)

Wie in der JIM-Studie wurde die Nutzung aller Sprachassistenten berücksichtigt - unabhängig davon, ob sie als eigenes Gerät oder in ein anderes Gerät (z. B. Smartphone, Tablet) implementiert waren (mpfs, 2024, S. 13). Podcasts werden von beiden Gruppen eher selten regelmäßig gehört, jedoch häufiger von den jungen Menschen aus der JIM-Studie (mpfs, 2024, S. 14, S. 42, S. 49).

6.5. Audiovisuelle Medien, Telefonieren und Lesen

Die Mediennutzungsweisen zeigen, dass die befragten Jugendlichen tendenziell rezeptiven Aktivitäten nachgehen: Mehr als drei Viertel (78,4%) hören täglich Musik (mehrmals pro Woche: 12%), Online-Videos werden von mehr als zwei Drittel (71%) täglich angesehen (mehrmals pro Woche: 16,9%). Auch der tägliche Konsum von Filmen und Serien (40%; mehrmals pro Woche: 28%) sowie Fernsehen (40,7%; mehrmals pro Woche: 22,8%) ist weit verbreitet. Von den Jugendlichen telefonieren knapp ein Drittel (31%) täglich (mehrmals pro Woche: 29,4%), ein ebenfalls großer Anteil telefoniert täglich mit Video (28,8%; mehrmals pro Woche: 13,6%). Der Anteil der Jugendlichen, die nie telefonieren (15,1%) oder videotelefonieren (19,2%) ist im Vergleich mit anderen Medien eher gering.

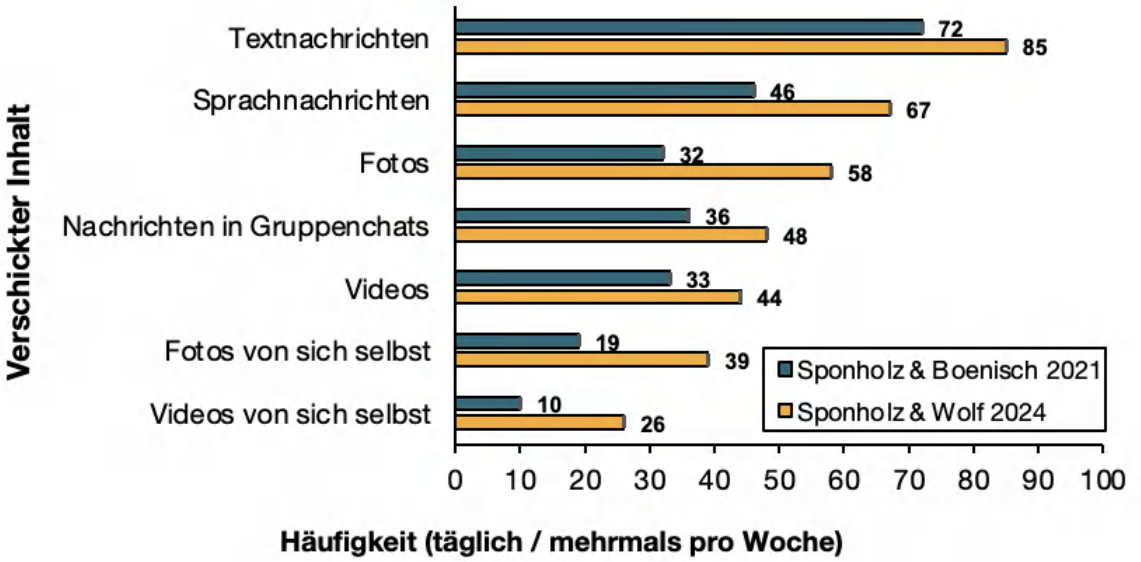
Es zeigt sich außerdem deutlich: Die Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung lesen wenig Bücher. Während Jugendliche in Deutschland im Durchschnitt zu mehr als einem Drittel (37%) mindestens mehrmals pro Woche gedruckte Bücher und etwas mehr als ein Zehntel (11%) E-Books lesen, lesen die Jugendlichen an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt deutlich weniger (mpfs, 2024, S. 19–20). Nur 10,5% lesen täglich gedruckte Bücher (8,1% mehrmals pro Woche), digitale Bücher nur 2,4% (4,1% mehrmals pro Woche). Insgesamt liest etwas mehr als ein Zehntel (11%) täglich und etwa ein Fünftel (22%) mehrmals pro Woche - unabhängig davon, ob die Bücher digital oder gedruckt sind. Der Anteil derjenigen, die keine Bücher lesen, ist besonders groß. Knapp die Hälfte liest nie gedruckte Bücher (46,8%) und mehr als drei Viertel lesen nie digitale Bücher (78%).

