

Erwachsenenbildung und Behinderung

Digitalisierung und inklusive Erwachsenenbildung

Herausforderungen und Chancen



Impressum

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB) wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB). Sie erscheint zweimal jährlich, jeweils im Frühjahr (April) und im Herbst (Oktober).

Die Zeitschrift dient der Aufgabe und dem Zweck der GEB, Maßnahmen und Einrichtungen zu unterstützen, die zur Realisierung von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung beitragen. Sie richtet sich vor allem an Beschäftigte in der Behindertenhilfe und in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie an Wissenschaftler_innen und Studierende in den Bereichen Rehabilitationswissenschaft, Heil- und Sonderpädagogik und Lebenslanges Lernen.

V.i.S.d.P

Dr. Wiebke Curdt

Redaktion

Dr. Wiebke Curdt

E-Mail: wiebke.curdt@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin

E-Mail: ackermann@geseb.de

Dr. Vera Tillmann, Köln

E-Mail: tillmann@geseb.de

Manuskripte

Beiträge sind bei der Redaktion einzureichen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Zur Manuskripterstellung siehe „Hinweise“

im Internet: www.geseb.de

Redaktionsschluss

15. Februar für die Frühjahrsausgabe,

15. August für die Herbstausgabe

und nach Vereinbarung.

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser_innen wieder und nicht unbedingt die der Redaktion bzw. der GEB als Herausgeber.

Lektorat und Herstellung

Dr. Eduard Jan Ditschek

Druck

alsterpaper, Wichmannstraße 4

22607 Hamburg

www.alsterarbeit.de

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Eberhard-Leibnitz-Str. 2

D-06217 Merseburg

Email: kontakt@geseb.de

Internet: www.geseb.de

Über Bezugsbedingungen und Abo-Bestellung informieren Sie sich bitte auf der Internetseite der GEB.

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin

IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910 14

BIC: GENODEDIPAX

ISSN 0937-7468



Eine „helfende Hand“.
Wir müssen nur zugreifen (können).
© Gerd Altmann, pixabay

Editorial

Digitalisierung und inklusive Erwachsenenbildung	2
--	---

Schwerpunktthema

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> : Digitale Bildung – Dimensionen ihrer Bedeutung im Bildungsprozess	3
--	---

<i>Kristin Sonnenberg</i> : Digitale Teilhabe durch Bildung – Bildung durch digitale Teilhabe: Zugänge und Herausforderungen für Erwachsene	12
---	----

<i>Peter Zentel</i> : Die Welt ist nicht genug – Augmented Reality in der Erwachsenenbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung	22
---	----

<i>Stefanie Frings</i> : Exklusionsrisiko: Digitalität – aus Sicht eines Wohlfahrtsunternehmens	33
---	----

<i>Vera Tillmann / Cornelia Remark / Merlin Perowanowitsch</i> : Gesundheitsbildung in Corona-Zeiten – neue Herausforderungen, neue Chancen?	45
--	----

<i>Melanie Kannel / Gertrud Nagel</i> : Online-Seminare und Online-Meetings mit Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Erste Erfahrungen aus der Peer-Berater-Ausbildung der Bundesvereinigung Lebenshilfe und aus dem Politik-Projekt „Wir.Sprechen.Mit“ des Lebenshilfewerks Marburg-Biedenkopf	53
---	----

EINFACHE SPRACHE

WERKSTATT-GEDANKEN <i>Blatt-Gold</i> über Digitalisierung und Medien-Nutzung	58
---	----

Kontext Erwachsenenbildung

<i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung</i> : Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	62
---	----

Service: Literatur – Veranstaltungen

Drei Jahre VHS-Cloud (Auszug aus einer Internetveröffentlichung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes)	66
---	----

didab – digital dabei. Lernplattform für Menschen mit Behinderung – Projektvorstellung von <i>Eckehard Arnold</i>	67
---	----

Inklusion an hessischen Volkshochschulen – Projektvorstellung von <i>Alexander Wicker</i> und <i>Matthias Müller-Stehlik</i>	70
--	----

GEB in eigener Sache

22. ordentliche Mitgliederversammlung – Bericht	72
---	----

Außerordentlichen Mitgliederversammlung – Einladung	73
---	----

GEB digital – Werkstattgespräch	73
---------------------------------	----

Digitalisierung und inklusive Erwachsenenbildung

Das Verbot des Präsenzunterrichts im Rahmen der Lockdown-Maßnahmen während der Virus-Pandemie hat auch in Volkshochschulen und in anderen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung einen Boom des digitalen Lernens ausgelöst, der mit großer Wahrscheinlichkeit langfristige Wirkungen haben wird. Für Menschen mit Behinderung, insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in Werkstätten und betreuten Einrichtungen wohnen, ergeben sich damit Herausforderungen, aber auch neue Chancen des Lernens. Kein Wunder also, dass dieses Heft von fast nichts anderem handelt.

Es beginnt mit einigen allgemeinen Bemerkungen zu den Themen „Digitalisierung“ und „digitale Bildung“. Die Einführung neuer Techniken und Medien in die Bereiche des Lehrens und Lernens muss – so *Heinz-Elmar Tenordt* – gemäß der Logik organisierter Bildungsprozesse erfolgen. Infrastruktur und Personal, Curriculum und Didaktik/Methodik sind die drei Referenz-Ebenen, in die die Herausforderungen der digitalen Kultur transformiert werden müssen.

Kristin Sonnenberg konkretisiert den Prozess des Lernens mit und über Medien in Richtung Inklusion und verweist dabei auf die Wechselwirkung von digitaler Teilhabe und digitaler Bildung.

Ein bislang in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten noch wenig beachtetes Thema greift *Peter Zentel* auf. Anhand vieler Beispiele und mit QR-Codes, die ins Internet führen, gelingt es ihm anschaulich, den Nutzen von Augmented Reality in der

Aus-, Weiter- und Erwachsenenbildung nachzuweisen.

Der Einsatz neuer Medien in Bildungsprozessen erfordert vor allem in den Einrichtungen der Behindertenhilfe ein breiteres Verständnis von Digitalisierung. *Stefanie Frings* macht deutlich, dass „digitale Transformation“ eine umfassende Neuausrichtung der Wohlfahrtseinrichtungen erfordert, in deren Mittelpunkt für Menschen mit Behinderung die Verbesserung chancengerechter Teilhabe an der Gesellschaft stehen muss.

Das Schwerpunktthema dieses Heftes wird abgerundet mit zwei Erfahrungsberichten vom Einsatz digitaler Medien in Bildungsangeboten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Vera Tillmann*, *Cornelia Remark* und *Merlin Perowanowitsch* beschreiben ein Online-Seminar zum Thema Gesundheit und *Melanie Kannel* und *Gertrud Nagel* berichten über Online-Seminare und Online Meetings in der Peer-Berater-Ausbildung von Menschen mit kognitiven Einschränkungen.

Blatt-Gold, die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung, hat sich dieses Mal Gedanken über „Digitalisierung und Mediennutzung“ gemacht. Und in der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ gibt es wegen Platzmangels ausnahmsweise nur die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE).

Das Heft endet mit der Vorstellung von Projekten digitaler und inklusiver Bildung und mit der Vorstellung des neuen Vorstands der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, der zur Hälfte aus Mitgliedern des alten Vorstands besteht.

Prof. Karl-Ernst Ackermann
Dr. Eduard Jan Ditschek
Dr. Vera Tillmann

Heinz-Elmar Tenorth

Digitale Bildung – Dimensionen ihrer Bedeutung im Bildungsprozess¹

„Digitale Bildung“ ist in aller Munde, weil „Digitalisierung“ offenbar einen dominierenden Prozess des Wandels von Kultur und Gesellschaft, Ökonomie und Politik beschreibt, dem in seinen Dimensionen und Konsequenzen der Charakter einer revolutionären Veränderung zugeschrieben wird. Wie bei solchen Wandlungsprozessen üblich, sind die Urteile der Beobachter keineswegs einheitlich, sondern kontrovers, von Ängsten wie von Hoffnungen gleichermaßen begleitet. Gegenüber dem allpräsenten und großen Gerede über „Digitalisierung“ ist deshalb Distanz zu empfehlen. Schon weil keineswegs Klarheit und Konsens auch nur über die leitenden Begriffe besteht, also über „Digitalisierung“ oder über „Digitale Bildung“.

Digitalisierung

Die öffentliche Debatte zu diesem Thema ist sehr unübersichtlich und man kann gut verstehen, dass „Digitalisierung“ im Feuilleton als „das wunderlichste und nach wie vor unbegriffene Phänomen

unserer Zeit“ charakterisiert wird.² Die Urteile der Beobachter sind auch höchst kontrovers, bis hin zu der These, dass es „Digitalisierung“ eigentlich „nicht gibt“.³ Mathematiker zumindest wissen, was in ihrem Revier damit gemeint ist und alltäglich praktiziert wird, nämlich „Modellieren mit digitalen Variablen und das Repräsentieren dieser Beschreibungen ebenfalls in numerischer Form“.⁴ Das ist auch der Ausgangspunkt für die durchaus akzeptable wikipedia-Definition: „Der Begriff Digitalisierung bezeichnet im ursprünglichen Sinn das Umwandeln von analogen Werten in digitale Formate.“ Aber dann wird angedeutet, mit welchen Weiterungen man zu rechnen hat, wenn man „die so gewonnenen Daten“ weiterverarbeitet, z.B. „informationstechnisch“. Dabei werden die mathematischen Operationen zu einem „Prinzip [erweitert], das allen Erscheinungsformen der Digitalen Revolution“ zugrunde liegt, und zwar „im Wirtschafts-, Gesellschafts-, Arbeits- und Privatleben“ und erst diese „Revolution“ ist heute zumeist gemeint [...], wenn von *Digitalisierung* die Rede ist“.⁵

¹ Der Text nutzt Argumente aus einem Interview vom 28.06.2018 mit Philipp Antony für die Heinrich-Böll-Stiftung und Passagen aus einem unpublizierten Vortrag vom 04.11.2019 in Würzburg.

² So einer der FAZ-Herausgeber, Jürgen Kaube, in der FAS vom 25.08.2019, S. 33, in der Rezension von: Armin Nassehi: *Muster – Theorie der digitalen Gesellschaft*. München 2019.

³ Kathrin Passig / Aleks Scholz: *Schlamm und Brei und Bits. Warum es die Digitalisierung nicht gibt*. In: *Merkur* 798, 69 (2015), November, S. 75–81.

⁴ Ich danke Günther Törner, Mathematiker und Mathematik-Didaktiker an der Universität Duisburg-Essen, für diese knappe Auskunft in Stunden meiner Ratlosigkeit.

⁵ Vgl. im Internet die wikipedia-Stichworte *Digitalisierung*, *Digitale Revolution*, *Digitale Transformation* (Stand: 21.02.2020).

Bei so radikalen Prognosen ist dann zuerst Distanz gegenüber dem großen Gerede über „Digitalisierung“ zu empfehlen, jedenfalls eine Position jenseits von Emphase und Angst. Das gilt auch gegenüber den vermeintlich neuen, im Kern als Bildungserwartungen sehr wohl bekannten „Herausforderungen“ des 21. Jahrhunderts.⁶ Unbestreitbar ist zwar, dass die Rede von der „Digital Society“ bedeutsame Veränderungen anzeigt, aber ebenso unbestreitbar ist, dass das alles machtvolle Metaphern mit einer mindestens in dreifacher Weise irreführenden Botschaft sind⁷: Sie suggerieren (i), dass der Wandel allein technologisch gesteuert sei, von Menschen nicht verantwortet, (ii) dass er revolutionär, plötzlich und unerwartet geschehe, und dabei wird (iii) die wesentliche soziale Tatsache ausgeblendet, dass wir immer noch in einer durch ökonomische und soziale Ungleichheit und vom Kapitalismus dominierten Gesellschaft leben.

Für die weiteren Überlegungen wird deshalb auch eine Arbeitsdefinition jenseits der großen Worte, Ängste und Hoffnungen genutzt: „Digitalisierung“ bezeichnet einen Prozess der Transformation unserer Welt, angestoßen durch die extensive Nutzung von Strategien, die irgendwie immer auch auf Technologien basieren und eine hybride Vernet-

zung von analoger und digitaler Realität erzeugen, materialisiert in einer eigenen „digitalen Kultur“⁸ und Form von Kommunikation, Produktion und Organisation. Neue „Medien“ allein erklären diese Kultur nicht. Sie ist mit ihren Praktiken eingebettet in die Logik von Markt und Macht, differenter Sozialität und individualisierter Nutzung.

Digitale Bildung

Von Bildung ist damit ganz offenkundig noch nicht die Rede. Der Offenheit des Begriffs der Digitalisierung entspricht es, dass gleichzeitig viel von „digitaler Bildung“ die Rede ist, zwischen den größten Versprechen hier, Dramatisierung ihrer Folgen und auch Furcht dort.⁹ Aber auch hier ist kaum hinreichend oder im Konsens geklärt, was damit wirklich präzise gemeint sein kann, denn schon die großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts und die dafür notwendigen „skills“ werden entweder ganz ohne Referenz auf Bildung beschrieben oder in Leerformeln, denen diagnostische Präzision und pädagogische Spezifik fehlt.

In dieser Situation empfiehlt es sich, auf die im Konzept der Bildung selbst präsenten historischen und systematischen Erfahrungen zurückzugreifen, um

⁶ Sie werden u.a von der OECD propagiert: *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. OECD 2019; eine deutschsprachige Version: OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung. 2030. Gütersloh 2020 (Für die Texte vgl. im Internet: www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/)*

⁷ So Allan Martin: *Digital Literacy and the "Digital Society"*. In: C. Lankshear/M. Knobel (eds.): *Digital Literacies – Concepts, Policies and Practices. New York (et.al.) 2008, p. 152/153.*

⁸ Für eine reflektierte Analyse Felix Stalder: *Kultur der Digitalität. Berlin 2016.*

⁹ Exemplarisch Christian Rittelmeyer: *Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten. Oberhausen 2018.*

Distanz gegenüber denen zu gewinnen, die vielleicht die neuen Technologien und Medien kennen, aber mit der Logik von Bildungsprozessen nicht vertraut sind. Der erste Schritt, um Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu gewinnen, besteht dann darin, die mit der digitalen Kultur verbundenen Implikationen einerseits auf den gesamten Bildungsprozess und damit den Lebenslauf und andererseits auf die Strukturen eines in sich horizontal und vertikal ausdifferenzierten Bildungssystems zu dekomponieren. Auch digitale Bildung muss nach generellen und speziellen Erwartungen, nach Lebensphasen und je individueller Situation unterschieden werden, und man muss vor allem die Differenz von allgemeiner und spezieller Bildung berücksichtigen, also die Bedeutung von Digitalisierung für eine obligatorische und allgemeine, deshalb auch egalitäre Bildung einerseits und für die spezielle, angesichts der unverkennbaren Differenz beruflicher Praktiken höchst differente berufliche Erstausbildung und für die Erwachsenen- und Weiterbildung andererseits.

Was kann man dann sagen? Zu den historisch wohlbekannten Befunden gehört es, dass mit „Bildung“ in der Moderne ganz generell die Erwartung erzeugt und tradiert wird, dass sich Individuum und Gattung in Wechselwirkung mit der „Welt“ selbst konstruieren und dabei sich und die Welt reproduzieren, und zwar in Wechselwirkung mit allen Welten, nicht etwa nur mit irgendwie ausgezeichneten schönen und guten Bildungswelten. Die relevanten Welten sind in der materiellen und immateriellen, sozialen und privaten, realen und virtuellen Realität präsent, also in Öffentlichkeit und Gesellschaft, in Wissen und Wissenschaft, in Arbeit

und Politik, Freizeit und Kunst. In dieser Perspektive ist Bildung eine für alle Menschen unausweichliche und notwendige, aber individuell und im Lebenslauf sehr variabel präsente soziale Tatsache. „Digitale Bildung“ ist vor diesem Hintergrund zunächst nichts anderes als die gesellschaftliche Erwartung, auch an digitaler Kultur kompetent teilnehmen zu können, und zwar in einem umfassenden Sinne, lebensweltlich, formell und informell, alltäglich und beruflich, fragil und institutionalisiert, aber unausweichlich, weil „Digitalisierung“ allgegenwärtig ist. Aber auch diese digitale Kultur wird je individuell erfahren und bewältigt, wie andere, frühere Veränderungen der Welt – der Industrialisierung, der Automatisierung, der Demokratisierung (etc.) – auch. Man trifft also auf gut bekannte Erwartungen und ermutigende Erfahrungen, wenn von digitaler Bildung die Rede ist. Individuen wie das Bildungssystem haben in der Moderne die paradoxe Aufgabe von Bewahrung und Veränderung schon immer zu bewältigen, und sie haben sich dabei in der Moderne als höchst lernfähig erwiesen.

Realisierungsfragen

Kann die Schule, kann das gesamte Bildungssystem, das auch heute leisten? Ja, sie können das leisten, wenn man das moderne Bildungssystem als ausdifferenzierte „Bildungswelt“ in seiner ganz eigenen Form betrachtet: Organisatorisch und zeitlich sequenziert als Differenz „allgemeiner“ vs. „spezieller, beruflicher Bildung“, in der Binnendifferenzierung von Grund- und Sekundar-, tertiärer und quartärer Bildung – insgesamt ein in sich hoch flexibles, vernetztes, für Beruf und /

oder Studium offenes und anschlussfähiges System, von Grundbildung bis zu beruflicher Praxis und im weiteren Lebenslauf komplettiert durch ein breites und multiples Angebot der Erwachsenen- und Weiterbildung.

In der beruflichen Bildung und Weiterbildung und im gesellschaftlichen System der Arbeit muss man auch schon heute nicht mehr für die Unentbehrlichkeit digitaler Kompetenz und die Nutzung künstlicher Intelligenz werben. In der Realisierung offen ist digitale Bildung dagegen im Kontext schulischer „allgemeiner Bildung“ und für die Frage, was hier von allen Lernenden erwartet wird, damit sie auch biografisch selbständig weiterlernen und arbeiten können. International werden die Erwartungen für diese Phase mit dem Begriff der „Digital Literacy“ bezeichnet. Sie umfasst ein Bündel an skills, die in einer digitalen Kultur notwendig sind, dann die positive Wertschätzung der damit verbundenen Herausforderungen, aber immer auch eine reflexive und ethische Haltung.¹⁰ Selbst anglophone Autoren halten es deshalb für notwendig, dass „digital literacy“ ganzheitlich verstanden wird, d.h. auch Bildung, und zwar in „the German notion of ‘Bildung’“, umfasst, um die Reduktion auf „mechanical skills“ oder funktional begrenzte Kompetenzen abzuwehren.¹¹ Es geht um die Generalisierung der für alle Lernenden in glei-

cher Weise notwendigen – kognitiven, motivationalen, ethischen, politischen, pragmatischen (etc.) – Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und auch um die Kompetenz zum weiteren selbstständigen Lernen.

In welchem Sinne gehört „digitale Bildung“ zu diesen notwendigen, für alle Adressaten unentbehrlichen Prämissen? Der „Aktionsrat Bildung“, eine Versammlung höchst gelehrter Bildungsforscher, finanziert von der Bayerischen Wirtschaft, behauptet schlicht, dass „Digitale Kompetenzen heute als vierte Kulturtechnik anzusehen [sind], ohne die weder Individuum, Gesellschaft noch die Wirtschaft erfolgreich sein können. [...] [Sie] sollte analog zum Rechnen, Schreiben und Lesen Eingang in die Gesamtkonzepte der Bildungseinrichtungen finden.“¹² So überzeugend die Rede von den „Kulturtechniken“ auch klingt, sie hat ihre eigenen Schwächen, schon weil andere Autoren davon ausgehen, dass die alten Kulturtechniken – lesen, schreiben, rechnen – durch die neue Kulturtechnik überflüssig werden: „Die digitale Bildungsrevolution“ wird ausgerufen (natürlich wieder von Bertelsmann), die Schule müsse neu erfunden werden¹³, „das Ende der Kreidezeit“ sei gekommen. Schon 1994 riskierte ein Philosoph die scharfe These, „In zehn Jahren werden alle Fächer auf amüsante, großartige, lebendige Weise com-

¹⁰ Martin, in: Lankshear/Knobel (2008), zit. S. 166/167; im deutschen Kontext viel rezipiert sind die Praktiken aus der „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) von 2013.