6.6. Online-Aktivitäten und verschickte Inhalte

Fast alle Jugendlichen (93%) sind manchmal im Internet, ein Großteil davon täglich (64,3%) oder mehrmals pro Woche (19,8%). Nur ein geringer Anteil gibt an, gar nicht online zu sein (7,1%). In der Analyse der Aktivitäten kann festgestellt werden, dass die Jugendlichen deutlich häufiger Inhalte versenden. Dabei hat in allen Bereichen die Häufigkeit von digitalen Aktivitäten im Vergleich zu 2019 stark zugenommen. Ob es Textnachrichten, Sprachnachrichten, Nachrichten in Gruppenchats, Fotos oder Videos sind - in allen Bereichen werden Inhalte häufiger verschickt (Abb. 4).

Abbildung 4

Aktivitäten mit digitalen Medien: Verschickte Inhalte



Erläuterung Abb. 4: Angaben in Prozent. Vergleichsdaten aus Sponholz und Boenisch (2021, S. 598) und Sponholz (2019, S. 64). In der Erhebung wurde nicht nach dem Veröffentlichen von Stories gefragt. (CC-BY SA 4.0 Jakob Sponholz & Kathrin Wolf)

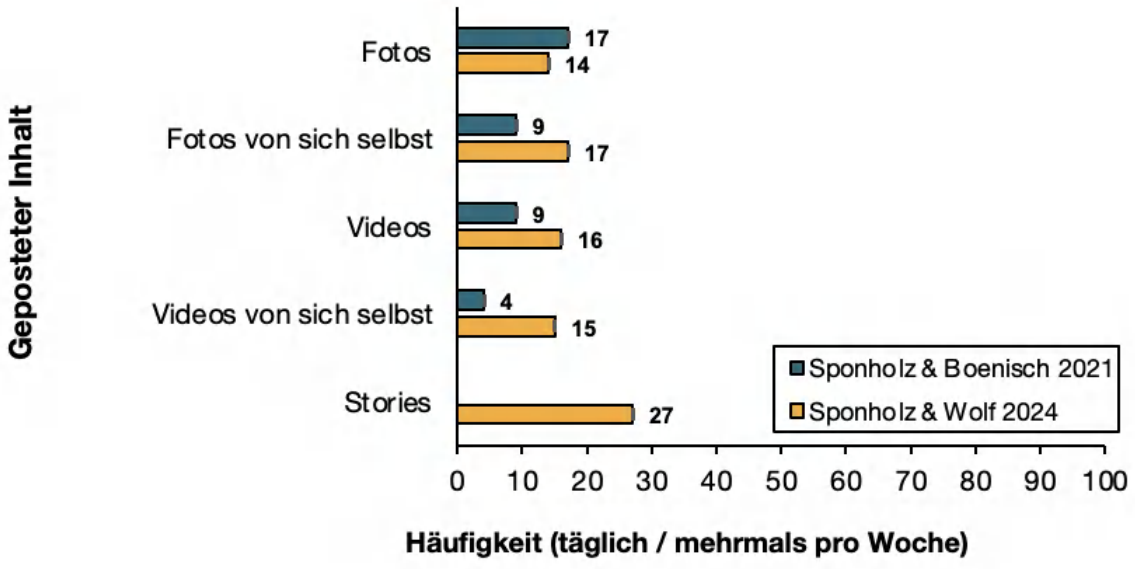
Insbesondere die Selbstdarstellung über verschickte Inhalte hat deutlich zugenommen: Fotos und Videos von sich selbst werden deutlich häufiger als noch 2019 verschickt.

6.7. Posting von Fotos, Videos und Stories

Auch wenn sich im Vergleich zu 2019 eine deutliche Zunahme der Online-Selbstdarstellung beobachten lässt, zeigt sich der Großteil der befragten Jugendlichen beim Teilen von Inhalten in sozialen Netzwerken eher zurückhaltend (Abb. 5). Nur ein kleiner Anteil an Jugendlichen postet Fotos mehrmals pro Woche (15%). Auch Videos werden nur von einem kleinen Anteil mehrmals pro Woche (9%) veröffentlicht.

Abbildung 5

Aktivitäten mit digitalen Medien: Gepostete Inhalte



Erläuterung Abb. 5: Angaben in Prozent. Die Vergleichsdaten wurden im Rahmen der Studie von Sponholz und Boenisch (2021) erhoben, aber bereits 2019 veröffentlicht (Sponholz, 2019, S. 65). (CC-BY SA 4.0 Jakob Sponholz & Kathrin Wolf)

Gleichzeitig gibt etwa die Hälfte an, keine Fotos zu posten (58,9%) und ebenfalls mehr als die Hälfte gibt an, keine Videos zu posten (57,3%). Noch größer ist der Anteil der Jugendlichen, die keine Fotos (60,2%) oder Videos (66,7%) von sich selbst veröffentlichen. Etwa die Hälfte (52%) macht keine eigenen Stories, aber mehr als ein Viertel (27%) veröffentlicht mindestens mehrmals pro Woche eigene Stories.

7. Diskussion

Das Ziel dieser Studie war, die aktuellen Mediennutzungsweisen von Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu erheben und anschließend mit der der Vorläuferstudie von 2019 und mit den Mediennutzungsweisen der Jugendlichen in der JIM-Studie aus dem Jahr 2024 gegenüberzustellen.

Im Vergleich der vorliegenden Studie mit der Mediennutzungsstudie von 2019 zeigt sich, dass die befragten Personengruppen zwar nicht identisch, aber dennoch sehr gut vergleichbar sind. Dies ist insbesondere in der sehr ähnlichen Altersstruktur der Befragten von 2019 (M = 16.1, SD = .952) und 2024 (M = 15.91, SD = .955) begründet.

Die Daten zeigen außerdem, dass die Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung deutlich häufiger Aktivitäten in der digitalen Welt nachgehen als noch vor fünf Jahren. Auch der Versand von Inhalten, insbesondere Inhalten, bei denen die Person selbst zu sehen ist, hat stark zugenommen. Mehr als ein Viertel der Befragten veröffentlicht regelmäßig eigene Stories. Diese Entwicklung legt nahe, dass sowohl die digitale Mediennutzung als auch die Selbstdarstellung bei Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung selbstverständlicher geworden ist und die Jugendlichen sich häufiger selbst darstellen (Bosse et al., 2019).

Im Vergleich mit der durchschnittlichen Nutzung der Jugendlichen in Deutschland fällt auf, dass die in dieser Studie befragten Jugendlichen deutlich häufiger Sprachassistenten einsetzten. Es wäre möglich, dass Sprachassistenten verwendet werden, um die Barrierefreiheit der eigenen Umgebung zu erhöhen um so eine körperliche oder motorische Beeinträchtigung oder beeinträchtigte Lese- und Schreibfähigkeiten zu kompensieren: So könnten Sprachassistenten beispielsweise genutzt werden, um Inhalte zu recherchieren, Musik abzuschalten, einen Wecker zu stellen oder das Licht einzuschalten (Bächler, Krstoski & Sponholz, 2025). Um die Unterschiede weiter zu kontextualisieren, ist jedoch weitere Forschung notwendig.