¹¹ David Buckingham: *Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know About Digital Media?* In: Lankshear/Knobel (2008), p. 75.

¹² Aktionsrat Bildung/vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. München 2018.*

¹³ Besonders dramatisch in der Selbstinszenierung ist Olaf-Axel Burow: *Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung. Weinheim/Basel 2019.*

puterisiert sein. Kein Lehrer wird mehr mithalten können. [...] Ich glaube, die apparativen Medien werden die Schule einfach ersetzen.“¹⁴ Und, jetzt besorgt, wird auch formuliert: „Die Welt von morgen braucht keine Menschen mehr, die lesen oder schreiben können. Das Ende der Schriftkultur hat längst begonnen.“¹⁵ Aber der Autor nutzt noch die Schrift für die Verbreitung seiner Botschaft und setzt offenbar darauf, dass Lesekompetenz nicht ganz sinnlos ist.

Das ist also erneut viel Gerede, aber es gibt drei zentrale, wiederkehrende Thesen, die man als die stärksten Irrtümer der Propagandisten der digitalen Bildung ansehen darf:

1. *die Reduktion der Leistung der Schule auf die Generalisierung von „Kulturtechniken“ –*

statt der Anerkennung der genuinen Leistung der Schule, die in der Generalisierung komplexer Kompetenzen im Umgang mit Welt und Wissen, Menschen und Praxen besteht;

2. *die Verkennung schulischer Praxis als Form der Vermittlung von Wissen, die jetzt durch die neuen Medien entbehrlich geworden sei –*

statt der Anerkennung der Tatsache, dass nicht die Vermittlung von, sondern die Überformung des Alltagswissens und die Förderung von Reflexivität im Umgang mit Wissen die spezifische Leistung der Schule darstellt, so dass sie Lernfähigkeit kultiviert und einen selbständigen

Umgang mit Problemen erzeugt, vor allem den Habitus, auf Probleme nicht normativ oder mit Gewalt, sondern kognitiv und lernbereit zu reagieren;

3. *die Behauptung, im Zeichen der Digitalisierung sei (endlich?) schulisches Lernen ohne die Belastungen möglich, die mit den Lehrpersonen verbunden sind –*

statt der Einsicht in die Tatsache, dass der pädagogische Prozess und der Aufbau selbständig verfügbarer Kompetenzen der Lehrfunktion bedarf, um den Weg von der Asymmetrie zur Symmetrisierung von Kompetenzen und Verhalten im Lebenslauf zu eröffnen.

In der Prüfung der Irrtümer, das ist die dialektische List, wird erneut sichtbar, was organisiertes Lernen im Kern bedeutet. „Digitalisierung“, das ist dann der erste Befund, kann eine systematische Irritation primär deswegen darstellen, weil organisierte Lernprozesse eben auch „digital“ interpretiert werden können. Das ist möglich, weil sie immer schon kommunikative und material-medial basierte Strukturen darstellen, aber eben nicht allein. Sie sind und waren immer auch personale und analoge Formen der Kommunikation, die digital nicht entbehrlich oder überflüssig geworden sind (das meinen immer nur die Apologeten der jeweils neuen Medientechnologien, bis sie durch die Praxis blamiert werden). Die Kritik der Irrtümer eröffnet zugleich den Weg zur sinnvollen Nutzung der neuen Angebote

¹⁴ Peter Sloterdijk: *Warum sind Menschen Medien, Herr Sloterdijk? Ein Interview von Jürgen Werner*. In: *FAZ-Magazin* vom 09.09.1994, S. 55

¹⁵ Markus Günther, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (F.A.S.)* vom 25.04.2014.

und d.h. zu ihrer Einbettung in die eigene Form organisierten Unterrichts und pädagogischer Arbeit, und zwar im gesamten Lebenslauf.

Am Beispiel der Lehrfunktion und der Varianz, in der sie praktiziert werden kann, ist das am einfachsten zu sehen. Schon immer wurde diese Funktion nicht allein von der Lehrperson wahrgenommen, sondern war vielfach in allen Formen des Lernens und im Bildungssystem präsent: im Curriculum, in der Kommunikation mit und in der peer-group, in Medien, außerschulisch – und deshalb bleibt auch die digitale Kommunikation nur ein Faktor neben anderen. Vergleichbar kann man die Varianz der Lerner-Praktiken neu kontextualisieren und die bekannten mit den neuen Möglichkeiten verbinden. Zu diesen Lerner-Praktiken wird man ja nicht nur die Kulturtechniken rechnen, sondern auch hören und sprechen, erarbeiten und üben, präsentieren und recherchieren (etc.), alle Formen der Aktivität, die der Umgang mit Welt, fachgebundener Unterricht oder berufliche Arbeit provoziert und fordert – täuschen und betrügen eingeschlossen, die natürlich digital auch erleichtert werden. Ziel ist immer die Erweiterung der Selbsttätigkeit. Die gängigen Vorschläge für digitale Bildung und die dort zu erwerbenden Kompetenzen lassen sich auch von hier aus lesen, als Bezeichnung von Praktiken, die digital erweitert in den selbstständigen Besitz der Lernenden übergehen.

Dann darf man auch die viel gescholtene Kultusministerkonferenz (KMK) einmal loben, die in dem schönen und einfachen Dual von „Lernen mit und über Medien“ bekräftigt hat, was Bildung darstellt, nämlich die Einheit von Initiation in eine Welt und zugleich in ihre Reflexion,

jetzt in eine Welt, die in Medien repräsentiert ist.“

Offene Fragen und Referenzebenen der Realisierung

Natürlich gibt es eine Fülle offener Fragen, die noch ungelöst sind und in der Logik organisierter Bildungsprozesse bearbeitet werden müssen. Generell gilt, dass auch die Herausforderungen der digitalen Kultur in die drei Referenz-Ebenen von Bildungsprozessen transformiert werden müssen, um rezipiert, bearbeitet und folgenreich zu werden: (1) die organisatorische Ebene, (2) die curriculare Ebene und (3) die didaktisch methodische Ebene. Pädagogisch legitim wird dieser Transformationsprozess schließlich erst dann, wenn die Herausforderungen (lern-)biografisch und adressatenspezifisch dekomponiert werden, als Prozesse der Inklusion in die Logik von Bildungsprozessen, in dem zweifachen Sinne, den man damit verbinden kann: Erstens in die Logik des Lernens inkludieren, und zweitens adressatenspezifisch inkludieren, also einem jeden die Bildsamkeit und Lernfähigkeit auch angesichts neuer Medien zuzuschreiben, nicht allein für die Phase der Grundbildung oder in beruflichen und universitären Lernprozessen, auch in der Bildung von Erwachsenen und im weiteren Lebenslauf.

1. Die Ebene der Organisation ist elementar, um ein Verfassungsgebot zu erfüllen, nämlich die Sicherung gleicher Lebensverhältnisse für alle – *Corona* hat die Bedeutung dieser Dimension dramatisch vor Augen geführt.

Konkret heißt das, dass für alle Bildungseinrichtungen eine funktionierende materielle digitale Infrastruktur notwendig ist, mit schnellem WLAN-Zugang in jedem Unterrichtsraum und an jedem Arbeitsplatz, auch zu Hause. Das schließt ein, dass diese Ausstattung auch betreut werden muss, und zwar nicht nur die Erstausstattung, sondern dauerhaft. Ohne einen Mitarbeiter, der kompetent ist und stetig die anderen Akteure unterstützt, die Programme aktualisiert, die Geräte pflegt und sie vom Drucker bis zum Scanner und zum Beamer (etc.) so anpassen kann, dass sie verfügbar und kompetent nutzbar sind, ist die Arbeit mit den Möglichkeiten digitaler Angebote nicht sinnvoll realisierbar, weder in Präsenz noch im Distanzlernen.

Funktionierende digitale Ausstattung und ihre Betreuung kosten Geld, viel Geld. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen haben in diesem Bereich viel zu wenig Geld, um selber tätig zu werden, sich selber Weiterbildung zu besorgen, selber einen Experten einzuladen, selber über Programme zu disponieren. Da fehlt einfach der Etat, und die Vergabepraktiken des Digitalpaktes haben gezeigt, dass Geld erst dann sinnvoll ist, wenn es auch vor Ort rasch ankommt, aber nicht die lokalen Bedürfnisse in das falsche Korsett zwängt. Die dritte organisatorische Herausforderung, die eigentlich wichtigste Variable der Organisation, sind die Personen, das unterrichtende Personal. Wenn wir die Personen nicht haben, in genügender Zahl, mit der genügenden Kompetenz, mit der genügenden Zeit und Lernbereitschaft, dann ist digitale Bildung nur ein irreführendes Etikett.

2. Für die zweite Ebene, die der Curricula, gilt, dass digitale Bildung nicht auf Informatikunterricht reduziert werden darf.

Nimmt man digitale Bildung ernst, kann es nicht darum gehen, die Lernenden etwa alle zu Programmierern auszubilden, weder im Allgemeinen noch im beruflichen Bereich. Der Umgang mit den digitalen Medien darf daher auch nicht auf ein Fach beschränkt bleiben. Die neuen Zugänge zur Welt müssen in allen Dimensionen des Lernens aufgenommen werden, und alle Lehrkräfte müssen fähig sein, die neuen Medien einzusetzen, ob sie nun – im Bereich der allgemeinen Bildung – gesellschaftswissenschaftliche oder künstlerische Themen, Sprachen, Mathematik oder Gymnastik unterrichten, oder im Bereich der beruflichen und der Weiterbildung tätig sind; denn gerade hier ist die Vielfalt der Verwendungssituationen von der Informatik aus allein nicht zu entschlüsseln. Man sieht erneut, dass die Praktiken im Umgang mit „digitaler Information und Kommunikation“ erst in der Verbindung mit der Fachstruktur des Lernens oder den konkreten Anforderungen beruflicher oder lebensweltlicher Kontexte ihren Wert gewinnen, nicht allein medial. „Bildung“, das räumen die besseren Texte in diesem Kontext denn auch ein,¹⁶ eignet sich erst in der Einheit der „technischen“ und der „ethisch-reflexiven“ Kompetenzdimensionen, und noch die bleiben leer, wenn Fachlichkeit, Beruflichkeit und Lebenswelt als Referenz fehlen.

¹⁶ Hier kann ich dem Aktionsrat Bildung nur zustimmen.

3. Für die Habitualisierung von Kompetenzen ist die dritte, die didaktisch-methodische Ebene von zentraler Bedeutung.

Es muss alltäglich werden, und zwar in allen Ausbildungsphasen und -formen, mit den Praktiken umzugehen, die die neue mediale Infrastruktur bereitstellt, und zwar systematisch gesehen immer in zwei Dimensionen: 1. Lernen mit Medien, sozusagen instrumentell, als Hilfe, als Unterstützung zur Individualisierung, zur Förderung, zum Nachbereiten und zum Recherchieren, für den Zugang zur Welt und zur Repräsentation von Welten, sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden, denn z.B. die Diagnostik von Lernprozessen und ihren Erträgen kann ebenso medial unterstützt werden wie die Individualisierung von Aufgaben und Lernformaten. 2. Lernen über Medien – reflexiv, nicht instrumentell – bezeichnet die zweite Dimension. Aus Lernprozessen werden Bildungsprozesse erst dann, wenn der Lernende weiß, auf welche Strukturen er sich im Lernprozess einlässt und welcher Logik er sich unterwirft. Einem jeden ist inzwischen die Erfahrung vertraut, dass ihm, wenn er z.B. mehrmals in Google etwas gesucht hat, schon bald mitgeteilt wird, dass er das und das noch lesen sollte, weil er ja danach gesucht hätte. Schon diese Erfahrung kann man reflexiv in den Lehrgang einbinden, um zu erfahren, in welchen Filterblasen man lebt, und dass uns der Computer die Enge unserer Perspektive widerspiegelt. Auf der anderen Seite muss man die Risiken sehen, die rechtliche Problematik z.B. der sozialen Medien oder die interaktive Problematik, ja die Gewalt, die in der Internetkommunikation steckt,

der kommunikative Wahn, der unseren Alltag belastet. Es gehört dann zur vornehmsten Aufgabe von Bildung, einen zivilisierten Umgang zu ermöglichen, und es gehört zu den Herausforderungen des Lernens über Medien, einen zivilisierten Umgang in der digitalen Kommunikation zu ermöglichen, eine neuartige politische Bildung.

Bis zu diesem Ziel ist noch viel zu tun, in der Entwicklung von Lernformaten, in der Beobachtung und Forschung, sowie, noch dringlicher, für spezifische Adressaten und spezifische Lernsituationen – auch das hat Corona gezeigt. Es gibt einzelne höchst lehrreiche Exempel, national und international, die man sehr schön heranziehen und an denen man sich organisatorisch, curricular und didaktisch orientieren kann. Aber zu vieles ist noch nicht alltäglich geworden. So wenig man ignorieren kann, dass eine neue Kultur in der hybriden Einheit des Analogen und Digitalen sich ausbildet und über den Lebenslauf hinweg in wiederkehrenden Lernprozessen thematisch werden muss, produktiv wird das jeweils nur, wenn diese Herausforderungen in die Logik pädagogisch betreuten Lernens transformiert werden, um als Bildung allgemein und als Kompetenz habituiert zu werden, und zwar in mehreren Dimensionen: reflexiv, als Kultivierung der lebensweltlichen digitalen Praktiken, thematisch, im Unterrichtswissen und seinen Themen, pragmatisch, im kompetenten Umgang mit Welt und Wissen, medial als Erweiterung des Handlungs- und Erfahrungsraums, professionell, in der Wahrnehmung dieser Praxis und in ihrer Selbstbeobachtung, und natürlich institutionell, in der Sicherung der materiellen Infrastruktur.

Ohne diese pädagogische Transformation droht der „McLuhan-Fehler“, dann praktiziert und beobachtet digitale Kultur nur noch sich selbst in ihren Medien. Aber damit erzeugt man weder Kompetenzen, also die notwendigen Praktiken und Fähigkeiten im Umgang mit dieser Welt, noch Bildung, den Rückbezug dieser Erfahrungen auf das Selbst. Schon *fake news* sind nicht allein medialer Natur. Wahrheit und Triftigkeit in der öffentlichen Kommunikation entscheiden sich erst „sachlich“ und „kommunikativ“ zugleich. Umgang mit Geltungsfragen setzt Bildung voraus, d.h. domänenspezifische Kompetenzen und eine Urteilskraft, wie sie in Bildungsprozessen grundlegend und fachspezifisch eröffnet wird. Diese Form digitaler Bildung ist kulturell und politisch sowie individuell als Voraussetzung der Teilhabe an gesellschaftlicher Praxis unentbehrlich, analog wie digital.

*Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz-Elmar Tenorth
Professor (i.R.) für Historische
Erziehungswissenschaft am Institut
für Erziehungswissenschaften der
Humboldt-Universität zu Berlin
tenorth@hu-berlin.de*



Kristin Sonnenberg

Digitale Teilhabe durch Bildung – Bildung durch digitale Teilhabe:

Zugänge und Herausforderungen für Erwachsene

Einleitung

In diesem Beitrag werden Begriffe und Zugänge zu Medienbildung im digitalen Raum für Erwachsene rund um die Themen (inklusive) Medienbildung und Medienkompetenz sowie digitale Bildung im Sinne einer Selbstbildung und der Wissenserwerb über digitale Medien erörtert. Sie haben im Kontext der sogenannten Mediatisierung der Gesellschaft eine zunehmende Bedeutung bei der Suche nach Möglichkeiten der Realisierung von Teilhabe, insbesondere an Bildung. Grundlegend hierbei ist die Annahme, dass eine Teilhabe im digitalen Raum, insbesondere auch die Teilhabe an Bildungsangeboten und sozialen Interaktionen, mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe insgesamt eine förderliche Wirkung haben kann.

Im Kontext von Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozessen sind veränderte Formen und Formate des sich Bildens und Lernangebote entstanden, wie „[...] die auf digitaler computertechnischer Basis arbeitenden vernetzten Multimediatechnologien. [...] Gerade der Computer als inzwischen allgemein zugängliches Arbeits-, Unterhaltungs- sowie Lehr- und Lernmittel hat als wesentlicher Bestandteil der heutigen Informations- und Kommunikationstechniken den traditionellen Medienbegriff erheblich erweitert“ (Hüther 2010, S. 346).

Kernkriterien für Teilhabe an digitalen Medien sind vor allem die grundsätzliche Möglichkeit der Nutzung und die Zugänglichkeit aufgrund von individueller Ausstattung sowie das Vorhandensein barrierefreier und vielfältiger Angebote, d.h. die Verfügbarkeit von technischen Geräten und Anwendungen (z.B. Apps, soziale Medien und Kanäle wie Messenger, YouTube oder Instagram, Snapchat, TikTok usw.), da sie es ermöglichen, Wissen zu erwerben, mit Anderen in Kontakt zu treten, an deren Leben teilzuhaben und selbst Dinge preiszugeben, um wiederum Andere am eigenen Leben teilhaben zu lassen. Die Geräte und Anwendungen sollten möglichst barrierefrei und nutzer_innenfreundlich sein, um allen Menschen eine Nutzung zu ermöglichen.

Die Fähigkeit, die Geräte und Anwendungen zu nutzen, wird als Medienkompetenz beschrieben und umfasst grundsätzlich Kompetenzen, die sich auf die Kommunikation mit Medien beziehen, der aktiven Aneignung von Wissen durch Medien dienen oder eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben durch Medien anstreben (vgl. Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018). Im Bereich der digitalen Medien sind dies beispielsweise Computer, Tablet, Smartphone und Smartwatch sowie die Verortung im Internet und die damit verbundenen Kompetenzen. Eine Besonderheit der Angebote im digitalen Raum ist deren ständige Ver-

fügbarekeit unabhängig von Zeit und Ort. Medienkompetenz umfasst in der Regel die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung in Anlehnung an die Unterteilung nach Baacke, der Medienkompetenz als Zielkategorie der Medienpädagogik beschreibt (vgl. Helbig 2014, S. 37 f.). Ihr wird im Kontext von Mediatisierung die Rolle einer Schlüsselkompetenz zugewiesen, gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen und zu behalten (vgl. ebd., S. 7).

Um Möglichkeiten und Grenzen digitaler Teilhabe erörtern zu können, werden zunächst die Grundbegriffe Bildung und Teilhabe, inklusive Bildung und Medienbildung (für Erwachsene) skizziert (1). Es folgt ein Einblick in aktuelle Projekte aus Forschung und Praxis (2), im Anschluss die Darstellung förderlicher Faktoren mit Blick auf digitale Teilhabe durch Bildung (3) und abschließend ein Blick auf aktuelle Herausforderungen sowie die Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse des aktuellen Diskurses (4).

1. Bildung und soziale Teilhabe

Bildungsprozesse von Erwachsenen können als Auseinandersetzung mit Personen und Themen in sozialen Situationen der Begegnung beschrieben werden. Soziale Inklusion, umfassende soziale Teilhabe und ein Zugang zu Bildung beeinflussen sich wechselseitig (Fornefeld 2012). Der Zugang zu Bildung stellt einen Schlüssel dar zur sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe, da Teilhabe an Bildung die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch die Entwicklung der Persönlichkeit fördert, ein Ausschluss hingegen die Mitwirkung verhindert. Um

Bildungsprozesse zu öffnen, können Lernorte so gestaltet werden, dass es Raum für Interaktion gibt, welche durch eine entsprechende methodisch-didaktische Handlungsorientierung vielfältige Aspekte von Begegnung, Verständigung und Beziehungsgestaltung gewährleistet (vgl. Sonnenberg 2019, S. 190). Von Bedeutung ist hier im Sinne einer aktiven Selbstermächtigung die inklusive Medienbildung und eine „[...] aktive Medienarbeit zur Förderung des Erwerbs und der Umsetzung von sozialer und politischer Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, verbunden mit dem Ziel, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe zu ermöglichen [...]“ (Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 29).