In der Gegenüberstellung mit der JIM-Studie wird deutlich: Zwischen den Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und Jugendlichen im Durchschnitt in Deutschland lassen sich weder bei den Geräten im persönlichen Besitz noch in der Nutzung von sozialen Medien deutliche Unterschiede feststellen. Die befragten Jugendlichen der vorliegenden Studie nutzen soziale Medien wie Jugendliche im Durchschnitt in Deutschland. Der *digital divide* in der Mediennutzung, der in der Vorläuferstudie (Sponholz, 2019; Sponholz & Boenisch, 2021) noch deutlich dokumentiert werden konnte, scheint sich weitestgehend geschlossen zu haben. Dies lässt vermuten, dass sich die digitalen Teilhabepotenziale der Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung den Potenzialen der Jugendlichen im Durchschnitt in Deutschland angenähert haben. Wie genau jedoch beide Gruppen auch im Vergleich miteinander im Sinne von Resultaten aus der Nutzung (third digital divide) durch den Medieneinsatz in ihrem Alltag profitieren, bleibt weiterhin unklar.

7.1. Limitationen und methodische Herausforderungen

Grundsätzlich lassen sich verschiedene potenzielle Gründe dafür anführen, dass einzelne Jugendliche nicht oder nicht vollständig an der Studie teilgenommen haben. Diese Gründe sind sowohl bei der Rekrutierung der Teilnehmer:innen als auch bei der Bearbeitung des Fragebogens zu finden. Trotz der intensiven Bemühungen um Barrierefreiheit im Rahmen der Befragung haben noch immer etwas mehr als ein Viertel auf Unterstützung bei der Befragung zurückgegriffen. Für einzelne Jugendliche mit komplexer Beeinträchtigung wurde der Fragebogen stellvertretend bearbeitet. Bei anderen Jugendlichen meldeten die Erziehungsberechtigten zurück, dass ihre Kinder selbst keine digitalen Medien nutzen und sie aus deren Sicht dadurch nicht für die Studienteilnahme infrage kommen. Ähnliche Rückmeldungen wurden auch schon bei der Vorläuferstudie dokumentiert. Manche Jugendlichen hatten durch Krankheit oder Krankenhausaufenthalte gar nicht die Option, an der Befragung teilzunehmen.

Außerdem muss als Limitation angemerkt werden, dass es sich bei der JIM-Studie um eine repräsentative Stichprobe junger Menschen im Alter von 12 bis 19 Jahren handelt, während in der vorliegenden Studie Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren in einer Ad-hoc-Stichprobe befragt wurden. Daher kann diese Gegenüberstellung lediglich als Orientierung dienen und hat keinen Anspruch auf Repräsentativität.

7.2. Implikationen für die Forschung

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass sich der *first digital divide* und der *second digital divide* weitestgehend geschlossen haben. Um diese Aussage mit Gewissheit zu treffen, müsste jedoch im Rahmen einer repräsentativen Studie unter Jugendlichen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine deutlich größere Befragung durchgeführt werden.

Für weiterführende Studien würde es sich anbieten, weiter an der Barrierefreiheit der Erhebungsinstrumente zu arbeiten, um dazu beizutragen, dass mehr Jugendliche ohne Unterstützung teilnehmen können. Mit den zunehmend vorhandenen digitalen Infrastrukturen an den Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten wäre - gegebenenfalls unter Einsatz Assistiver Technologien - ein differenzierter und barrierefreier Online-Fragebogen eine mögliche Option.

Die Hinweise auf eine Schließung des *second digital divide* verschieben den forschungsseitigen Fokus sowohl auf die Gründe für die Nicht-Nutzung als auch auf den *third digital divide*: Welche Faktoren das Erzeugen individueller Vorteile durch den Einsatz digitaler Medien bei den sehr heterogenen Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung fördern oder behindern, ist weiterhin unzureichend erforscht.

Um eine umfassende, intersektionale Perspektive nicht nur auf die Mediennutzung, sondern auf die digitale Teilhabe zu erhalten, würde es sich anbieten, weitere ICF-Faktoren (z. B. Umweltfaktoren, Körperfunktionen und -strukturen) in den Blick zu nehmen. Als Kontrollvariablen wären beispielsweise die Erfassung der Handmotorik, die grobmotorischen Fähigkeiten sowie Lese- und Schreibkompetenzen naheliegende Ansatzpunkte. Diese Variablen könnten einerseits ermöglichen, die Vergleichbarkeit von unterschiedlichen Personengruppen zu analysieren. Andererseits bieten sie Anknüpfungspunkte für statistische Analysen, um zu prüfen, inwiefern vermutete Einflussfaktoren tatsächlich mit der digitalen Teilhabe und konkreten Aktivitäten im digitalen Raum zusammenhängen. Diese Prädiktoren für die digitale Mediennutzung und damit auch für potenzielle digitale Teilhabechancen könnten einen Einblick geben, ob die Nicht-Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche als digitaler Ausschluss oder als Resultat einer souveränen Entscheidung zu verstehen ist.

7.3. Implikationen für die medienpädagogische Arbeit an Schulen

Für den Großteil der Jugendlichen geht es nun weniger darum, ob digitale Medien genutzt werden, sondern wie sie von digitalen Medien effektiv Gebrauch machen. Jugendliche an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung leben häufig mit Lernschwierigkeiten. Allein durch diesen Umstand sind sie bereits besonders vulnerabel. Dennoch ist die Digitalisierung zu einem wichtigen Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe geworden. Daher braucht es didaktische Konzepte, die gerade besonders vulnerable Personen dabei unterstützen, sich sicher und selbstbestimmt in der digitalen Welt zu bewegen. Im Spannungsfeld zwischen den Teilhabechancen digitaler Medien und den damit verbundenen Risiken gewinnt die medienpädagogische Arbeit an Schulen zunehmend an Bedeutung. Um diese Konzepte oder Empfehlungen entwickeln zu können, ist weitere Forschung erforderlich, die die spezifischen Bedarfe der Personen in den Blick nimmt (Bosse, Schluchter & Sponholz, 2025).
Die Fähigkeit, digitale Medien sicher, reflektiert und zielführend zu nutzen, entwickelt sich nicht automatisch mit dem Zugang zu Geräten oder Software. Um dies zu erlernen, brauchen die Schüler:innen Lehrkräfte, die sich selbst souverän in der digitalen Welt bewegen und zugleich in der Lage sind, medienbezogene Kompetenzen didaktisch fundiert

zu vermitteln. Auch hier wird ein weiterer Forschungsbedarf deutlich. Die Einstellungen von Lehrkräften sowie deren Kompetenzen und resultierende Fort- und Weiterbildungsbedarfe sollten systematisch erfasst werden, um sie anschließend gezielt zu adressieren. Mit dem Ziel, die Jugendlichen nicht nur zu Nutzer:innen digitaler Medien zu machen, sondern ihnen eine aktive, souveräne Teilhabe an der digitalen Gesellschaft zu ermöglichen.

8. Danksagung

Ein herzlicher Dank gilt Lisa Demifoad, Esra Koyunbakan, Hannah Meister, Kai Molzberger, Lydia Rhode, Gianna Ruland, Simon Schmitz, Marlene Schulze, Pauline Sonnenschein und Philipp Starke und für die tatkräftige Unterstützung bei der Sammlung der Daten. Ein ebenso herzlicher Dank gilt allen Lehrkräften und Schulleitungen, die diese Studie vor Ort unterstützt haben.

Literatur

Austin-Cliff, G., Hartl, J., Lien, S., & Gaupp, N. (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie*. *99*. https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/BWS_SR_Inklusionsstudie.pdf

Bächler, L., Krstoski, I. & Sponholz, J. (2025). Teilhabe durch Assistive Technologien. In A. Thiele (Hrsg.), *Pädagogik und Didaktik bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung: Fachliche Expertise für die schulische Inklusion* (1. Auflage). Kohlhammer.