1.1 Inklusive Bildung – Medienbildung im digitalen Raum

Inklusive Medienbildung beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Inklusion und Medienbildung. Medien sind fester Bestandteil von Sozialisationsprozessen und werden als eigene Sozialisationsinstanz beschrieben (vgl. Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 19). Die Wechselwirkungen zwischen Medien, Kommunikation und Gesellschaft zu untersuchen, ist Teil der Mediensoziologie (vgl. Hoffmann/Krotz/Reissmann 2017). Im Kontext Sozialer Arbeit heißt es: „Medienbildung wird als Teil der Persönlichkeitsbildung verstanden und stellt heraus, dass sich Bildungs- und Subjektivierungsprozesse grundsätzlich in Medienwelten ereignen [...]“ (Helbig 2014, S. 39). Soziale Begegnung als Teil von Bildungs- und Selbstsozialisationsprozessen findet in Folge von Digitalisierungsprozessen und einem Trend zur Mediatisierung ergänzend in digitalen Räumen statt. In diesen besteht

eine Gefahr, dass soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Es besteht ein Zusammenhang von digitaler Ungleichheit (E-Exclusion) und sozialer Ungleichheit, welcher sich wechselseitig verstärken kann (vgl. Henke/Huster/Mogge-Grotjahn 2012). Mögliche Faktoren der Diskriminierung sind zum einen die Reproduktion individueller sozialer Wirklichkeiten in Medien und zum anderen der Ausschluss durch Barrieren mit Blick auf den Zugang und die Nutzbarkeit von Medien (Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 19). Eine Überwindung von Kategorien und Zuschreibungen durch zielgruppenoffene Konzepte würde dem entgegenwirken. Geht es allerdings um das Erkennen spezifischer Zugangs- und Teilhabebarrrieren, haben möglicherweise zielgruppen-sensible Konzepte einen Vorteil, um diese zu erkennen und abzubauen. Für eine solche Analyse kann Teilhabe in drei Ebenen unterteilt werden: Teilhabe IN Medien (durch Repräsentation), Teilhabe AN Medien (barrierefreie Zugänge) und Teilhabe DURCH Medien (Ermöglichung von Partizipation) (ebd., S. 28).

Dem Internet als digitalem Ort kommt hierbei eine besondere Rolle zu, da es als Medium unter bestimmten Voraussetzungen Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen in zweifacher Hinsicht fördern kann. Es bietet zum einen Zugang zu Informationen und dient zum anderen der Kommunikation. Selbstdarstellung und Zugehörigkeit sind so ggf. leichter und weitgehend unabhängig von gesellschaftlich vorherrschenden Kategorien wie Behinderung, Einkommen und

Bildungsstand zu realisieren (vgl. Sonnenberg/Arlabosse 2014, S. 65).

Der Moment der Begegnung und die Interaktion sind zentral, auch im Kontext digitaler Medien. Eine Anforderung ist es, Bildungsprozesse offen und unter Beteiligung der sich Bildenden zu gestalten: „Als inklusiv verstehen wir Medienbildung, wenn gemeinsame Bedarfe von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und vor diesem Hintergrund gemeinsame Bildungssituationen in der digital geprägten Welt gestaltet werden“ (Bosse/Eggert 2019, S. 7).

Schaumburg differenziert in ihren Ausführungen zum Verhältnis von Inklusion und Medienbildung, dass in diesem Kontext die Inklusionsdimension zum einen Teilhabe an der Mediengesellschaft bedeutet und zum anderen eine Teilhabe an Bildung gemäß Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen geht es also hier um die Gestaltung von Bildungsangeboten für alle: „Inklusion wird zur Reflexionsfolie, um Barrieren und Exklusionsrisiken in der eigenen pädagogischen Praxis zu analysieren und Angebote so aufzubereiten, dass jeder sie in Anspruch nehmen kann“ (Schaumburg 2019, S. 19). Theorien zur inklusiven Didaktik liefern gute Hinweise zur Weiterentwicklung einer inklusiven Medienbildung bzw. von Konzepten und Modellen, die zielgruppenoffen und -sensibel sind (vgl. ebd., mit Verweis auf GMK¹ 2018).

¹ GMK = Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, vgl. im Internet: <https://www.gmk-net.de>.

1.2. Ausgangslage von Erwachsenen – Inklusive Erwachsenenbildung

Dem Teilhabebericht der Bundesregierung von 2013 kann entnommen werden, dass nur 7 % der Teilnehmenden an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zu der Gruppe „Menschen mit anerkannter Behinderung in Privathaushalten“ gehören (BMAS 2013, S. 122). Hinzu kommt, dass Menschen mit Behinderungen an anderen Wohnorten in der Statistik nicht erfasst wurden (vgl. Sonnenberg 2017, S. 69ff.). Auch 2016 ist weiterhin unklar, wie viele Kurse und Angebote speziell für Erwachsene mit Beeinträchtigungen und wie viele inklusiv gestaltete Angebote es gibt bzw. wie viele Menschen mit Behinderungen daran teilnehmen, da derzeit „[...] weder die Anzahl und Inhalte dieser Angebote noch ihre Inanspruchnahme durch Menschen mit Beeinträchtigungen statistisch erfasst [werden]“ (BMAS 2016, S. 151).

Mit der bislang umfangreichsten Untersuchung zur „Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen“ legen Bosse und Hasebrink (2016) Daten zur Mediennutzung in Deutschland vor. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben in ihrem Wohnraum deutlich seltener Zugang zum Internet (Bosse/Hasebrink 2016, S. 100). Das bedeutet, dass diese Zielgruppe zu den digital abgehängten Personen gezählt werden kann. Einen möglichen Zusammenhang von fehlender Medienkompetenz und Einschränkungen der gesellschaftlichen Teilhabe benannte die Enquete-Kommission Internet und Digitale Gesellschaft bereits vor 10 Jahren: „Fehlende Medienkompetenz kann sich aber ebenso ganz konkret auf die gesellschaftliche Teilhabe, die Bildung und den

sozialen Aufstieg auswirken“ (Deutscher Bundestag 2011, S. 13).

2. E-Inclusion – Beispiele inklusiver Medienpraxis und Forschung

Im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung der Gesellschaft wird von dem Begriff der „E-Inclusion“ gesprochen. Dieser umfasst eine digitale Grundbildung und die Unterstützung von Bildungsprozessen durch Computer und Internet, z.B. für funktionale Analphabeten und Bildungsbenachteiligte, sowie den Einsatz von Computer und Internet zur Beteiligung von sogenannten digitalen Analphabeten in inklusiven Lernarrangements (vgl. Ditschek 2013, S. 216).

Flankiert wird dies rechtlich von der Europäischen Richtlinie 2019/882 (European Accessibility Act, EAA), welche am 28. Juni 2019 in Kraft trat und Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen zum Inhalt hat. Die Richtlinie ist bis zum 28. Juni 2022 in nationales Recht umzusetzen (vgl. Bundesfachstelle Barrierefreiheit, o.J.). Aktuell wird der Referentenentwurf zum Umsetzungsgesetz aus dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales erwartet. Die Zivilgesellschaft bereitet dazu Stellungnahmen vor, so entwickelt z.B. das Bündnis für ein gutes Barrierefreiheitsrecht entsprechende Kernpunkte (vgl. Miles-Paul 2021). Das Bündnis für Menschen mit Behinderung fordert, dass diese mindestens „[...] endlich gleiche Zugangsmöglichkeiten zu allen Produkten und Dienstleistungen privater und öffentlicher Anbieter erhalten, wie Menschen ohne Beeinträchtigungen“ (ebd.).

Die Bereiche Bildung und Internet werden explizit genannt.

2.1 Computergestützte Teilhabe

Die Möglichkeiten einer computergestützten Teilhabe untersuchte das Forschungsprojekt „Soziale Inklusion von Menschen mit Mehrfachbehinderung: Computergestützte Schreibwerkstatt als Teil Lebenslangen Lernens“ (BMBF 3/12-3/15). In einem vierjährigen Forschungsprozess wurden Computerkurse in einer Werkstatt für behinderte Menschen angeboten und formativ evaluiert. Ziel des Projektes war es herauszufinden, welche Möglichkeiten sozialer Inklusion von erwachsenen Menschen mit mehrfachen Beeinträchtigungen sich im Kontext der Bildungsangebote ergeben. Die wissenschaftliche Begleitforschung fand über einen Zeitraum von drei Jahren statt. 23 Personen konnten über 2,5 Jahre an zwei Computerkursen teilnehmen. Das Angebot war zielgruppensensibel, die Zusammensetzung der Gruppen heterogen mit Blick auf Vorkenntnisse und Fähigkeiten. Technische Hilfsmittel wurden individuell im Vorfeld angeschafft oder angepasst.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass aus der Perspektive der Teilnehmenden die Nutzung von Computer und Internet bedeutsam ist (vgl. Sonnenberg 2017, S. 119). Es zeigte sich auch ein kritisches Bewusstsein, indem beispielsweise Gefahren des Internets, z.B. Abofallen oder Kinderpornographie, bekannt sind und als solche benannt wurden. Neben der Bedeutsamkeit der privaten Nutzbarkeit spielt die gesellschaftliche Anerkennung eine zentrale Rolle, z.B. über Aussagen in den Interviews, nicht mehr als ‚dummer Junge‘ dargestellt werden

zu wollen. Besonders deutlich drückt es eine Person aus:

„I: Mh. Gut. Und Ihre, was denken Sie, warum ist es wichtig, den Computer und das Internet bedienen zu können?“

IP: Ja, damit man mit den draußen mitreden kann.

I: Mhm.

IP: Damit man nicht am seidenen Faden hängt und sagt, man hat keine Ahnung.

I: Ja.

IP: Also, dass ich mit denen mithalten kann, so gut es geht.“

(Sonnenberg 2017, S. 120)

Angesprochen werden hier die Bereiche des Wissens und die Zugehörigkeit, im Sinne einer sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe.

Weitere wichtige Bereiche der Nutzung digitaler Medien waren für die Teilnehmenden: Kontakt halten, auch international; Einkäufe, die in bestimmten Fällen nur noch über das Internet möglich seien (z.B. spezielle Autoteile); die Chance der Informationsbeschaffung und schließlich der Wunsch, gesellschaftlich zu partizipieren (Beispiel war hier ein Fanclub, der ausschließlich übers Internet stattfindet) (vgl. ebd., S. 146). Dies verdeutlicht, dass neben dem Bildungsaspekt, der Teilhabe an digitaler Bildung, vor allem eine soziale Teilhabe oder auch soziale Inklusion einzelner Personen erreicht werden könnte.

2.2 Haltung und Kenntnis der Fachkräfte

Die Studie MeKoBe zur Mediennutzung und Vermittlung von Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen untersuchte unter anderem Möglichkeiten zur Qualifizierung von pädagogisch-pflegerischen Fachkräften (Bosse/Zaynel/Lampert 2019). Es wurde eine Fortbildung für Fachkräfte entwickelt, die ein gemeinsames Medienprojekt mit Teilnehmenden einschloss. Die Fachkräfte wurden deshalb adressiert, weil sie für den Umgang mit den digitalen Medien in ihrer Einrichtung besonders wichtig sind. „Die ausschlaggebende Gelegenheitsbarriere ist die medienpädagogische Haltung in der jeweiligen Einrichtung“ (ebd., S. 28). Dies bedeutet im negativen Fall eine bewahrpädagogische Haltung gegenüber digitalen Medien, gekoppelt mit der Sorge vor Gefahren bei der Nutzung. In der Folge ergeben sich wenig oder keine Impulse zur Nutzung digitaler Endgeräte oder eine Motivation der Bewohner_innen von Einrichtungen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis bezüglich des Zusammenhangs zwischen Einstellung von Lehrpersonen gegenüber den digitalen Medien und der Bereitschaft, digitales Lernen zu fördern, kamen Schweizer/Horn (2014). Auf der Grundlage sozialpsychologischer Modelle wurden Zusammenhänge zwischen hinderlichen und förderlichen Faktoren auf Seiten von Lehrpersonen untersucht. Befragt wurden 334 Lehramtsstudierende an zwei Universitäten und 99 Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen. Schweizer und Horn kamen zu dem Ergebnis, dass die normativen Überzeugungen und das Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrenden den größten Einfluss auf den Einsatz

von Medien im Lehrkontext (in diesem Fall Schule) haben. Daher sollte aus psychologischer und fachdidaktischer Sicht bei den Einstellungen, normativen Überzeugungen und personalen Faktoren angesetzt werden. Dazu gehört die Gestaltung von Aus- und Fortbildung, da die Ausstattung der Lernorte mit neuen Medien und der Erwerb von Medienkompetenz alleine nicht ausreichend sind (vgl. Schweizer/Horn 2014, S. 60).

Ein weiteres Projekt zur Sensibilisierung und Weiterbildung von Fachkräften ist PADIGI (Partizipation digital) (Jochim et. al 2019). Über die gemeinsame Entwicklung von Medienprojekten wird hier eine aktive Medienarbeit realisiert, um „Menschen durch die konstruktive und aktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien eine souveräne Nutzung und Aneignung ebendieser zu ermöglichen [...]“ (ebd., S. 34). Die Medienkompetenz der Fachkräfte wird über Blended-Learning-Kurse geschult. Die Zielgruppe, also die Lernenden, soll so früh wie möglich beteiligt werden, um für die konkreten Medienprojekte Bedürfnisse und Anliegen vor Ort zu berücksichtigen und alle Beteiligten in die Ideenfindung sowie Konzeptentwicklung einzubeziehen (vgl. ebd., S. 37).

2.3 Medienkompetenz und Qualifizierung

Das Institut für Inklusive Bildung und Förderung von Medienkompetenz der Uni Kiel (Drachensee Stiftung) vertritt einen besonders umfassenden Ansatz: Hier werden Menschen mit Behinderungen angesprochen und zu Bildungsfachkräften ausgebildet, die als Lehrende im tertiären Bildungssektor Einblicke in ihre Lebenswelt geben können. Sie werden

selbst zu souveränen medienkompetenten Lehrenden. So kann ein Beitrag zur Sensibilisierung der Gesellschaft und zum Abbau von Barrieren geleistet werden (van Essen 2019, S. 53 f.).

Eine weitere Möglichkeit bietet die Ausbildung in spezifischen Medienberufen, wie beispielsweise elektronische Mediengestaltung, Redaktion, Kamera und Moderation. So verbindet Ernst Tradinik in seinem Konzept einer Audiovisuellen Medienwerkstatt drei Zielbereiche: Eine Qualifizierung, die zu einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt führen kann, eine Sensibilisierung der Gesellschaft im öffentlichen Raum durch das „Gesehen- und Gehört-werden“ (Tradinik 2019, S. 57) und eine Stärkung der Akteure. Bisher unsichtbare Akteure werden sichtbar und erfahren sich selbst als Gestaltende. Dies eröffnet die Möglichkeit, das öffentliche Bild von Menschen mit Behinderung zu verändern.

Eine aktuelle Initiative des Kompetenzzentrums Selbstbestimmt Leben im Regierungsbezirk Köln zeigt, wie die Umsetzung barrierefreier Nutzung digitaler Medien – hier am Beispiel einer Online-Demo und einprägsamer Videos aus Betroffenenperspektive – zum Thema Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung bei „Gewalt gegen Frauen und Mädchen“ aussehen kann. Das Projekt ist zudem ein gutes Beispiel für partizipative Ansätze als Ergebnis von Empowerment-Prozessen innerhalb der Selbstvertretungsverbände, denn: „Zu einer gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung und einer Akzeptanz dieser in mitten der Gesellschaft gehört auch die Wahrnehmung und das Handeln da, wo Gewalt behinderten Menschen angetan wird“ (KSL NRW 2020).

3. Faktoren für das Gelingen digitaler Teilhabe

Die wichtigste Zielsetzung für mehr digitale Teilhabe ist die Verhinderung weiterer sozialer Ausgrenzung durch die Ermöglichung einer breiten Nutzung digitaler Angebote für unterschiedliche Zielgruppen.

Mit Blick auf die Gestaltung konkreter Angebote wird aktuell die Frage nach zielgruppenspezifischen versus zielgruppenoffenen Konzepten gestellt, um eine (weitere) soziale Abspaltung von Gruppen, die von sozialer Ausgrenzung bereits betroffen sind, zu verhindern. Beide Ansätze können einen Beitrag dazu leisten. Im Sinne eines umfassenden und breiten inklusiven theoretischen Verständnisses wird damit verbundenen intersektionalen Ansätzen, also der Berücksichtigung verschiedener Merkmale von Vielfalt, eine besondere Bedeutung beigemessen, um eine barrierefreie und sozial gerechte Gesellschaft anzustreben, die von Stigmatisierungsprozessen Abstand nimmt.

Schaumburg weist darauf hin, dass, auch wenn die Berücksichtigung differenzspezifischer Erfahrungen es ermöglicht, bestimmte Zielgruppen in besonderem Maße zu erreichen, die Gefahr bestehe, Stigmatisierungsprozesse zu befördern (2019, S. 21). Die Entwicklung zielgruppenoffener Konzepte unter dem Stichwort *inklusive Medienbildung* könne zudem als „Katalysator“ (Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 27) wirken, um auf den notwendigen Prozess der Entwicklung von Angeboten für alle verstärkt hinzuweisen.

Gleichzeitig wird aber auch die Notwendigkeit gesehen, zielgruppensensible Angebote zu entwickeln, da ein Nach-

holbedarf bei Konzepten und Modellen besteht sowie insbesondere in Theoriebildung und Forschung spezifische Zugangs- und Teilhabebarrrieren analysiert werden müssten (Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 28). Die Argumentation knüpft an Erkenntnisse zur ungleichen Nutzung an (vgl. Bosse/Hasebrink 2016), die deutlich auf eine „mediale Exklusion“ dieser Zielgruppe hinweist (Bosse/Eggert 2019, S. 6). Zorn und Schluchter sprechen sich für ein zweistufiges Vorgehen mit zunächst zielgruppenspezifischer Vertiefung aus, um dem Mangel an Angeboten entgegenzutreten.

Eine zweite Zielrichtung besteht darin, Nutzungsmöglichkeiten zu schaffen: durch das Kennenlernen von Angeboten, durch Befähigung von sich Bildenden und durch Sensibilisierung von Fachkräften als Schlüsselfiguren. Insbesondere in machtungleichen Verhältnissen, die von stärkeren Abhängigkeiten und Regularien betroffen sind, ist die Haltung und die Ermöglichung durch Fachkräfte von hoher Relevanz, da sie als Schlüsselpersonen gelten. Denkbar sind hier stärkere Verknüpfungen und Kooperationen mit Selbstvertretungsorganisationen wie den „Selbstbestimmt-Leben“-Zentren und weitere Formen von Peer-to-peer-support.

Bezüglich der Interessen an digitaler Bildung (bei Menschen mit Behinderung und anderen, die von digitalem Ausschluss bedroht sind) gibt es weiterhin die Notwendigkeit zusätzlicher Forschung: Wo sehen sie Bedarf? Welche Themen sollten angeboten werden? Wo sollten diese Angebote stattfinden? Wie können sie sichtbar gemacht werden? Wie können mehr Menschen erreicht werden?