Bächler, L., Kupitz, C., Schäfer, K., & Sponholz, J. (2025). Teilhabe in Zeiten digitaler Transformation für Menschen mit Behinderung. In K. T. Heckes, M. Lorke, M. Siegler, & K. J. Wrona (Hrsg.), *Soziotechnische Transformationen im Sozial- und Gesundheitswesen: Kollaborativ, divers, barrierefrei und sozialräumlich* (1. Aufl.). Beltz Juventa.

Bächler, L., & Sponholz, J. (2025). Digitale Inklusion: Lehren und Lernen mit Assistiven Technologien und digitalen Medien. In T. Brüggemann, M. Tuchscherer, & C. Wiepcke (Hrsg.), *EdTech im Fokus – Innovative und qualitative Wege des Lernens* (1. Aufl.). Springer Nature.

Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6

Bergeest, H., & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Bernasconi, T., Bächler, L., & Feichtinger, M. (2023). Bedarf und Einsatz von Assistiver Technologie und Unterstützter Kommunikation in den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *uk & forschung*, *13*, 4–15.

Boniel-Nissim, M., Marino, C., Galeotti, T., Blinka, L., Ozoliņa, K., Craig, W., Lahti, H., Wong, S. L., Brown, J., Wilson, M., & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada*. *6*.

Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M., Schluchter, J.-R., & GMK-Vorstand. (2019). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). In M. Brüggemann, S. Eder, A. Tillmann, & Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V. (Hrsg.), *Medienbildung für alle*. kopaed. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/07/gmk55_bosse_etal.pdf

Bosse, I., & Hasebrink, U. (with Haage, A., Hölig, S., Adrian, S., Kellermann, G., & Suntrup, T.). (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht* (Aktion Mensch e.V. & die medienanstalten - ALM GbR, Hrsg.). https://www.aktion-mensch.de/dam/jcr:8b186ca0-b0f1-46f8-acb1-a59f295b5bb4/aktion-mensch-studie-mediennutzung-langfassung-2017-03.pdf

Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Sponholz, J. (2025). Medienbildung in einer Kultur der Digitalität. In A. Thiele (Hrsg.), Pädagogik und Didaktik bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung. Fachliche Expertise für die schulische Inklusion (1. Auflage). 272–288. Stuttgart: Kohlhammer.

Bosse, I., & Sponholz, J. (2023). Digitale Teilhabe im Bereich körperliche und motorische Entwicklung. Ermittlung von Umweltfaktoren für einen digital geprägten Unterricht entlang der ICF. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (1. Auflage). Beltz Juventa. 22-42. https://doi.org/10.25656/01:29052

Calmbach, M., Flaig, B. B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (with Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Arbeitsstelle für Jugendseelsorge, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, DFL Stiftung, & SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH). (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Feichtinger, M. (2020). Unterstützte Kommunikation, Assistive Technologien und Teilhabe. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 287–295). Kohlhammer.

Haage, A., & Bühler, C. (2019). Barrierefreiheit. In I. Bosse, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (1. Auflage). Beltz Juventa. 207-215. https://doi.org/10.25656/01:29133

Hansen, G. (2012). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Querschnitterhebung aus dem Jahr 2010. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *81*(2), 124–135. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2012.art07d

Hasebrink, U., Lampert, C., & Thiel, K. (2020). *Digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. Verlag Hans-Bredow-Institut.

IBM Corp. (2024). *IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 30.0.0.0*. IBM Corp.

Lelgemann, R., & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *6*, 213–223.

Lidström, H., Ahlsten, G., & Hemmingsson, H. (2011). The influence of ICT on the activity patterns of children with physical disabilities outside school: The influence of ICT on activity patterns. *Child: Care, Health and Development*, *37*(3), 313–321. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01168.x

Lidström, H., Granlund, M., & Hemmingsson, H. (2012). Use of ICT in school: A comparison between students with and without physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 21–34. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613601

Lidström, H., & Hemmingsson, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: A literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *21*(4), 251–266. https://doi.org/10.3109/11038128.2014.880940

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (with Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S.). (2024). *JIM-Studie 2024* (Bd. 25). https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2024). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2023/24. Statistische Übersicht Nr. 425*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *BASS 2024/2025—13-41 Nr. 2.1 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung—AO-SF)*. https://bass.schule.nrw/6225.htm#13-41nr2.1p29

Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1

Nussbaumer, D., & Hövel, D. C. (2021). Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in der schulischen Heilpädagogik (IN_USE). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*, 628–639.

Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (6., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Facultas.

Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., Mesch, G. S., Cotten, S. R., Kretchmer, S. B., Hale, T. M., Drabowicz, T., Yan, P., Wellman, B., Harper, M.-G., Quan-Haase, A., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., … Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, *25*(7). https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842

Rohse, D., & Seiler-Kesselheim, A. (2024). Der Einsatz digitaler Medien für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.), *Die Rehabilitationstechnologie im Wandel: Eine Mensch-Technik-Umwelt Betrachtung* (S. 391–403). Eldorado.

Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K. K., & Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society: A framework based on a structured literature review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, *13*(3/4), 283–298. https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050

Scholz, M., Wagner, M., & Negwer, M. (2016). Auf dem Weg zur „Restschule“? Die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Motorische Entwicklung in Rheinland-Pfalz im Spiegel empirischer Daten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *67 (6)*, 280–292.

Scholz, M., Wagner, M., & Negwer, M. (2018). Kompetenzen und Unterstützungsbedürfnisse im Bereich Kommunikation und Sprache von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Eine Vollerhebung der Schülerschaft in Rheinland-Pfalz. *uk & forschung*, *8*, 23–30.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). (2024). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2023/2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2023.pdf

Sponholz, J. (2019). *Die Nutzung digitaler Medien von Schülerinnen und Schülern an allgemeinen Schulen und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Vergleich*. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Sponholz, J., & Boenisch, J. (2021). Digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *72*(11/21), 592–603. https://www.researchgate.net/publication/356002113_Digitale_Mediennutzung_von_Jugendlichen_im_Forderschwerpunkt_Korperliche_und_motorische_Entwicklung

Statistisches Bundesamt. (2024). *Statistischer Bericht: Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2023/2024. EVAS-Nummer 21111*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html

Tulodziecki, G. (2021). *Medienerziehung und Medienbildung in der Grundschule* (S. Pohlmann-Rother & S. D. Lange, Hrsg.; 1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-040401-4

W3C Web Accessibility Initiative (WAI). (2023, September 21). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. https://www.w3.org/TR/WCAG21/

Willke, M., & Schriber, S. (2021). *Die Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung, kmE) in der Deutschschweiz—Projektbericht*. https://www.hfh.ch/media/1872/download?srsltid=AfmBOopEsA2R--UtnkBtcDXQFzPu5K7Er4Wd0kKLuIgwyL1T5MyRCXSN

Willke, M., & Schriber, S. (2022). Zur Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung, kmE) in der Deutschschweiz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *91 (2)*, 159–161. https://doi.org/10.2378/vhn2022.art19d

World Health Organisation (WHO). (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, (DIMDI), Hrsg.).

Kontakt

Jakob Sponholz, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung (Prof. Dr. Jens Boenisch), Habsburgerring 1, 50674 Köln

E-Mail: jakob.sponholz@uni-koeln.de

Kathrin Wolf, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung (Prof. Dr. Jens Boenisch), Habsburgerring 1, 50674 Köln

E-Mail: k.wolf@uni-koeln.de

Weitere Angaben zu den Autoren:innen:

Jakob Sponholz ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter und forscht zu digitaler Teilhabe, inklusiver Medienbildung und digitaler Mediennutzung in inklusiven Settings.

Kathrin Wolf ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und forscht zu Unterstützter Kommunikation und digitaler Mediennutzung in inklusiven Settings.

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