4. Schlussgedanken und Herausforderungen einer umfassenden Teilhabe an digitaler Bildung

Digitale Teilhabe durch Bildung – Bildung durch digitale Teilhabe: Diese sich wechselseitig bedingenden Aspekte ermöglichen eine Reihe von Ansatzpunkten. Einen ersten Zugang stellt Bildung als Wissen dar, als Erwerb von Medienkompetenz für digitale Medien. Die Verfügbarkeit entsprechender Schulungsangebote kann die Grundlage bilden, um in den digitalisierten Teilen von Gesellschaft und Kommunikation mitzumachen und diese mitzugestalten, also eine digitale Teilhabe zu realisieren. Ein zweiter Zugang wäre die Realisierung und Förderung sozialer Interaktion und Teilhabe an Bildung durch die Inanspruchnahme und Nutzung digitaler Angebote, denn digitale Teilhabe schafft Bildungsmöglichkeiten.

Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten – jeweils auf Ausstattungs- und Anwendungsebene sowie auf der Ebene individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten – sind die wichtigsten Rahmenfaktoren für digitale Teilhabe. Um Zielgruppen zu erreichen, für die ein Exklusionsrisiko besteht, wie beispielsweise ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen oder auch Menschen mit Migrationserfahrungen, bedarf es besonderer Anstrengungen im Sinne der Gestaltung und Bekanntmachung von Angeboten und konsequenter Einbindung der Betroffenen sowie „[...] Bereitschaft der Öffnung und Veränderung vorhandener Strukturen, um den Anspruch *Gebildet wird Jede_r* gemeinsam umzusetzen und Lernorte als Orte der Begegnung zu gestalten“ (vgl. Sonnenberg 2019, S. 194/5). Es geht um die

Umsetzung partizipativer Prozesse, um ausgrenzende Verhältnisse zu überwinden und Individuen zu befähigen am öffentlichen Diskurs teilzunehmen (Bosse/Eggert 2019, S. 7). Dies kann gelingen mit Bausteinen inklusiver Lehr-Lernarrangements in der Erwachsenenbildung und konzeptioneller Ausgestaltung einer Methodik-Didaktik mit Partizipationsmöglichkeiten, Wahlmöglichkeiten und offenen Formaten (vgl. Sonnenberg 2019, S. 194; 2017, S. 157ff.).

Wichtig ist die Feststellung, dass Medienbildung dann inklusiv ist, „[...] wenn gemeinsame Bedarfe von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und vor diesem Hintergrund gemeinsam Bildungssituationen in der digital geprägten Welt gestaltet werden“ (Bosse/Eggert 2019, S. 7). Mit einer Anpassung der Bildungsangebote können so Teilhabechancen verbessert werden, und ein Beitrag zum Abbau von Exklusion kann geleistet werden. Initiativen wie die des Instituts für Inklusive Bildung und Förderung von Medienkompetenz haben hier eine Vorbildfunktion (vgl. van Essen 2019), da eine Qualifizierung entwickelt wurde, die sowohl Menschen mit Beeinträchtigungen als Expert_innen (weiter) qualifiziert, gleichzeitig eine Vernetzung mit dem tertiären Bildungssektor anstrebt und Möglichkeiten des Zugangs auf den ersten Arbeitsmarkt schafft. In handlungsorientierter Forschung und Praxis wird es also in den kommenden Jahren darum gehen, Konzepte zu entwickeln, welche Begegnungs- und Erfahrungsräume eröffnen und somit Teilhabemöglichkeiten schaffen, in denen Selbstbildung stattfinden kann.

Literatur

- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- Bosse, Ingo / Eggert, Susanne (2019): Digitale Bildung inklusiv: Konzepte und Qualifizierung. Editorial. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 6–8.
- Bosse, Ingo/ Uwe Hasebrink (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Im Internet: http://kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aeltere-Meldungen/Studie-Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderung- MMB16 /Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf. (Stand: 22.02.2021).
- Bosse, Ingo / Schluchter, Jan- René / Zorn, Isabel (Hg.) (2019). Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim, Basel.
- Bosse, Ingo / Zaynel, Nadja / Lampert, Claudia (2019): Mediennutzung und Vermittlung von Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen, Ergebnisse der MeKoBe-Studie. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 24–31.
- Bundesfachstelle Barrierefreiheit (o.J.): Der „European Accessibility Act“. Im Internet: www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Themen/European-Accessibility-Act/european-accessibility-act.html (Stand: 22.02.2021).
- Deutscher Bundestag (2011). Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft. Medienkompetenz. Im Internet: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/072/1707286.pdf> (Stand: 28. Dezember 2017).
- Ditschek, Eduard Jan (2013): Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computerunterstützter Unterricht. In: Burtscher,

- Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 215–226.
- Fornefeld, Barbara (2012): Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen? Im Internet: www.beb-ev.de/inhalt/materialien-zur-fachtagung-was-darfs-sein-schule-im-wandel/ (Stand: 22.02.2021).
- Helbig, Christian (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München: Kopaed Verlag.
- Henke, Ursula / Huster, Ernst-Ulrich / Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): E-Exclusion oder E-Inclusion? In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung, Wiesbaden, S. 548–566.
- Hoffmann, Dagmar / Krotz, Friedrich / Reismann, Wolfgang (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Wiesbaden.
- Hüther, Jürgen (2010): Neue Medien. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 5. Aufl. München, S. 345–351.
- Jochim, Valerie / Eggert, Susanne / Rußwurm, Lisa / Weißgerber, Thomas / Knieper, Thomas / Granitzer, Michael (2019): Inklusiv digital. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 32–39.
- KSL NRW, Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben Köln (2020) Orange Days - Köln gegen Gewalt an Frauen. Im Internet: <https://ksl-koeln.de/de/node/3319> (Stand: 14.01.2021).
- Miles-Paul, Ottmar (2021): Das muss ein gutes Barrierefreiheitsrecht leisten. In: Barrierefreiheitsgesetz.org, Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V. – ISL. Im Internet: <https://barrierefreiheitsgesetz.org/2021/02/19/das-muss-ein-gutes-barrierefreiheitsrecht-leisten/nachrichten/#more-705> (Stand: 22.02.2021).
- Schaumburg, Melanie (2019): Alles inklusive? Zum Inklusionsverständnis der medienpädagogischen Praxis. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 17–23.
- Schweizer, Karin / Horn, Michael (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht. In: merz, Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft: Bildung mit und über Medien, Nr. 6, S. 50–62.
- Sonnenberg, Kristin (2019): Berufsfeld Erwachsenen- und Seniorenbildung. In: Bosse/Schluchter/Zorn (Hg.), S. 189–196.
- Sonnenberg, Kristin (2017): Soziale Inklusion - Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim, Basel.
- Sonnenberg, Kristin / Arlabosse, Anneke (2014): Mediale Kompetenz als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe – Lebenslange Bildung für erwachsene Menschen mit Behinderungen. In: Teilhabe. 53, H. 2, S. 63–68.
- Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Wiesbaden.
- Tradinik, Ernst (2019): Medienberufe für Menschen mit Beeinträchtigungen. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 55–59.
- Van Essen, Fabian (2019): Medienpädagogische Kompetenzen. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Digitale Bildung Inklusiv. 63, Nr. 5, S. 47–54.
- Zorn, Isabel / Jan-René Schluchter / Ingo Bosse (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse/Schluchter/Zorn (Hg.), S. 16–33.

Prof. Dr. Kristin Sonnenberg
 Fachbereich Soziale Arbeit,
 Bildung und Diakonie
 Evangelische Hochschule
 Rheinland-Westfalen-Lippe
sonnenberg@evh-bochum.de



Peter Zentel

Die Welt ist nicht genug – Augmented Reality in der Erwachsenenbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung

1. Einleitung

Zum Menschsein gehört es, sich in der Welt zurechtfinden zu müssen. Je unüberschaubarer sie ist und je komplexer die Aufgaben sind, die wir zu bewältigen haben, desto schwerer fällt es uns, ohne Hilfe erfolgreich zu sein. Um die Herausforderungen bewältigbarer zu gestalten, hat sich seit vielen Jahrhunderten das Anreichern der Welt durch spezifische Artefakte bewährt. Schon ca. 300 vor Christus wurde in Alexandria ein Leuchtturm errichtet, der es Seefahrern erleichterte, die Hafeneinfahrt sicher anzusteuern. Und die Römer nutzten sogenannte Meilensteine, um Reisenden Richtungsinformationen zu geben. So wusste man immer, auf welchem Weg man war und wie weit entfernt Rom oder andere große Städte waren.

Unsere Welt ist mittlerweile voll von mehr oder weniger hilfreichen Anreicherungen, die uns zusätzliche Informationen vermitteln, um dort, wo man gerade ist, spezifische Herausforderungen bewältigen zu können. Während bisherige Anreicherungen nur statisch und fest mit der Umwelt verbunden waren, eröffnen neue portable Computertechnologien individuell angepasste Unterstützung. Un-

ter dem Stichwort „Augmented Reality“ (AR) haben sich seit den 1990er Jahren Technologien entwickelt, die – dem technischen Fortschritt folgend – die reale Welt mit den Möglichkeiten der virtuellen Welt verbinden.

In diesem Beitrag werden, ausgehend von einer Beschreibung des Begriffs „Augmented Reality“, die Möglichkeiten beschrieben, die sich in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung ergeben.¹

2. Augmented Reality

Das Konzept der Augmented Reality, von dem in diesem Beitrag die Rede ist, ist deutlich spezifischer als die schlichte Anreicherung der Welt durch hinweisgebende Artefakte. Vielmehr beinhaltet es die Erweiterung der realen Welt durch virtuelle Elemente. Der Begriff Augmented Reality taucht in der frühen 1990er Jahren zum ersten Mal als eine Variante der Virtuellen Realität auf. Azuma (1997) definiert AR als Erweiterung der realen Welt durch virtuelle Informationen zur Verbesserung menschlicher Sinne und Fähigkeiten. Ein typisches Beispiel ist das Einblenden von zusätzlichen In-

¹ Im Text sind sogenannte QR-Codes zu finden, die zu Bildern und Kurzfilmen im Internet führen. Hierzu ist ein QR-Code Scanner notwendig, der auf dem Smartphone installiert werden muss.

formationen bei Sportübertragungen wie Abseitslinien im Fußball oder Weiten beim Skisprung. Die Erweiterung der Realität geschieht in der Regel live, also in Echtzeit und kann alle menschlichen Sinnesmodalitäten ansprechen. In den meisten AR-Anwendungen dominiert die Ansprache der visuellen Wahrnehmung, allerdings gehören auch auditive und taktile Anreicherungen zu den Umsetzungen. Möglich, aber nur selten genutzt, sind zusätzliche olfaktorische und gustatorische Reize.

Milgram und Kishino (1994) zeigen auf, dass die Übergänge von der realen Welt in die virtuelle über AR fließend sind. Im sogenannten Realitäts-Virtualitäts-Kontinuum wird dies anschaulich beschrieben (vgl. Abb. 1).

schmelzen können. Am Beispiel des am häufigsten genutzten optischen Kanals kann man beispielsweise *Optisches-See-Through* von *Video-See-Through* unterscheiden. Beim Optischen-See-Through sieht man mit den eigenen Augen die Realität, auf eine durchsichtige Scheibe wird zusätzlich die virtuelle Anreicherung projiziert. Üblicherweise werden hierfür sogenannte Smart-Glasses verwendet, also smarte Brillen, auf denen im Glas z.B. Wegmarken angezeigt werden können. Auch Windschutzscheiben eines Autos können hierfür verwendet werden. Beim Video-See-Through wird die Realität in einem Video angereichert. Das kann beispielsweise mit einem Smartphone oder Tablet realisiert werden, indem die Umgebung gefilmt wird und in Echtzeit virtu-

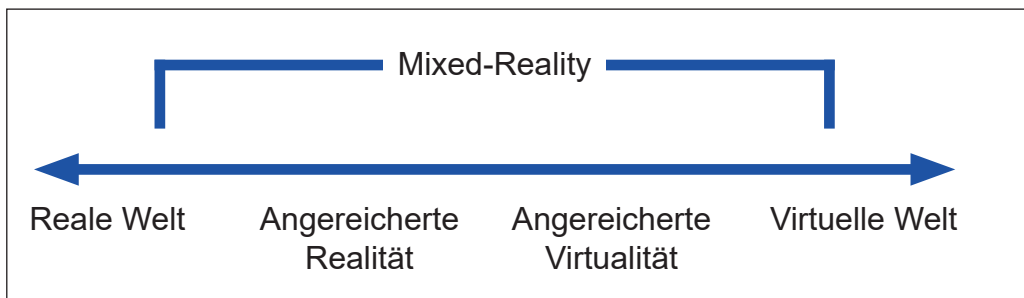


Abb. 1: Realitäts-Virtualitäts-Kontinuum nach Milgram und Kishino (1994)

Mit dem Begriff „Mixed-Reality“ werden in dem Modell die beiden Pole „Realität“ und „Virtualität“ verbunden. Im Realitäts-Virtualitäts-Kontinuum nimmt von rechts nach links der Realitätsgrad zu, nach rechts hin nimmt der Virtualitätsgrad zu. Wenn der Realitätsanteil überwiegt, spricht man von Augmented Reality. Überwiegt der Virtualitätsanteil, spricht man von Augmented Virtuality.

Nach Dörner (2013) gibt es technisch und konzeptuell verschiedene Möglichkeiten, wie Realität und Virtualität ver-

elle Elemente ergänzt werden. Vor wenigen Jahren hat beispielsweise das Spiel PokemonGo, das diese Technik nutzt, viele Menschen dazu veranlasst, virtuelle Fantasiewesen in der echten Welt aufzuspüren.

Trotz der hier angedeuteten Potenziale von AR in unterschiedlichen Kontexten muss konstatiert werden, dass AR bis zur heutigen Zeit noch nicht in der Breite eingesetzt wird (Benda/Ulman/Šmejkalová 2015).

3. AR in der Aus- und Weiterbildung

Auch im Bildungskontext hat AR bisher noch keine umfassende Verbreitung gefunden. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass AR bisherige Lehr-Medien der Aus- und Weiterbildung sinnvoll erweitern kann. An den Beispielen, die im Folgenden prototypische Nutzungsformen im Bildungsbereich zeigen sollen, wird deutlich, dass nicht zwingend High-Tech eingesetzt wird, vielmehr können schon QR-Code-Marker Bücher durch virtuelle Anreicherungen erweitern. Fehling (2017) systematisiert methodisch-didaktische Bereiche, die durch AR erweitert werden können:

Bücher

Wie bereits erwähnt, können herkömmliche Bücher unter Zuhilfenahme eines Smartphones oder eines Tablets um dynamische bzw. interaktive Inhalte erweitert werden (Grasset/Duenser/Billinghurst 2008). Ein besonders beeindruckendes AR-Buch findet sich im Wagner-Museum in Bayreuth. Eine interaktive Partitur zeigt auf Wunsch Noten oder das spielende Orchester, während im Hintergrund die jeweilige Musik erklingt (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: QR-Code zur interaktiven Partitur im Wagner-Museum Bayreuth

Spiele

Mit interaktiven AR-Lernspielen können Lernende sich niederschwellig mit abstrakten oder komplexen Lerninhalten auseinandersetzen. Die Vielfalt an verfügbaren AR-Lernspielen ist sehr groß. Entsprechend divers ist auch die pädagogisch-didaktische Qualität der Angebote. Die hohe Motivation, die von solchen Spielen ausgehen kann, ist enorm. Als Beispiel sei auf ein sehr einfaches Lernspiel zu Elementen der Chemie verwiesen, das über den QR-Code der Abb. 3 zu sehen ist.

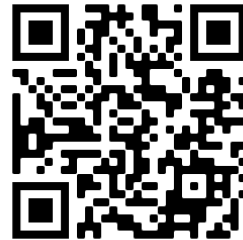


Abb. 3: QR-Code zu einem AR Spiel zu chemischen Elementen

Erkundungs-basiertes Lernen

In vielen Museen erweitern mittlerweile AR-Technologien das methodische Spektrum, in dem multimediale und teils interaktive Annotation an Objekte oder Orte vertiefende Lernmöglichkeiten bieten. Eine populäre Anwendung wurde im Rahmen einer Dinosaurier-Ausstellung in Toronto umgesetzt, wo neben der Anreicherung der Exponate durch AR auch in der Stadt über Plakate interaktive Inhalte zum Thema Dinosaurier über Smartphones abrufbar waren (vgl. Abb. 4).

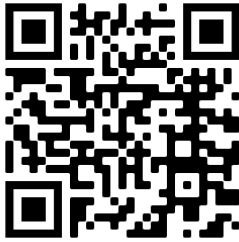


Abb. 4: QR-Code zu Bildern eines Dinosaurier-Projektes in Toronto

Objekterkundung und -modellierung

Mit AR-Anwendungen ist es möglich, komplexe Objekte zu erkunden und zu modellieren. Schon während des Modellierungsprozesses kann das Objekt frei im Raum betrachtet werden, um Auswirkungen von Variablen im Konstruktionsprozess wahrzunehmen und in Echtzeit zu analysieren. Ein eindrucksvolles Beispiel der Objekterkundung eines Motors ist über den QR-Code in Abbildung 5 zugänglich, ein Beispiel für die AR-basierte Auseinandersetzung mit Druckmaschinen ist zu sehen, wenn man dem QR-Code in Abb. 6 folgt.



Abb. 5: QR-Code zu einer AR-Anwendung, in der die Objekterkundung eines Motors gezeigt wird.

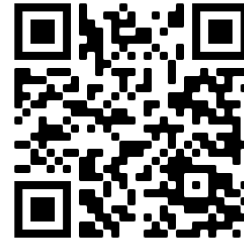


Abb. 6: QR-Code zu einem beispielhaften Einsatz von AR in der Berufsausbildung, um die Funktion von Druckmaschinen kennenzulernen

4. Computerbasierte Technologien im Einsatz bei Menschen mit geistiger Behinderung

Die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung ist äußerst heterogen. Folglich ist auch die Nutzung von Medien sehr unterschiedlich. Menschen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen nutzen herkömmliche Medien ähnlich wie Menschen ohne Behinderung, auch wenn trotzdem Unterschiede konstatiert werden können (Bosse/Hasebrink 2016). Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen benötigen hingegen oft spezifische Medien oder zumindest spezifische Apps, die auf ihre besonderen Bedürfnisse abgestimmt sind (Zentel 2017). Grundsätzlich sollte aber jedem Menschen unabhängig von Art und Schwere der Behinderung Teilhabe an Technologien ermöglicht werden. Technologien stellen dabei zum einen selbst einen Teilhabebereich dar, zum anderen sind Technologien aber auch Mittel, die den Zugang zu gesellschaftlichen relevanten Bereichen ermöglichen (Kempf 2013). In beiden Fällen muss Zugänglichkeit gewährleistet sein.

Auf das besondere Potenzial computerbasierter Medien für den Lernprozess

von Menschen mit geistiger Behinderung wurde schon früh hingewiesen. So nennt Zellmer die Konzentration verstärkende Wirkung des Computers, die Möglichkeiten der Differenzierung und der sofortigen Verstärkung. Darüber hinaus sieht er die Möglichkeit der Informationsentnahme mit Multimedia, ohne lesen zu können, sowie die Eingabe ohne Tastatur als sehr hilfreich an (Zellmer 1976). Die letzten beiden Aspekte sind durch die Verbreitung von Smartphone und Tablet-PC für viele Menschen nutzbar geworden. Allerdings besitzt nur etwa ein Drittel der Zielgruppe ein Smartphone und nur jeder Zehnte ein Tablet (Bosse/Hasebrink 2016). Das zeigt, dass computerbasierte Medien Potenzial für die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung bergen, allerdings muss weiterhin daran gearbeitet werden, die immer noch zu konstatierende digitale Kluft zu reduzieren.

5. Augmented Reality im Einsatz bei Menschen mit geistiger Behinderung

Welchen Nutzen könnten AR für die Zielgruppe haben und welche Schwierigkeiten könnten entstehen, wenn AR als Medium bei Menschen mit geistiger Behinderung eingesetzt wird? Ist es hilfreich, die Umwelt mit zusätzlichen Hinweisen zu versehen? Wird sie dadurch zugänglicher oder komplexer? Kann die Vermischung von Realität und Virtualität zu einem Realitätsverlust führen, der mögliche Gefahren birgt? In welchen Bereichen kann AR im Kontext der Erwachsenenbildung eingesetzt werden?

Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Zu Beginn des Abschnitts

werden wichtige Erkenntnisse aus einer aktuellen Überlicksarbeit zu diesem Thema wiedergegeben (Gómez-Puerta/Chiner/Melero-Pérez/Lledó 2019). Im Anschluss werden beispielhafte Umsetzungen vorgestellt, die zeigen welche Möglichkeiten AR in der Erwachsenenbildung in den Kontexten „Navigation“, „Selbständige Lebensführung“, „Unterstützung von Arbeitsvorgängen“ bietet.

Der Überlicksartikel von Gómez-Puerta et al. beschäftigt sich mit 9 internationalen Studien, in denen AR bei Menschen mit geistiger Behinderung eingesetzt wird. Darin werden verschiedene inhaltliche Aspekte ausgemacht, die im Kontext AR und geistige Behinderung Untersuchungsgegenstand sind. Ein wichtiges Thema ist die räumliche Orientierung von Menschen mit geistiger Behinderung. AR wird dazu genutzt, sich in realen Umgebungen zu orientieren und bestimmte Orientierungspunkte mit dem Ziel zu lokalisieren, sich selbständig in einer Stadt zurecht zu finden (McMahon 2014; Covaci et al. 2015). Tenemaza et al. (2016) setzen AR ein, um den aktuellen Standort anzuzeigen oder weitere Hilfe anfordern zu können.

Ein anderer Schwerpunkt für die Nutzung von AR durch Menschen mit geistiger Behinderung liegt nach Gómez-Puerta et al. im Bildungsbereich. So entwickeln beispielweise Chang, Kang und Huang (2013) ein AR-basiertes Prompting-System für berufliche Aufgaben, das Bildhinweise verwendet, um Benutzer_innen gezielt durch aufeinander folgende Teilschritte einer Aufgabe zu führen. Diese Hilfe soll es Nutzern und Nutzerinnen ermöglichen, Fehler zu erkennen und die entsprechenden Korrekturen vorzunehmen. Vullamparthi et

al. (2013) nutzen AR unter anderem als visuellen Terminplaner und sprechendes Bilderalbum.

Zuletzt werden noch Maßnahmen identifiziert, die AR im Bereich der Gesundheit nutzen. So wird AR als Strategie zur Motivation für die Teilhabe an Aufgaben eines Rehabilitationsprogramms verwendet, das zu körperlicher Bewegung (z. B. Radfahren, Gehen) anregen soll (Heyn et al., 2014). McMahon et al. (2013) setzen die sogenannte RedLaser-App ein, um für Menschen mit geistiger Behinderung und mit Lebensmittelallergien die kognitive Zugänglichkeit von Informationen zur Lebensmittelkennzeichnung in Supermärkten zu fördern.

Gómez-Puerta et al. konstatieren, dass alle Studien positive Wirkungen von AR als Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung aufzeigen. Unter den Aspekten, die besonders hervorgehoben werden, sind die erzeugte hohe Motivation und die enge Verknüpfung der virtuellen Hilfe mit der zu bewältigenden Anforderung im realen Leben.

5. Beispiele des Einsatzes von AR in der Aus- und Weiterbildung von Menschen mit geistiger Behinderung

Im Folgenden sollen Beispiele aus der Literatur aufgezeigt werden, die Einsatzmöglichkeiten von AR bei der Zielgruppe in Aus- und Weiterbildungskontexten veranschaulichen. Die Auswahl ist nicht repräsentativ, und sie soll nicht als „Best-Practice“ verstanden werden. Zum einen gibt es dafür zu wenig auffindbare Beschreibungen des Einsatzes von AR bei der Zielgruppe, zum anderen werden in

den Beispielen nicht nur positive Aspekte, sondern auch Grenzen dieser Technologie deutlich.

Benda, Ulman und Šmejkalová (2015) setzten AR ein, um die Ausbildung von acht jungen Erwachsenen in der Gartenarbeit zu unterstützen. Hierfür wurden Tablet-PCs verwendet, die an vier ausgewählten, durch GPS markierten Orten in einem Lehrgarten die jeweils zu verrichtende Tätigkeit videobasiert aufzeigten (siehe Abb. 7). Die Nutzer_innen mussten hierfür den entsprechenden Teil des Gartens durch ein Tablet betrachten. Das Live-Videobild wurde ergänzt durch eine videobasierte Darstellung der Arbeitsschritte. Damit sollten die Nutzer_innen unabhängig im Garten erkunden können, wo, welche und wie spezifische Gartenarbeiten auszuführen sind. Die Ergebnisse sind nach Benda, Ulman und Šmejkalová (2015) nicht zufriedenstellend. Das Setting scheint für die Teilnehmer_innen verwirrend zu sein. Die Notwendigkeit, sich im Raum durch den Bildschirm eines Tablets zu orientieren, hat sich als sehr anspruchsvoll erwiesen. Keinem_r der Versuchsteilnehmer_innen ist es gelungen, die virtuell markierten Punkte selbständig zu finden. Wurden sie an die entsprechenden Orte geführt, fiel es ihnen schwer, sich aufgrund der Komplexität der Situation auf die erforderlichen Operationen zu konzentrieren. Wie oft bzw. wie lange die acht Teilnehmer_innen unterstützt durch die AR-Technologie im Lehrgarten gearbeitet haben, wird nicht beschrieben. Insofern bleibt unklar, ob durch Training ein erfolgreicherer Umgang mit dem Setting hätte erwirkt werden können. Insgesamt ist die Studie eher eine anekdotische Beschreibung mit geringer wissenschaftlicher Aussagekraft.



*Abb. 7: QR-Code zu einem Bild der App
„Gartenarbeit mit AR“*

Ein deutlich differenzierteres und positiveres Bild der AR Nutzung bei Menschen mit geistiger Behinderung zeichnet eine Studie von Smith et al. (2017). Hier nutzten drei junge Erwachsene durch AR angereicherte Smartphones, um den Campus ihrer Universität, in der sie ein inklusives Studium (Hybrid Post-Secondary-Program) absolvierten, kennenzulernen. Dabei wurden jeweils unbekannte Areale erkundet. Die drei Probanden verfügten über grundlegende Fähigkeiten zur Bedienung ihrer Smartphones (Telefonieren, Textnachrichten, Kamerafunktion, Gerät ein- und ausschalten). Diese Fähigkeiten wurden im vorangegangenen Semester in einem Kurs „digitale Kompetenz“ systematisch erworben. Keine_r der Studierenden hatte zuvor mit der in der Studie verwendeten Navigationsapp gearbeitet. Die Daten wurden in inklusiven Campus-Umgebungen gesammelt, die die gesamte Bandbreite an Verkehrssituationen beinhaltete (Bürgersteige, Fußgängerübergänge, von Autos befahrene Straße etc.). In der Studie (kontrollierte Einzelfallstudie mit ABAB-Design) wurde die App Head-Up Navigator genutzt, die Google Maps mit AR-Funktionen anreichert. Dabei wurden visuelle Hinweise wie Pfeile eingeblendet, wenn das Smartphone mit der Kamerafunktion auf ein

bestimmtes Ziel gerichtet wurde. Als Indikator für eine erfolgreiche Nutzung der Technologie wurden die korrekten unabhängigen Richtungsentscheidungen gezählt. An jeder möglichen Weggabelung wurden die Probanden gefragt, in welche Richtung es weitergeht. Die Antworten wurden jeweils aufgenommen und ausgewertet. Dabei wurde der Prozentsatz der korrekten unabhängigen Richtungsentscheidungen berechnet. Die mobile Navigationsanwendung diente als unabhängige Variable. Die Studierenden mit geistiger Behinderung nahmen an drei Tagen pro Woche an der Intervention teil und begannen bei jeder Sitzung mit der Navigation vom gleichen Ausgangsort. Es zeigte sich, dass alle Student_innen in der Lage waren, erfolgreich einen neuen Ort aus einer Liste von Optionen auszuwählen und diesen mit Hilfe der Technologie selbstständig zu erreichen.

Smith et al. konstatieren, dass die Interventionen die übliche Planungszeit für eine unabhängige Navigation reduzieren, da Betreuer_innen nur vorgegebene Orte in die Anwendung eingeben mussten, anstatt spezifische visuelle Hilfsmittel zu erstellen. Dies deutet darauf hin, dass AR die Anforderungen, die eine unabhängige Navigation stellt, effektiv reduzieren kann. Die Verwendung von AR in dieser Funktion kann die selbständige Navigation von Studierenden mit geistiger Behinderung auf einfache Weise verbessern. Smith et al. betonen ferner, dass durch die Nutzung eines sozial anerkannten Gerätes (es wurden iPhones verwendet) keine Stigmatisierung zu erwarten sei, während das bei speziellen Hilfsmitteln, die ausschließlich von Menschen mit Behinderungen genutzt werden, nicht ausgeschlossen werden kann.

In der Studie von McMahon et al. (2013) werden die Möglichkeiten der Verwendung von Augmented-Reality-Anwendungen zur Identifizierung potenzieller Lebensmittelallergene untersucht. Sieben Personen mit geistiger Behinderung nahmen an der Untersuchung teil. Die Teilnehmer_innen wurden angeleitet, eine App mit ihrem Smartphone zu verwenden, um potenzielle Lebensmittelallergene zu identifizieren. Dabei wurden ihnen lebensnahe Aufgaben gestellt, die sie mit Hilfe der Technologie lösen sollten. In jedem Szenario gab es eine Person mit einer Allergie. Die Teilnehmer_innen mussten mit Hilfe der Technologie klären, ob bestimmte Produkte gegessen werden können. McMahon et al. nennen ein Beispiel: „Travis ist allergisch gegen Milchprodukte. Kann er den Blaubeer-Muffin essen? JA oder NEIN.“ (McMahon/Cihak/Gibbons/Fussell/Mathison 2013, S. 23).

Die Untersuchung wurde als kontrollierte Einzelfallstudie durchgeführt. Um die Grundrate zu bestimmen, erhielt jede_r Teilnehmer_in eine Liste gängiger Lebensmittelallergene und verpackte Lebensmittel. Bei jedem Produkt musste, passend zu den gestellten Aufgaben, entschieden werden, ob es gegessen werden kann oder nicht. Die Grundrate wurde in mindestens drei Sitzungen bestimmt, bis die Daten stabil waren oder ein abnehmender Trend erkennbar war. Auf dieser Grundlage konnte ermittelt werden, ob die Intervention sich durch einen steigenden Trend richtiger Lösungen deutlich bemerkbar macht.

In der Interventionsphase wurde zusätzlich die RedLaser-App verwendet. Mit dieser App können durch das Scannen des Barcodes Preise verglichen und bei Lebensmitteln zusätzliche Informatio-

nen zu Nährwerten und Allergeninformationen ermittelt werden. Um mit der App umgehen zu können, nahmen die Teilnehmer_innen an einem 55-minütigen Training teil, in dem es darum ging, die RedLaser-App zur Identifizierung möglicher Lebensmittelallergene in verpackten Lebensmitteln zu nutzen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Teilnehmer_innen mit Hilfe der App deutlich besser in der Lage sind, Allergene zu identifizieren und die Szenarien basierten Fragen korrekt zu beantworten.

In der letzten Studie, die hier vorgestellt werden soll, geht es um die Vermittlung von Fertigkeiten zur Bewältigung des häuslichen Alltags. Sie wurde von Bridges et al. durchgeführt (Bridges/Robenson/Stewart/Mutua 2020) und untersucht die Auswirkungen des AR-Einsatzes auf die Verbesserung der Selbstständigkeit bei der Erledigung von alltäglichen Aufgaben wie Bügeln, Bettmachen und Einstellen des Weckers. An der Studie nahmen 15 Personen mit mittelgradiger bis schwerer geistiger Behinderung teil. Alle waren mit den grundlegenden Funktionen eines iPads vertraut. Und alle hatten den Wunsch, im täglichen Leben selbstständiger zu werden, hatten aber noch Schwierigkeiten, die genannten Tätigkeiten (Bügeln, Bettmachen und Einstellen des Weckers) alleine zu bewerkstelligen. Auch diese Studie war als kontrollierte Einzelfallstudie konzipiert.

In der Grundratenphase wurden die Teilnehmer_innen aufgefordert, die Tätigkeiten selbständig auszuführen. Basierend auf einer Ausdifferenzierung der einzelnen Tätigkeiten wurde der Erfolg bewertet, d.h. es wurde bestimmt, wie viele Einzelschritte korrekt ausgeführt

werden konnten. In der Intervention wurde eine App genutzt (HP Reveal), mit der Hinweiskarten gescannt werden können und die in der Folge bestimmte Videos startet. Die Hinweiskarten waren an den jeweiligen Orten (am Bett, am Bügelbrett etc.), an denen die Aufgaben zu erledigen waren, zu finden. In den Videos, die dann automatisch gestartet wurden, war die jeweilige Tätigkeit in einzelnen Schritten zu sehen. Die Nutzung der App wurde vorher geschult.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer_innen durch die AR deutlich besser in der Lage waren, die Aufgaben auszuführen. In der Grundrutenphase war keine_r der Teilnehmer_innen in der Lage, die Tätigkeit selbstständig auszuführen. Durchschnittlich wurden 32% der notwendigen Schritte selbstständig gemeistert. Während der Nutzung der AR schafften es die Teilnehmer_innen, im Durchschnitt 79 % der Schritte selbstständig zu bewältigen.

Fazit

Mit AR liegt eine Technologie vor, die Lehr- und Lernkontexte sinnvoll bereichern kann. Die Kombination von virtuellen und realen Elementen verbindet beide Welten und unterstützt den Transfer des Lernens. Auch und gerade für Menschen mit geistiger Behinderung bietet die Technologie die Möglichkeit, Lernprozesse dort anzustoßen, wo sie – zeitlich und räumlich gesehen – auftauchen.

In den hier gezeigten Beispielen wird deutlich, dass diese Technik in unterschiedlichen für die Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung relevanten Kontexten erfolgreich

zum Einsatz kommen kann. Es zeigt sich aber auch, dass die Nutzung nicht voraussetzungslos ist: Zum einen muss der Umgang mit den verwendeten Geräten und Apps eingeübt werden; zum anderen muss der Einsatz systematisch erfolgen. Die hier beschriebenen Studien und die Fallbeispiele zeigen das deutlich. Wenn wie in unserem ersten Fallbeispiel die Nutzer_innen ohne Vorbereitung AR als Hilfsmittel für Gartenarbeit nutzen sollen, müssen sie scheitern. In den drei anderen hier besprochenen Studien erfolgt der Einsatz von AR basierend auf der Diagnostik der Lernausgangslage und auf der Grundlage einer differenzierten Analyse der zu bewältigenden Aufgaben. Darüber hinaus wird in diesen Studien der Umgang mit dem Gerät und der App vorher systematisch erlernt oder in einem spezifischen Training als Teil der Intervention erworben. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, zeigt sich das Potenzial dieses Lehr-Lernmediums sehr deutlich. Das heißt, das Lernen mit AR ist kein Selbstläufer, sondern muss – wie andere Kulturtechniken auch – erlernt und systematisch eingesetzt werden. Das stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und erfordert das Vorhandensein von Ressourcen.

AR steckt auch nach nunmehr 30 Jahren noch in den Kinderschuhen. Das liegt zum einen daran, dass erst in den letzten Jahren mit der Verbreitung von Smartphones und der breiteren Verfügbarkeit von W-LAN die technischen Voraussetzungen verfügbar geworden sind. Zum anderen aber dürfte das Einrichten von Apps auf individuelle Bedürfnisse und spezifische Lehr-Lernkontexte die Möglichkeiten von Lehrpersonen vielfach überschreiten. Es bleibt zu hoffen, dass

die Anforderungen, die die Nutzung der Technologien mit sich bringen, in den nächsten Jahren durch technische Weiterentwicklungen sinken. Auch in anderen Bereichen der Computer- und Informationstechnologien ist der Umgang mit Hard- und Software niederschwelliger geworden. Dies bietet vielleicht die Chance, dass AR als sinnvolle Ergänzung des Lehr-Lernkontinuums der Erwachsenenpädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung genutzt werden kann.

Literatur

- Azuma, Ronald T. (1997): A survey of augmented reality. In: *Presence: teleoperators and virtual environments*, 6 (4), S. 355–385.
- Benda, Petr / Ulman, Miloš / Šmejkalová, Martina (2015): Augmented Reality as a working aid for intellectually disabled persons for work in horticulture. In: *Agris on-line Papers in Economics and Informatics*, 7 (4), S. 31–37.
- Bosse, Ingo / Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Herausgegeben von Aktion Mensch und Die Medienanstalten. Im Internet: <https://www.aktion-mensch.de/dam/jcr:8b186ca0-b0f1-46f8-acb1-a59f295b5bb4/aktion-mensch-studie-mediennutzung-langfassung-2017-03.pdf> (Stand: 01.02.2021).
- Bridges, Shannon A. / Robinson, Olivia P. / Stewart, Elizabeth W. / Kwon, Dongjin / Mutua, Kagendo (2020): Augmented reality: teaching daily living skills to adults with intellectual disabilities. In: *Journal of Special Education Technology*, 35 (1), S. 3–14.
- Chang, Yao-Jen / Kang, Ya-Shu / Huang, Po-Chiao (2013): An augmented reality (AR)-based vocational task prompting system for people with cognitive impairments. In: *Research in Developmental Disabilities*, 34, S. 3049–3056.
- Covaci, Alexandra / Kramer, Dean / Augusto, Juan Carlos / Rus, Silvia / Braun, Andreas (2015): Assessing real world imagery in virtual environments for people with cognitive disabilities. In: *Proceedings of the 2015 International Conference on Intelligent Environments*, S. 41–48.
- Dörner, Ralf / Broll, Wolfgang / Grimm, Paul / Jung, Bernhard (Hrsg.) (2013): *Virtual und Augmented Reality (VR / AR)*. Berlin, Heidelberg.
- Fehling, Christian Dominic (2017): Neue Lehr- und Lernformen in der Ausbildung 4.0 – Social Augmented Learning in der Druckindustrie. In: *BIBB (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*. Bielefeld.
- Gómez-Puerta, Marcos / Chiner, Esther / Melero-Pérez, Paola / Lledó, Gonzalo Lorenzo (2019): Research review on augmented reality as an educational resource for people with intellectual disabilities. In: *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1 (2), S. 473–486.
- Grasset, Raphaël / Duenser, Andreas / Billinghamurst, Mark Nathan (2008): *Edutainment with a mixed reality book: a visually augmented illustrative childrens' book*. In: *Proceedings of the 2008 International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*. ACM, S. 292–295.
- Heyn, Patricia C. / Baumgartner, Chad A. / McLachlan, Leslie / Bodine, Cathy (2014): Mixed-reality exercise effects on participation of individuals with spinal cord injuries and developmental disabilities: a pilot study. In: *Top Spinal Cord Injuries Rehabilitation*, 20 (4), S. 338–345.
- Kempf, Matthias (2013): *Digitale Teilhabe und UN-Behindertenrechtskonvention*. In: *Siegen: Sozial : Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)*, 18 (1), S. 16–23.
- McMahon, Donald Douglas (2014): *Augmented Reality on Mobile Devices to Improve the Academic Achievement and Independence of Students with Disabilities (doctoral thesis)*. University of Tennessee, Knoxville, USA.

- McMahon, Donald Douglas / Cihak, David F. / Gibbons, Melinda M. / Fussell, Liz / Mathison, Sarah (2013): Using a mobile app to teach individuals with intellectual disabilities to identify potential food allergens. In: *Journal of Special Education Technology*, 28 (3), S. 21–32.
- Milgram, Paul / Kishino, Fumio (1994): A taxonomy of mixed reality visual displays. In: *IEICE Transactions on Information Systems*, E77-D (12), S. 1321–1329.
- Rink, Sven / Zentel, Peter (2018): Post-Secondary Education für Menschen mit geistiger Behinderung an amerikanischen Hochschulen. In: *Teilhabe*, 57 (3), S. 126–131.
- Smith, Cate / Cihak, David F. / Kim, Byungkeon / McMahon, Donald Douglas / Wright, Rachel (2017): Examining augmented reality to improve navigation skills in postsecondary students with intellectual disability. In: *Journal of Special Education Technology*, 32, S. 3–11.
- Tenemaza, Maritzol / de Antonio, Angélica / Ramírez, Jaime / Vela, Armando / Rosero, Diego (2016): Adaptive Augmented Reality in Mobile Applications for Helping People with Mild Intellectual Disability in Ecuador. In: *Proceedings of the 12th International Conference on Web Information Systems and Technologies (Vol. 2)*, S. 317–324.
- Vullamparthi, Annie Joyce / Nelaturu, S. C. B. / Mallaya, D. D. / Chandrasekhar, S. (2013): Assistive learning for children with autism using augmented reality. Speaking albums and visual auditory schedulers. In: *Proceeding of the 2013 IEEE Fifth International Conference on Technology for Education*, S. 43–46.
- Zellmer, Siegfried (1976): Rechnerunterstützter Unterricht bei lernbehinderten, geistigbehinderten und verhaltensgestörten Kindern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (6), S. 367–369.
- Zentel, Peter (2017): Digital Assistive Technologies and educational need. In: Kieron Sheehy / Andrew Holliman (Hrsg.), *Education and new technologies. Perils and promises for learners*. Milton Park (UK), S. 85–102.

Prof. Dr. Peter Zentel
 Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung
 einschließlich inklusiver Pädagogik
 an der Ludwig-Maximilians-Universität München
peter.zentel@edu.lmu.de



Stefanie Frings

Exklusionsrisiko: Digitalität – aus Sicht eines Wohlfahrtsunternehmens

1. Vera – Spiegel einer (un)zureichenden Teilhabe an Digitalisierung

Mehr als ein Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung (21%) hat keinen konstant verfügbaren Zugang zur digitalen Welt. Dazu gehören vor allem Menschen mit Behinderung, ältere Menschen und Menschen, die erwerbslos sind (vgl. D21-Digital-Index 2016, S. 8). Welche Auswirkungen ein unzureichender digitaler Zugang auf eine chancengerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderung hat, soll mit einem konstruierten Fallbeispiel verdeutlicht werden:

2020 | Vera, 27 Jahre alt, hat eine geistige Behinderung, die sich in Einschränkungen der Merkfähigkeit, der Orientierung und der Lesekompetenz bemerkbar macht. Bis vor einem Jahr lebte sie daher in einem betreuten Wohnheim. Zu ihrem Arbeitsplatz in einer rund vier km entfernten Werkstatt für Menschen mit Behinderung fuhr Vera mit dem Fahrdienst. Obwohl der Busbahnhof unmittelbar vor dem Wohngelände liegt, war es Vera nur selten gelungen, den richtigen Bus in die gewünschte Fahrtrichtung zu nehmen. Auch ein Mobilitätstraining und die Nutzung einer bekannten aber für Vera unübersichtlich und schwer bedienbaren Navigationsapp auf dem Smartphone brachten nicht

die gewünschte Unabhängigkeit. Nach Feierabend nutzte Vera in der Regel das Freizeitangebot der Wohneinrichtung. Kontakt über den Kreis der Mitbewohnenden hinaus hatte Vera nur selten. Ab und an rief sie ihre Familie übers Telefon an, da die Wohneinrichtung selbst nicht über einen flächendeckenden WLAN-Spot verfügt. Diese Art der Ausstattung ist in der Regelfinanzierung des Kostenträgers nicht vorgesehen. Veras Medienkonsum war auf Fernsehen beschränkt. Die Nutzung von Social Media, von Einkaufs- oder Datingportalen (o.ä.) war über die Datenflatrate des eigenen Smartphones, das Vera selbst finanzieren muss, nur begrenzt möglich.

Der Lockdown im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung der Virus-Pandemie bedeutete für Vera, strukturell abgeschnitten zu sein von Aktivitäten, Informationen und Angeboten, die außerhalb der Wohneinrichtung lagen. Mitarbeitende konnten ihr bei technischen- und Anwendungsproblemen kaum helfen. Vera stellte immer wieder fest, dass die über neue Technologien dargebotenen Informationen und Angebote oftmals nicht ihren Nutzungsbedürfnissen und -gewohnheiten entsprachen.

2021 | Vera, 28 Jahre alt. Seit Beginn des Jahres lebt Vera in ihrer eigenen Mietwohnung. Nach dem Aufstehen erinnert sie eine auf ihre Bedarfe abgestimmte Sprachassistentin daran, ihre Medikamente einzunehmen und sich auf den Weg zum Busbahnhof zu machen. Auf dem Fußweg dorthin und am Busbahnhof selbst wird Vera durch eine neuartige Navigationsapp in ihrer Orientierung unterstützt. Diese App wurde gemeinsam mit Verkehrsbetrieben, Stadtentwicklern und Menschen mit Behinderung als Experten und Expertinnen in eigener Sache (E.i.e.S.) entwickelt. Neben einer sprachbasierten Ein- und Ausgabe schafft die App Orientierung durch bekannte Umweltmerkmale, wie etwa Denkmäler, Kirchen usw. Sicherheit an der Bustür vermittelt eine Sensorik zwischen Einstieg und smartem Endgerät. Die Übereinstimmung zwischen Fahrtziel und Buslinie wird durch ein spezifisches Symbol angezeigt; bei fehlender Übereinstimmung wird auditiv ein Hinweis gegeben und eine Alternative angeboten (<https://ivanto.de>).

Nachdem Vera an ihrem neuen Arbeitsplatz in einem Versand- und Logistikunternehmen angekommen ist, wird sie gemeinsam von einem Mitarbeitenden und einer beruflichen Integrationsassistentin via Videocall auf die anstehenden Aufgaben des Tages eingestimmt. Dank der Möglichkeit, die berufliche Integrationsassistentin jederzeit hinzuschalten zu können, wurden schon viele Stolpersteine der Arbeitsorganisation aus dem Weg geräumt, und das Beschäftigungs-

verhältnis konnte gesichert werden. Auch in ihrer neuen Tätigkeit bieten sich für Vera vielfältige Arbeitsaufgaben durch digitale Assistenz. Ihre Augmented-Reality-Brille etwa spielt ihr immer dann Informationen ein, wenn Arbeitsaufgaben in eine richtige Reihenfolge zu bringen sind oder Handlungen im Sinne der Qualitätssicherung geprüft werden müssen. Die Beeinträchtigung ihrer Merkfähigkeit hat nur noch eine geringe Relevanz. Sie ist längstens als vollwertiges Teammitglied anerkannt. Nach der Arbeit verabredet sie sich auch außerhalb ihres gewohnten Umfeldes mit Arbeitskollegen. Dafür informiert sie sich mittels ihres Internetzugangs über Kinoprogramme, die Barrierefreiheit von Bars usw., die sie dank privat organisierter Fahrdienste erreicht. Immer öfter lädt Vera nun zu sich nach Hause ein, um sich mit Freunden auf barrierearme und auf die Vermeidung von Fehleingaben (multiple gesture recognizing) ausgelegten (Social-Media-)Plattformen darüber zu informieren, was am Wochenende los ist, wo sie selbst Menschen im Lockdown helfen kann oder wo sie weitere Unterstützung erhält.

Das Fallbeispiel macht deutlich, dass sich die Verbesserung sozialer Teilhabe von Menschen mit Behinderung durch Digitalisierung nicht in der Verfügbarkeit und im Zugang zu einer digitalen Infrastruktur allein erschöpft. Vielmehr zeigt sich, dass der Antwort auf die Frage, wie der digitale Wandel ein Mehr an Teilhabe an Bildung, Arbeit, Wohnen, ein Mehr an Freizeit oder Mobilität und ein selbstbestimmteres Leben (mit Assistenz) ermöglicht,–

dass dieser Antwort ein mehrdimensionales Bezugsgeflecht zu hinterlegen ist. Hierin sind wirtschafts-politische, rehabilitations-pädagogische, organisations- und personalentwicklungstheoretische Begebenheiten eng mit rechtlichen Anforderungen und Bedarfsansprüchen gleich mehrerer Perspektiven (Soll) zu verknüpfen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Mit diesem Bezugsgeflecht setzt sich dieser Beitrag auseinander. Er verbindet die Frage der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit zur digitalen Infrastruktur mit der Frage nach der Medienkompetenz von Mitarbeitenden in der Sozialwirtschaft sowie der Frage nach deren Organisations- und Personalstrukturen und koppelt die zu beschreibenden Ist-Zustände an die gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Voraussetzungen erfolgt eine Annäherung zwischen Ist und Soll aus der Praxis des Diakonischen Werkes im Kirchenkreis Recklinghausen gGmbH (DW

im KK RE) heraus. Längs eines solchen Einblicks in den Alltag von Wohlfahrtsunternehmen und in die (digitalen) Lebenswelten von Menschen mit Behinderung werden Stellschrauben benannt, die zeigen, wie es gelingen kann, digitale Transformationsprozesse, die mehr als Digitalisierung meinen (siehe dazu Abb. 1 auf dieser Seite unten), zu initiieren und zu gestalten, um Menschen mit Behinderung eine chancengerechte Teilhabe an der Gesellschaft und ein selbstbestimmtes Leben (mit Assistenz) zu bieten.

2. Bestandsaufnahme – Digitalisierungsprozesse zwischen Ist und Soll

Schlagworte wie Digitalisierung, Arbeit 4.0, neue Technologien und Medien sind in aller Munde und durchdringen alle Lebensbereiche. Die Allgegenwärtigkeit des Themenfeldes erstreckt sich auch

Die **Digitalisierung** ermöglicht, bereits Bestehendes (z.B. eine papierbasierte Abrechnung) in ein digitales Format (z.B. Datei) zu verwandeln. Abrechnungen können automatisiert und personelle wie finanzielle Ressourcen geschont werden.

Digitale Transformation beschreibt einen Prozess, der nicht von der Entwicklung neuer Technologien ausgelöst wird, sondern es geht immer darum, ein Problem, eine (gesetzliche) Anforderung oder Herausforderung mit den bestmöglichen (neuen) technischen Mitteln und Tools zu lösen, um – wie hier in der Wohlfahrtspflege – Adressaten ein selbstbestimmtes Leben und ein Mehr an Teilhabe zu ermöglichen. Die bedarfsgerechte und kundenzentrierte Lösung ist immer Ausgangsbasis der digitalen Transformation – nicht die Technologie selbst. Das Papier wird nicht einfach digitalisiert und verarbeitet, sondern es wird überlegt, ob man den Prozess noch braucht oder ob dieser nicht mit Hilfe einer neuen Technologie vereinfacht werden kann.

Abb. 1: Digitalisierung vs. digitale Transformation

auf das Wohlfahrtswesen und die Sozialwirtschaft. Hier werden die Schlagworte insbesondere mit Themen der Entlastung, Prozessoptimierung und Qualitätssicherung verbunden, die vor allem den Folgen des demographischen Wandels entgegenwirken und die Versorgungsqualität sichern sollen (vgl. Augurzky, Beivers 2019). Unter den Vorzeichen der Covid-19-Pandemie und ihrer Lockdown-Folgen wird das Interesse an digitalen Transformationsprozessen seitens der Wohlfahrtspflege erst seit kurzem auf ein weiteres Themenfeld gelenkt: auf veränderte Formen der Interaktion und Kommunikation. Digitalisierte Interaktion mit Adressaten, Klienten, Kostenträgern, Kunden usw. via Videochats, Sprachnachrichten, Feeds und Co. avanciert aus Sicht der Leistungsträger zu einem maßgeblichen Pfeiler der Krisenbewältigung und Kontaktsicherung. Ungeachtet dieses Schubs scheint es aber noch immer keine natürliche Affinität zwischen Institutionen der freien oder gemeinnützigen Wohlfahrtspflege und neuen, als innovativ eingestuftem Bereichen und Zukunftsfeldern, wie etwa denen der Robotik, der Virtuell Reality (VR) und Augmented Reality (AR), Künstlicher Intelligenz (KI) oder der Sensorik, zu geben. Dies lässt aufhorchen, wenn doch durch verpflichtende Vereinbarungen und Gesetze deutliche Soll-Wegmarken gesetzt sind.

2.1 UN BRK, BTHG und WTG als unerreichte Wegmarken des Solls

Bereits in der 2009 auch in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist in Artikel 4 (Abs. 7 und 8) und in Artikel 9 (Abs. 2) richtungsweisend festgelegt, dass Forschung und Entwicklung neuer Technologien zu för-

dern sind, um neue Formen von Hilfen und Unterstützungsdiensten zur Verfügung zu stellen, die Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung eröffnen und sichern. Hierzu heißt es weiter, dass für diese Hilfen und Dienste Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Bedienbarkeit und Verhältnismäßigkeit (hinsichtlich ihrer Finanzierung, Anm., S.F.) sicherzustellen sind. Um Menschen- und Bürgerrechte voll ausschöpfen zu können, ist ein kompetenter Umgang mit neuen Technologien unabdingbar. Übersetzt in die bundesdeutsche Gesetzgebung fordert Paragraph 81 des Bundesteilhabgesetzes (BTHG) sodann praktische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zur Nutzung digitaler Technologien befähigen. Paragraph 84 regelt nicht zuletzt auch das Recht auf Computernutzung und auf Unterweisung in barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnik, deren konkrete Ausgestaltung sich in der Barrierefreien-Informationstechnik-Verordnung (BITV) wiederfindet und bspw. auch im Wohnteilhabegesetz (WTG, § 5, Abs. 3), das einen permanenten Internetzugang für die Bewohnende fordert.

Zur Umsetzung sind damit die wohlfahrtstaatlichen Akteure in die Verantwortung genommen. Ihnen ist die Aufgabe zugeordnet, an der Transformation zur digitalen Gesellschaft, was weit über Digitalisierung hinausweist, mitzuwirken, um dabei Partizipation zu ermöglichen und inklusiv zu gestalten (vgl. Pelka 2018, 57). Die Bereitstellung einer entsprechenden digitalen Infrastruktur, die Medienkompetenzbildung sowohl auf Seiten der Adressaten als auch auf Seiten von Mitarbeitenden sowie die Aufgabe, Technologien bedarfsgerecht auszugestalten und an die vielfältigen Lebensbereiche

von Menschen mit Behinderung anzupassen, gehört damit zum Aufgabenfeld der Behindertenhilfe (vgl. Bosse et al. 2018).

Obwohl neue Technologien mit erweiterter Teilhabe assoziiert und geradezu gleichgesetzt werden, gibt es kaum Zahlen zum Umsetzungsstand. So viel aber ist bekannt: Mehr als 16 Mio. Bundesbürger_innen verfügen über keinen permanenten Zugang zum Internet oder verfügen nicht über ein entsprechendes Endgerät zur Nutzung. Menschen mit niedriger formaler Bildung und ohne Berufstätigkeit laufen Gefahr, durch die Digitalisierung gesellschaftlich abgehängt zu werden (vgl. D21-Digital-Index 2020, S. 6 ff.). Darüber hinaus stellen Haage und Bosse (2017) fest, dass die Ausstattung mit mobilen Medien von Menschen, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe leben, schlechter ist als in der Gesamtbevölkerung. Sie haben deutlich seltener Zugang zu Computern und mobilen Medien als Menschen, die in Privathaushalten leben.

Der digitale Kluft (digital gap) zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen ergibt sich nicht automatisch aus individuellen Beeinträchtigungen; sie entsteht vielmehr durch die Lebenslage von Menschen mit Behinderung, wobei verschiedene Ebenen zu berücksichtigen sind: der technische Zugang, die Nutzbarkeit und die Nutzung, die verfügbaren Kompetenzen und Hilfestellungen. Die nachfolgenden Ausführungen machen deutlich, dass Inklusionschancen für diejenigen zum Exklusionsrisiko werden, die nicht über das notwendige Lebensumfeld verfügen, um die neuen Technologien tatsächlich auch nutzen zu können (Freese 2015).

2.2 Wirtschafts-politische Rahmenbedingungen und Ist-Grenzen

Wegen des oben skizzierten Mangels an Daten ist eine genaue Beschreibung der Potenziale und Voraussetzungen digitaler Teilhabe nahezu ausschließlich über eine Betrachtung von Investitionen und Ausgaben für digitale Projekte möglich. Eine repräsentative Studie der Bank für Sozialwirtschaft (2020) lässt den Schluss zu, dass der Investitionsumfang für die digitale Transformation von Unterstützungsleistungen, Assistenz und Prozessen deutlich unter dem entsprechenden Investitionsvolumen in der Gesamtwirtschaft liegt. Während die Gesamtwirtschaft im Durchschnitt 5,5 Prozent ihres Investitionsvolumens für digitale Transformation aufbringt, sind es auf Seiten der 1.100 befragten Wohlfahrtsunternehmen und Unternehmen der Sozialwirtschaft gerade einmal fünf Prozent, die mehr als zwei Prozent ihrer Gesamtinvestitionen für Digitalisierung verwenden. Knappe 30 Prozent der befragten Unternehmen geben eine Investitionshöhe von weniger als 0,5 Prozent an; ein weiteres Viertel geht von lediglich 0,5 bis 1 Prozent aus (vgl. ebd., S. 20f.). Hinzu kommt, dass Digitalisierung nicht mit digitaler Transformation gleichgesetzt werden kann. Trotz des immensen Potenzials für ein selbstbestimmtes Leben (mit Assistenz) scheinen digitale Transformationsprozesse in der strategischen Ausrichtung der Wohlfahrtsunternehmen und der Unternehmen der Sozialwirtschaft deutlich unterrepräsentiert. Die Studie der Bank für Gemeinwirtschaft weist auch darauf hin, dass unter den gegebenen Finanzierungsbedingungen eine erfolgreiche digitale Transformation in diesem Bereich nicht zu erwarten ist.

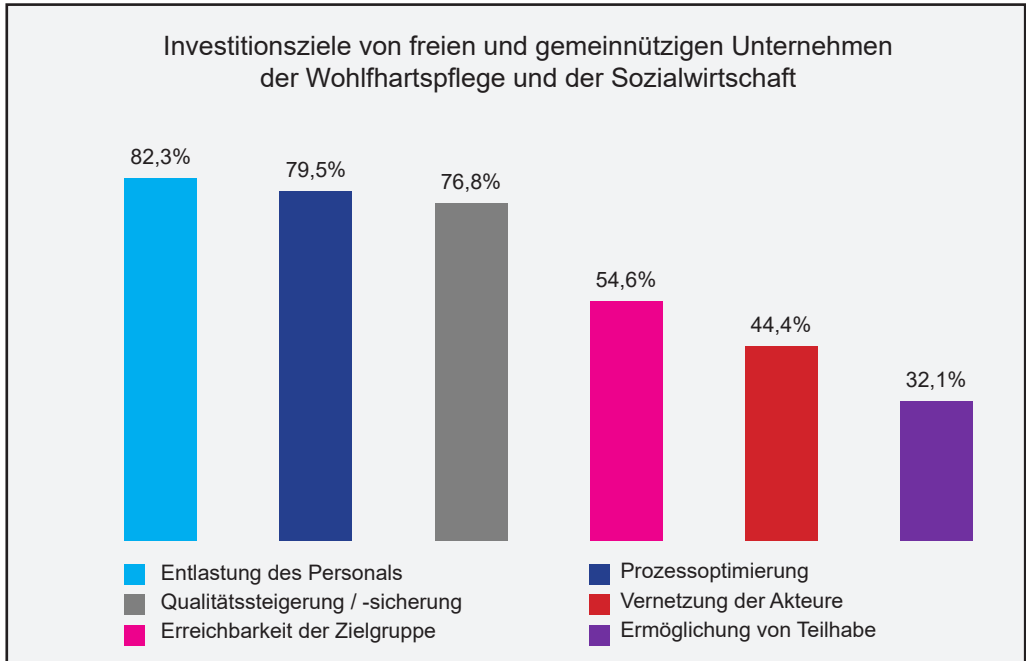


Abb. 2: Investitionsziele durch Digitalisierung. Eigene Darstellung. Quelle: Bank für Sozialwirtschaft 2020, S. 23 ff.

Im Gegenteil, er drohe die Anschlussfähigkeit zu verlieren (vgl. ebd., S. 6).

Die geringen Investitionen sind auf die Regelungen zur Rücklagenbildung und das Gemeinnützigkeitsrecht (§§ 51–68 AO) zurückzuführen, die die Investitionsmöglichkeiten und den Umgang mit Überschüssen begrenzen. Nur rund 19 Prozent der befragten Unternehmen nutzen zusätzlich Drittmittel aus entsprechenden Förderlinien (vgl. ebd., S. 23). Hier fehlt es oft an Passungsfähigkeit zwischen ausgeschriebenen Fördermitteln und den Bedarfen. Hinzu kommt, dass im Unternehmen kein nachhaltiger Diskurs über umfassende Digitalisierungsstrategien stattfindet, wenn nach Abschluss eines Drittmittelprojektes die Refinanzierung durch den öffentlichen Kostenträger oder gar die Aufnahme in die Regelfinanzierung erfolgt.

Als letzte Option bleibt auch manchmal nur, die projektbedingt punktuelle digitale Transformation aus Eigenmitteln (weiter) zu finanzieren. Wegen des damit verbundenen hohen Investitionsrisikos für die Unternehmen wird dabei vor allem in die Digitalisierung investiert – nicht aber in die genuin unsicherere digitale Transformation. Im Vordergrund stehen „klassische“ Digitalisierungsprojekte, wie die der Prozessoptimierung, der Personalentlastung oder der Qualitätssicherung. Dazu zählen insbesondere der Ausbau der Infrastruktur (Hardware), die Abbildung analoger Prozesse (bspw. Abrechnungen), Informationen (bspw. Personalakten) und Mitteilungen (bspw. E-Mails) sowie das Controlling. Überhaupt erst wegen des Lockdowns und auch jetzt noch mit deutlichem Abstand zu den zuvor genannten Bereichen wird in die

bessere Erreichbarkeit von Adressaten und die Vernetzung mit weiteren Akteuren investiert. Weiterhin wenig Beachtung finden Technologien, die ein Mehr an Teilhabechancen generieren (vgl. Abb.1) – ein Ergebnis, das angesichts der weitreichenden Gesetze und Aktionspläne erstaunt und dazu führt, dass zukunftsgerichtete Themenfelder, wie die Assistenzrobotik, Ambient Assisted Living (AAL), AR und VR, Randthemen bleiben, die scheinbar nur dann Berücksichtigung finden können, wenn es gelingt, zusätzliche Drittmittel einzuwerben.

Um die Potenziale des Digitalen nutzen zu können, bedarf es der Novellierung von Gesetzen und Verordnungen zum Abbau von Investitionsbeschränkungen und zur Eröffnung von Investitionsspielräumen. Eine Wirkungsentfaltung hin zu innovativen digitalen Transformationsprozessen ist nur dann zu erwarten, wenn die Kosten von Digitalisierung und digitaler Transformation Teil der Regelfinanzierung werden – und dies über einen (ggf. über Drittmittelfinanzierung) vorab erprobten Bereich hinaus.

2.3 Organisationale und personale Rahmenbedingungen und Ist-Grenzen

Neben den Begrenzungen hinsichtlich der Refinanzierung ist die Verortung der Verantwortung als ursächlich für das Ausbleiben digitaler Transformation anzunehmen. Hier gilt die quantitative und qualitative Personalausstattung als ein wesentliches Hemmnis. Nur etwa ein Drittel der Wohlfahrtsunternehmen hat das Themenfeld Digitalisierung einer entsprechend dafür geschaffenen und mit Stellenumfang ausgestatteten Position zugeordnet. Zum Vergleich: in der freien

Unveröffentlichte Befragung 2019 [anonymisiert]

Aus der Praxis...

Auf die Frage, warum die vorhandene Infrastruktur so wenig praktisch genutzt werde, antworten Mitarbeitende wie folgt:

„Wissen Sie, wir sind jetzt nicht mit den Dingen (IPad) aufgewachsen. Die meisten von uns scheitern schon daran, die Dinge ans Laufen zu bekommen und schämen sich, das zu sagen“

*„Ich habe auch keine Ahnung wie sich das alle vorstellen. Wenn die Bewohner*innen die IPad mitnehmen, wer ist denn dann verantwortlich dafür was die damit machen? Auf die Diskussion in welchen Foren wer unterwegs sein darf (...) habe ich keine Lust“*

*„Selbst wenn das alles geregelt ist und finanziert wird, woher bekommen wir Inhalte, die zu unseren Bewohner*innen passen und wirklich weiterhelfen? Seien wir doch mal ehrlich: Die Anbieter von Apps usw. haben doch nicht Behinderte als Kunden im Visier“*

„Ich mache mich doch selbst nicht überflüssig durch so was, oder wollen Sie von Robotern ersetzt und arbeitslos werden?“

Wirtschaft liegt der Wert bei knapp über 50 Prozent (vgl. Bank für Sozialwirtschaft 2020, S. 26). Bei genauerer Betrachtung ist augenfällig, dass diese Verantwortungsbereiche in den Wohlfahrtsunternehmen nicht selten an externe Kooperationspartner delegiert werden, die den IT-Dienstleistungen zuzuordnen sind. Schwerpunktmäßig widmen sich diese der Digitalisierung der Infrastruktur (Hard- und Softwareausstattung 77,7%), der Digitalisierung von Informationen und Qualifizierungsangeboten (44,9%) sowie der Prozessoptimierung (43,1%) – ein Spiegelbild zu den oben genannten bevorzugten Investitionsbereichen. Hinzu kommt das Verständnis und oft auch das offene Bekenntnis, dass der Digitalisierung eine Art „Inselcharakter“ zukomme und sie bei der Gesamtorganisationsentwicklung nicht als querliegende Variable berücksichtigt werden müsse (vgl. ebd., S. 18 f.). Weil die Verantwortung (mangels eigener Kompetenz im Unternehmen) an externe Kooperationspartner abgegeben wird und damit eine Kooperation auf Augenhöhe entfällt, werden digitale Transformationsideen und -prozesse nicht weiterverfolgt. Eine Überprüfung der Zielvorstellungen von Digitalisierungsprojekten – z.B. mittels Technologien Teilhabe zu fördern –, die die Besonderheiten der Wohlfahrtspflege ausreichend mit verhandeln, bleibt ebenso aus, wie die Chance, eine Innovationskultur zu initiieren, die Menschen mit Behinderung von Beginn an als Expert_innen in eigener Sache an der Entwicklung bedarfsgerechter und nutzerorientierter Technologien und Tools beteiligt.

Um hier einen Gegentrend zu setzen, gilt es, die digitale Transformation als iterativen Prozess zu verstehen und in die

Organisationsentwicklung insgesamt einzubetten – ohne zeitliche Begrenzung, aber mit hoher inhaltlicher Anpassungsfähigkeit, die nur dann zu erreichen ist, wenn die Nutzer_innen (Mitarbeitende, Adressaten usw.) partizipativ in den Transformationsprozess mit eingebunden und Ängste und Vorbehalte v.a. von Mitarbeitenden hinreichend berücksichtigt werden.

Im Bewusstsein, dass Digitalisierung weit mehr ist als eine rein technische Entwicklung, mehr als die Ausweitung und Erreichbarkeit technischer Ausstattung, gilt es das Hauptaugenmerk auf eine nicht technikfixierte Perspektive zu richten, auf Veränderungsprozesse in der Wahrnehmung, in der Kommunikation und in der Leistungserbringung, um damit dem Veränderungsdiskurs und angegliederten Handlungssystemen einen verlässlichen Rahmen zu bieten. Dieser Rahmen beinhaltet als Eckpfeiler (ethische) Selbstverpflichtungen, um Ängsten und Akzeptanzproblemen entgegenzuwirken, eine Plattform für Erfahrungs- und Informationsaustausch, eine Übersicht über potenzielle Kooperationspartner abseits klassischer IT-Dienstleister und vor allem eine Zusammenführung der ohnehin nur in geringer Anzahl vorhandenen Anwendungsbeispiele (bspw. unter: www.inklusion4punkt0.net).

2.4 Selbstverständnis und digitale Kompetenzen der Mitarbeitenden als Ist-Grenze

Die angedeuteten Potenziale für Empowerment, für mehr Teilhabe durch digitale Transformationsprojekte, werden in der Realität bisher nur selten entdeckt und entfaltet. Die Disability Studies haben diesbezüglich schon früh eine technik-

euphorische und damit eindimensionale Grundhaltung kritisiert. Zu wenig würden Ängste und Vorbehalte von Mitarbeitenden in der Sozialwirtschaft, deren Kompetenzen als Nutzer_innen und das pädagogische Selbstverständnis als Variable in die Gleichung mit einbezogen. Studien weisen bei den Mitarbeitenden in der Wohlfahrtspflege auf einen deutlichen Mangel an digitalen Kompetenzen und Fertigkeiten hin (vgl. Kreidenweis 2018). Dabei wird im Querverweis auch auf eine Korrelation zur Akzeptanz assistiver Technologien verwiesen, die umso niedriger ist, je schwächer sich die Mitarbeitenden selbst bezüglich ihrer digitalen Kompetenz einschätzen. Für Menschen mit Behinderung, die in Einrichtungen der Wohlfahrtspflege arbeiten, wohnen oder ihre Freizeit gestalten, ist dies mit einer Einschränkung der Nutzungsautonomie gleichzusetzen. Hinsichtlich des Selbstverständnisses stellen Bosse et al. 2018 zudem fest, dass noch immer das „Bewahrungspädagogische“ dominiert und

elementare Grundrechte auf freien Zugang zu neuen Technologien und explorativen Erfahrungsräumen begrenzt wird. Exklusionsrisiken verstetigen sich.

Um Gegentrends zu initiieren wurden den Mitarbeitenden im DW im KK RE Workshops angeboten, um neue Technologien im eigenen Anwendungsfeld kennen zu lernen und eine Art FabLab (Fabrikationslabor) selbst ausprobieren zu können. Best-practice Beispiele wurden durch Kooperationspartner in einer begleitenden „Hausmesse“ vorgestellt, um einen Einblick in die Facetten und Potenziale digitaler Transformationsprozesse zu geben. Im Anschluss wurden gemeinsam mit Bewohner_innen von Wohneinrichtungen, Beschäftigten in WfbMs, Nutzer_innen diakonischer Beratungsleistungen und Menschen, die in Einrichtungen gepflegt werden, Einsatzszenarien entwickelt und als Zukunftsvisionen vorgestellt. Um Ängste und „Wissenslücken“ ohne Scham äußern zu können, wurden in einer zweiten Phase Szenarien

RegHUB S3| Entwicklung von Assistenz- und Trainingssystemen am Arbeitsplatz für und von Menschen mit Behinderung. Pick-to-light Systeme, AR-Tablet Anwendungen und Brillen (siehe QR-Code im Literaturverzeichnis) werden mit Beschäftigten der WfbM und Mitarbeitenden an Arbeitsplätzen eingesetzt, bewertet und weiterentwickelt.

Id_HeLB Inklusion durch digitale Hilfen. Lotsen. Beratung. | Mit Adressaten werden PCAP- gestützte und KI basierte interaktive, barrierefreie Schaufenster entwickelt, die Informationen, Angebote und Kontakte zu diakonischen Beratungsdiensten vor Ort im 24/7 Modus bereitstellen.

B-Unlimit@D unbegrenzt an Digitalität teilhaben| Menschen mit Behinderung und Mitarbeitende entwickeln Einsatzszenarien für Tablets und Applikationen für ein selbstbestimmtes Leben mit Assistenz.

Abb. 3: Drittmittelfinanzierte Digitale Transformationsprojekte des Diakonischen Werkes im Kirchenkreis Recklinghausen gmbH – Ergebnisse zweier Zukunftswerkstätten

entwickelt, die hypothetische und ganz reale Barrieren illustrierten. In der letzten dritten Phase erfolgte ein Realitätscheck. Damit konnten Bedarfe identifiziert werden, die zu einem späteren Zeitpunkt in passgenaue Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote überführt wurden; konkrete digitale Transformationsprojekte ließen sich hieraus ableiten (siehe dazu die in Abb. 3 auf der vorherigen Seite unten aufgeführten Projekte).

2.5 Usability- und User Experience als Rahmenbedingung und Ist-Grenze

Die partizipative Entwicklung von Technologien ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit, weder für Wohlfahrtsunternehmen noch für Hersteller, auf deren Seite sich eine weitere Ist-Grenze der digitalen Transformation ergibt. Vor allem zwei Gründe sind dafür maßgeblich:

1. Den Herstellern fehlt für bestimmte Anwendungen die Skalierbarkeit des Marktes, die Möglichkeit zur Ausweitung der Produktion in immer größere Dimensionen. Infolgedessen werden Apps, assistive Technologien etc. nicht von vornherein barrierefrei konzipiert. Die Einbeziehung der Nutzer_innen mit Behinderung und deren (Nutzungs-)Erfahrung (Userexperience) in die Entwicklung neuer Technologien hinsichtlich des Anwendungskontextes, der Bedarfe, der Nutzbarkeit und Zielsetzungen (Usability) ist für die Hersteller wirtschaftlich schlicht uninteressant. Ein attraktiver Markt scheint nur dort gegeben zu sein, wo Produktgestaltung und Behinderung eng zusammenhängen. Hier stellen assistive Technologien ein exklusives Segment dar, das jedoch durch eine medizinische und kompensatorische Grundhaltung ge-

prägt ist (vgl. Dirks, Linke 2019). Das Problem: die speziellen Assistenzsysteme sind nicht ohne weiteres in den digitalen „Mainstream“ einzufügen. Schnittstellen zu bereits bestehenden Systemen (state of the Art) müssen (finanziell) aufwändig konfiguriert werden, Anschlussfähigkeit muss durch kostenpflichtige Updates gesichert werden.

2. Den Herstellern sind die Bedarfe von Menschen mit Behinderung unbekannt, weil es kaum Berührungspunkte zur Nutzerebene gibt.

Ein praktisches Negativbeispiel mit positiver Wendung ist SAM – eine digitale Software für den Arbeitsschutz, die in den Recklinghäuser Werkstätten gGmbH eingesetzt wird. Hier wurden analoge text- und bildbasierte Unterweisungen digitalisiert und mit Videosequenzen und Quizfragen angereichert. Die Gestaltung der Bilder und Videos war indes nicht barrierefrei. Für Menschen mit Behinderung wirkten die Sequenzen oft überfrachtet, inhaltlich zu komplex und zeitlich zu lang. Was für Menschen ohne Behinderung eine ansprechende Hintergrundszenerie darstellt, wird für Menschen mit geistiger Behinderung leicht zu einem Exklusionsrisiko. Es mussten also erst Spracheingabe und Ausgabe nachträglich und unter großem finanziellem Aufwand entwickelt und reizarme Videos eigenverantwortlich produziert werden.

3. Stellschrauben digitaler Transformation aus praktischer Sicht

Für die Wohlfahrtsunternehmen steht die Umsetzung wichtiger Transformations-

schritte in Richtung Digitalisierung erst noch bevor, und sie ist hürdenreich. Dabei verweisen alle hier bislang betrachteten Ist-Grenzen auf ihre gegenseitige Verwobenheit. Umso schwerer fällt es, die Stellschrauben für einen gelingenden digitalen Transformationsprozess in Abgrenzung der einzelnen Ebenen zueinander herauszustellen. Die abschließenden Stichpunkte benennen deshalb lediglich Wegmarken, die aufzeigen, wie es mit einiger Kraftanstrengung gelingen kann, ein Mehr an Teilhabe für Menschen mit Behinderung durch digitale Transformation zu erreichen und sie mittels Assistenztechnologien zu einem selbstbestimmteren Leben zu befähigen.

- *Bedarfe und Nutzen zur Ausgangsbasis machen:*

Digitalisierung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche digitale Transformation. Bedarfe und Nutzen von Menschen sind als Ausgangspunkt jedweder Organisationsentwicklung zu setzen – nicht die Technologie an sich. In deren Zentrum steht die Frage, wie Prozesse, Haltungen und Leistungserbringung verändert werden müssen, um mittels Digitalisierung ein Mehr an Teilhabe und Selbstbestimmung zu erreichen. Vor allem die Bedarfe von Mitarbeitenden sind in entsprechende Qualifizierungsangebote zu überführen.

- *Experimentierräume bieten:*

Für digitale Transformationen braucht es den Blick über den Tellerrand der eigenen Versorgungsleistungen und -formen. Deswegen sind Experimentierräume in die Organisationsstruktur einzubetten. Sie ermöglichen es, evolutionäre, ja radikale Innovationen unabhängig

von der Ist-Struktur zu initiieren und so tatsächlich neue Wege der Teilhabe zu beschreiten.

- *Partizipation als Qualitätsmerkmal:*

Die Partizipation der vielfältigen Adressaten ist die einzige Möglichkeit, um deren Bedarfe und Nutzungsanforderungen zu identifizieren. Hierfür bedarf es geeigneter Erfahrungsräume, um auch „unfertige Lösungen“ im praktischen Feld und unter Einbeziehung Aller zu erproben, zu bewerten und weiterzuentwickeln. Voraussetzung sind barrierearme Informationen, Konzepte und Formate, die der Vielfalt von Menschen gerecht werden.

- *Orientierung durch klare Verantwortungsstrukturen:*

Ein reiner Top-Down-Ansatz mit einer von oben heruntergebrochenen Struktur und Planung digitaler Transformation ohne oder mit einer zu späten Einbeziehung von Mitarbeitenden, Adressaten und Kooperationspartnern ist zu vermeiden. Eine prägnante und eindeutige (ethische) Zielsetzung und Kennzeichnung von Grenzpfählern für Experimentierräume bietet neben Sicherheit und Akzeptanz vor allem auch eine Basis, um passende externe Kooperationspartner auszuwählen und vermehrt in die eigene Organisationsentwicklung einzubinden.

- *Selbstbewusst agieren:*

Als diejenigen, die beauftragt sind, Umwelt derart zu gestalten, dass diese menschlicher Vielfalt gerecht wird, verfügen die freien und gemeinnützigen Unternehmen (unbewusst) über ein nicht zu unterschätzendes – auch wirtschaftliches – (Absatzmarkt-) Potenzial. Sich dieses Potenzial

bewusst zu machen und selbst als Expert_innen für Umweltgestaltung zu positionieren, ist eine wichtige Voraussetzung, um zunächst einen Wissenstransfer auf Augenhöhe zu initiieren und im Anschluss daran das Wissen in digitale Transformationsprozesse und Technologien zu überführen, die ein Mehr an Teilhabe und Selbstbestimmung – einfach für Alle – eröffnen.

Literatur

- Augurzky, Bori / Beivers, Andreas (2019): Digitalisierung und Investitionsfinanzierung. In: Jürgen Klauber/ Max Geraedtes / Jörg Friedrich / Jürgen Wasem (Hg.): Krankenhaus-Report 2019. Das digitale Krankenhaus. Berlin-Heidelberg, S. 67–82.
- Bank für Sozialwirtschaft (Hrsg.) (2020): Erfolgsfaktor Digitalisierung. Auf dem Weg zur Sozialwirtschaft 4.0. Im Internet: <https://www.bfs-service.de/Branchen-News/digitalisierungsreport-bank-fuer-sozialwirtschaft.html> (Stand: 20.02.2021).
- Bosse, Ingo / Zaynel, Nadja / Lampert, Claudia (2018). MeKoBe – Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen. Bedarfserfassung und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung. Abschlussbericht. Bremen.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2018): Konvention und Fakultativprotokoll. Im Internet: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (Stand: 20.02.2021).
- D21-Digital-Index (Initiative D21 e.V.) (2016): Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Im Internet: <https://initiated21.de/d21-digital-index-2016/> (Stand 07.03.2021)
- D21-Digital-Index (Initiative D21 e.V.) (2020): Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Im Internet: <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2019-2020> (Stand 20.02.2021).
- Dirks, Susanne / Linke, Hanna (2019): Assistive Technologien. In: Ingo Bosse / Jan-René Schluchter / Isabel Zorn (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim und Basel, S. 241–251.
- Freese, Benjamin (2015): Soziale Innovation durch digitale Teilhabe. Alltagsintegration des Internets durch die Möglichkeiten mobiler Endgeräte. In: Katja Friedrich / Friederike Siller / Albert Treber (Hg.): Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 49. München, S. 185–202.
- Haage, Anne / Bosse, Ingo (2017): Media Use of Persons with Disabilities. In: Margherita Antona / Constantine Stephanidis: Universal Access in Human-Computer Interaction. Human and Technological Environments. Vancouver, S. 419–435.
- Kreidenweis, Helmut (2018): Digitalisierung ändert nichts – außer alles. Chancen und Risiken für Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Teilhabe. 57, H.3, S. 122–125.
- Pelka, Bastian (2018): Digitale Teilhabe: Aufgaben der Verbände und Einrichtungen der Wohlfahrtspflege. In: Helmut Kreidenweis (Hg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden, S. 57– 77.



Abb. 4: CR-Code Videobeispiel AR-Anwendung

Stefanie Frings
Referentin für Teilhabe und Inklusion
Diakonisches Werk
im Kirchenkreis Recklinghausen gGmbH
s.frings@diakonie-kreis-re.de



Vera Tillmann / Cornelia Remark / Merlin Perowanowitsch

Gesundheitsbildung in Corona-Zeiten – neue Herausforderungen, neue Chancen?

1. Einleitung

In Zeiten der Corona-Pandemie ist Gesundheitsbildung wahrscheinlich aktueller denn je – wenn auch eher im Hinblick auf Abstand halten, Maske tragen und Hände waschen. Diese Maßnahmen bestimmen mittlerweile unseren Alltag, aber das gilt sicherlich nicht für gesundheitsförderliches Verhalten insgesamt. Im Hinblick darauf, was das mit Bildung zu tun hat, kann man sicherlich feststellen, dass noch nicht alle Menschen Zugang zu Gesundheitsinformationen und Bildungsangeboten zum Thema Gesundheit haben.

Das trifft nicht zuletzt auch auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zu. Nehmen wir ein einfaches Beispiel: Viele Menschen nutzen sicherlich die digitalen Möglichkeiten, um sich über Gesundheit und die dazugehörigen Themen zu informieren. Auf Internetplattformen gibt es zahlreiche Online-Fitnesskurse, Videoanleitungen zu gesunden Kochrezepten oder auch Tipps und Tricks zum Stressabbau. Informationen gibt es in einer nicht mehr zu überblickenden Fülle, und das auch noch relativ leicht zugänglich. Aber was die Corona-Pandemie klar offengelegt hat, ist die schlechte und teils nicht vorhandene Versorgung von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit einem Internetzugang bzw. mit digitalen Endgeräten. Wenn somit die schnell zur Verfügung stehenden Gesundheitsinformationen aus dem Internet wegfallen, müssen

selbst wir recht lange überlegen, wie wir an Informationen zu Gesundheit und zu Bildungsangeboten in dem Bereich kommen – vor allem, wenn Büchereien, Buchläden und Volkshochschulen immer wieder geschlossen sind!?

Im Jahr 2019, also noch vor den Einschränkungen durch die Corona-Pandemie, konnten wir am Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport gGmbH (FIBS) gemeinsam mit dem Verband der Ersatzkassen in NRW (vdek e.V. NRW) ein Projekt zur Gesundheitsförderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickeln: „Gesund leben: Besser so, wie ich es will!“. Das Projekt, das auch durch den vdek e.V. gefördert wird, beinhaltet zu einem ganz wesentlichen Teil die Planung von Bildungsangeboten für die Teilnehmer_innen. Bildung ist deswegen so zentral, weil ein Mehr an Informationen und Wissen über Gesundheit die Basis für selbstbestimmte Entscheidungen darstellt. Warum sind Bewegung und Sport im Alltag überhaupt gesund? Was sind denn gesunde Lebensmittel? Darf man dann nur noch gesunde Sachen essen und auch nicht mehr auf der Couch sitzen?

Um einen Teil der Bildungsangebote aus diesem Projekt geht es in diesem Beitrag, und zwar um einen Workshop, den wir in einem Peer-to-Peer-Verfahren von und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten geplant haben. Diesen Workshop möchten wir etwas genauer vorstellen,

die Umplanungen durch die Einschränkungen der Corona-Pandemie beschreiben und von unseren Erfahrungen mit der online (per ZOOM) durchgeführten Schulung berichten.

2. Das Projekt „Gesund leben: Besser so, wie ich es will!“

Mit dem Projekt „Gesund leben: Besser so, wie ich es will! – Partizipative Netzwerkarbeit zur gesundheitsförderlichen Weiterentwicklung des Wohnsettings von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung“ soll ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren Alltag selbstbestimmter gesundheitsbewusst gestalten können. Als Partnereinrichtungen konnten wir drei Wohngemeinschaften und Tagesstrukturen gewinnen: Lebenshilfe Köln e.V., Diakonisches Werk im Kirchenkreis Recklinghausen und die Paul Kraemer Haus gGmbH. Aus diesen Partnereinrichtungen engagieren sich zurzeit 17 Menschen mit Lernschwierigkeiten,

die als Projektgruppe einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg des Projektes leisten. Da Gesundheit ein sehr weites Feld ist, werden zwei Bereiche in den Fokus gestellt: Bewegung/Sport und Ernährung. Der gesamte Projektansatz folgt dabei einer stark partizipativen Ausrichtung und basiert auf drei wesentlichen Säulen (siehe Abb. 1).

1. Die erste Säule umfasst zum einen Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich mehr Wissen über Bewegung/Sport und Ernährung im Kontext von Gesundheit anzueignen. Dazu werden Bildungsangebote organisiert, die Impulse und erste Ideen vermitteln, welchen gesundheitlichen Einfluss z. B. zuckerhaltige Getränke oder auch ein Mehr an Bewegung haben können. Zum anderen werden individuelle, aber auch gemeinsame Ideen für neue Bildungsangebote erarbeitet, die anschließend umgesetzt werden. Alle Ideen werden in einem sogenannten Maßnahmenkatalog gesammelt und nutzerfreundlich aufgearbeitet. Nach Projektende soll diese Sammlung möglichst vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten zur Verfügung gestellt werden.
2. Die zweite Säule beinhaltet den Aufbau eines Netzwerkes von Institutionen, Organisationen und Personen, durch die die Rahmenbedingungen für den Lebensbereich Wohnen von Menschen mit Lernschwierigkeiten geprägt werden. Neben den an dem Projekt beteiligten Einrichtungen sowie Teil-

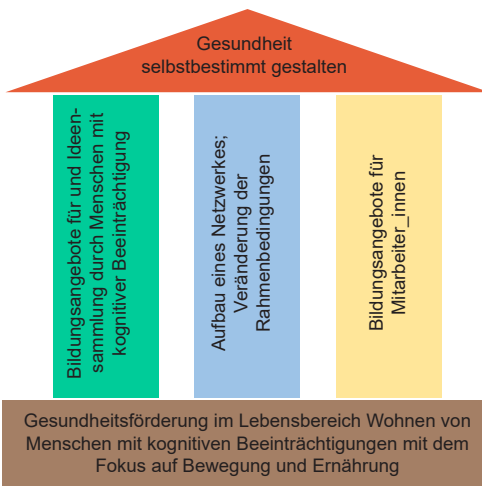


Abb. 1: Die drei Säulen des Projektansatzes von GESUND! (siehe dazu Kapitel 3)

nehmer_innen aus der Projektgruppe, sind mit Vertreter_innen von Sportbünden, aus dem Landesverband Rheinland (LVR), von Beratungsstellen u. v. m. als Stakeholder in dem Projekt engagiert. Damit sollen die systemischen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten auch den notwendigen Spielraum für selbstbestimmte Entscheidungen haben.

3. Die dritte Säule beinhaltet den engen Einbezug der Mitarbeiter_innen bei den Wohnanbietern, da sie eine zentrale Rolle im Alltag der Menschen mit Lernschwierigkeiten spielen. Sie sind vor Ort diejenigen, die Gestaltungsspielräume schaffen können und selbstbestimmte Entscheidungen akzeptieren müssen. Zum Einstieg ist hier eine Multiplikatoren-schulung entwickelt und sowohl online als auch in Präsenz durchgeführt worden. Themen waren insbesondere die Vermittlung eines nicht normativ geprägten Gesundheitsverständnisses, die Reflexion paternalistischer Handlungen im Alltag sowie die Diskussion bestehender Herausforderungen in der Umsetzung.

In diesem Beitrag soll der Fokus auf der ersten Säule liegen und zwar explizit auf den Bildungsangeboten. Als das Projekt 2019 geplant wurde, war noch nicht absehbar, wie sich das Leben durch die Einschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie verändern würde. Unser Anliegen

war es, regelmäßige Treffen mit der Projektgruppe durchzuführen, gemeinsam vor Ort neue Ideen zu entwickeln und von den Gesprächen miteinander wechselseitig zu profitieren. Als Auftakt für das Thema Gesundheit war dazu ein zweitägiger Workshop im März 2020 mit der Projektgruppe geplant, der von den Mitforscher_innen¹ aus dem Berliner Projekt GESUND! durchgeführt werden sollte. Als klar wurde, dass dieser Workshop nicht wie geplant stattfinden kann, waren wir zunächst optimistisch, dass wir ihn im November 2020 nachholen können. Doch auch dies konnte nicht umgesetzt werden, und wir mussten uns eine Alternative überlegen, da schnell klar war, dass ein solcher inhaltlicher „Startschuss“ notwendig sein würde. Gemeinsam mit den Kolleg_innen aus dem Projekt GESUND! entwickelten wir den Plan, einen kleinen Teil der Inhalte in einem Online-Format zu vermitteln und den Workshop in Präsenz nachzuholen, wenn dies wieder möglich sein sollte. Wir waren gespannt, welche Herausforderungen auf uns zukommen würden, da es in diesem Format noch nicht viele Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt.

3. Das Projekt GESUND! und die Vorüberlegungen zur Online-Schulung

Das Projekt GESUND! ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprojekt, das sich der Partizipativen Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten verschrieben hat. So arbeiten akademisch

¹ Mitforscher_innen sind mitwirkende Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Forschende der Katholischen Hochschule Berlin (KHSB) bereits seit über sechs Jahren eng mit einer bezirksnahen WfBM, den Lichtenberger Werkstätten gemeinnützige GmbH, zusammen. Während der verschiedenen Projektphasen war es stets oberstes Ziel, die Gesundheitskompetenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu fördern. Während der letzten Phase, die sich über zwei Jahre hinzog, wurden vier Seminare zu vier verschiedenen Gesundheitsthemen entwickelt:

1. Was stärkt das Herz?
2. Tschüss Zucker! Tschüss Einwegflasche! Gesund trinken ohne Müll.
3. Von Apfel bis Zwiebel: Knackig bleiben, Müll vermeiden!
4. Cool bleiben, Stress vermeiden!
Energie tanken, richtig entspannen.

Das Ziel dieser Seminare ist es, andere Menschen mit Lernschwierigkeiten für das Thema Gesundheitsförderung zu begeistern. Daher werden alle Seminare von Menschen für Menschen mit Lernschwierigkeiten durchgeführt (Peer-to-Peer). Der jeweilige Seminaraufbau ist visuell ansprechend, interaktiv und in einfacher Sprache gehalten. Nach der Entwicklungsphase und dem diesjährigen Ende des Projekts GESUND! sollen die Seminare über eine eigens eingerichtete GESUND!-Abteilung intern in der Werkstatt sowie auch extern fortgeführt werden.

Nach der Einladung aus Köln war es nicht schwer, unter den Mitforschenden mit Lernschwierigkeiten zwei Freiwillige zu finden, die den zweitägigen Workshop

vor Ort in Begleitung eines akademisch Forschenden von der KHSB durchführen wollten. Angedacht waren die Inhalte aus dem ersten und zweiten Seminar (Stichworte: „Herz“, „Zucker“, „Müll“). Für alle Beteiligten wäre es eine tolle Übung gewesen, wären da nicht die coronabedingten Einschränkungen dazwischengekommen. Wie die damit einhergehenden Herausforderungen gemeistert wurden, wird im Folgenden aus der Sicht des beteiligten akademisch Mitforschenden geschildert.

Obwohl auch die Idee einer Online-Durchführung reizvoll erschien, ging die Konzeption mit zahlreichen Herausforderungen einher. Der schwierigste Part lag im Transfer der vorwiegend interaktiv konzipierten Seminarinhalte. Die Seminareinheiten bestehen aus verschiedensten Gruppenaufgaben, die mit haptischen Materialien unterstützt werden. Mit einer längeren Planungs- bzw. Vorbereitungsphase hätte man einige haptische Materialien vervielfältigen und an jeden PC-Platz der Teilnehmenden senden können. Auch digital bestünde für einzelne Aufgaben Potenzial. Da es sich jedoch um eine vorerst einmalige Veranstaltung handelte, die auch im Zeichen eines Tests für derartige Formate stand, wurden die Inhalte eher schlicht gehalten.

Der Leitfaden des Online-Seminars sollte von drei Filmen gekennzeichnet sein, die die Inhalte unterstützten.² Der Vorteil bei diesem Ansatz sollte darin liegen, dass YouTube-Filme einfach via Link online versendet, angesehen und im Anschluss besprochen werden können. Es bedurfte neben den Filmen lediglich einer thematischen Einführung und der

² Mittlerweile sind alle vier Filme öffentlich auf unserem „Projekt GESUND!“ YouTube-Kanal zu sehen (<https://www.youtube.com/channel/UCntMMGlqfJYnOhNsVcmm2ng>).

anschließenden Fragestellung für die Breakout-Räume.

Obwohl dieser Ansatz leicht durchzuführen schien, bedurfte es einer guten Vorbereitung. Leider konnten die beiden unterstützenden Mitforschenden in der Werkstatt nicht mehr besucht werden, da Besuche von Externen pandemiebedingt untersagt waren. Es blieb einzig die Möglichkeit, sich über die privaten digitalen Geräte von Zuhause aus zu vernetzen. An diesem Punkt sprang der erste Mitforschende ab, mit dem Hinweis, dass seine Wohnverhältnisse für eine ungestörte Durchführung zu eng seien. Erst wenige Tage vor der Durchführung des Workshops scheiterte auch der zweite Mitforschende an den technischen Voraussetzungen. Da in der Kürze der Zeit weitere Freiwillige nicht für ein Seminar dieser Art zu gewinnen waren, blieb dem akademisch Forschenden nichts anders übrig, als den Workshop allein durchzuführen. In dem Kontext, dass es ein erster Test sein sollte, war das evtl. gar nicht so von Nachteil. Erste Erkenntnisse konnten gesammelt werden, um sie im Falle einer Wiederholung des Online-Formates in die erneute Planung miteinfließen zu lassen.

Co-Seminarleiter_innen wären zweifellos sehr hilfreich gewesen. Die technische Ausstattung sowie der gekonnte Umgang mit dem Internet sind für viele Menschen mit Lernschwierigkeiten teilweise noch große Herausforderungen. Ebenso will das Vortragen vor einer Kamera und die Kommunikation mit virtuell zugeschalteten Teilnehmenden gesondert geübt sein. Ein Test der Geräte in Verbindung mit der Video-Call Software verlief problemlos, dennoch sahen wir sowohl in Berlin als auch in Köln der

geplanten Online-Schulung mit einiger Spannung entgegen.

4. Online-Schulung: Neue Herausforderungen, neue Chancen?

Ende November 2020 war es dann soweit, und wir konnten das Experiment Online-Schulung starten. 15 Teilnehmer_innen aus der Kölner Projektgruppe nahmen daran teil, sodass wir zusammen mit dem gesamten Projektteam und dem Referenten aus Berlin 21 Personen waren (siehe Abb. 2).

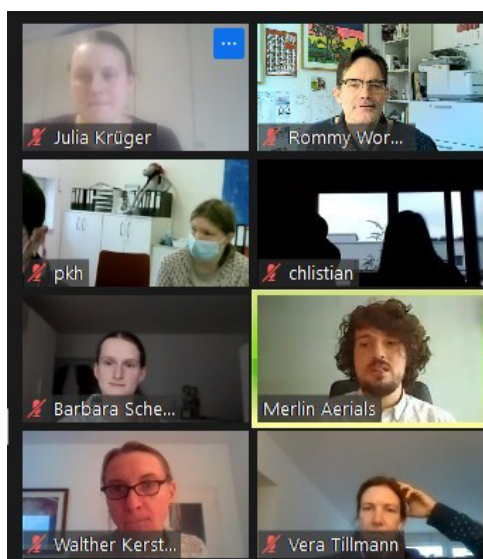


Abb. 2: Teilnehmer_innen der Online-Schulung im Projekt „Gesund leben: Besser so, wie ich es will!“

Wir waren froh, dass bei allen die Technik funktionierte und wir auf diesem Weg zumindest einen kleinen gemeinsamen Startschuss in Zeiten der Corona-Pandemie durchführen konnten. In diesem Kapitel möchten wir etwas mehr von den Herausforderungen berichten, die wir

rund um die Online-Schulung erlebt haben. Genauso aber wollen wir auch neue Chancen aufzeigen.

Herausforderungen bei der Vorbereitung

Die erste Herausforderung war, wie vermutet, die Technik. Nicht alle Wohneinrichtungen verfügten im Vorfeld über einen eigenen Internetzugang. So mussten zunächst von den Einrichtungsleitungen die finanziellen Ressourcen beschafft werden, um einen freien Internetzugang in den Wohngruppen und Tagesstätten zu installieren. Dies zog sich aus verschiedenen Gründen mehrere Monate hin. Danach war die Anschaffung bzw. Bereitstellung von Endgeräten schnell organisiert. Das Handling mit den Endgeräten bzw. die Kamera- und Lautstärkeinstellungen wurden im Vorfeld der Schulung bei einem ersten Online-Treffen ausprobiert. So konnten sich die Teilnehmer_innen der Projektgruppe endlich auch einmal sehen und sich mit dem Sprechen vor dem Bildschirm vertraut machen. Ebenso wurde das Aufteilen auf Breakeout-Räume zur Diskussion in Kleingruppen bei dem Online-Treffen im Vorfeld getestet. Zu Fragen, wie zum Beispiel „Was esse ich am liebsten?“ oder „Wie bewege ich mich gerne in der Freizeit?“ gab es einen ersten lockeren Austausch über den Bildschirm. Hier stellte sich schnell heraus, dass die Unterteilung in Kleingruppen für viele Teilnehmer_innen eine gute Möglichkeit war, sich mit einzubringen.

Neben den technischen Voraussetzungen war auch die Terminfindung eine Hürde, die es zu nehmen galt. Da sich die Projektgruppe aus Teilnehmer_innen aus den verschiedensten Abteilungen zusammensetzte (aus dem ambulanten betreu-

ten Wohnen, dem gemeinschaftlichen Wohnen, Tagesstätten etc.), manche aber auch berufstätig waren, war es zunächst schwierig, einen geeigneten gemeinsamen Termin für alle zu finden. Mit etwas Vorlaufzeit konnten es aber fast alle aus der Projektgruppe einrichten, an dem Schulungstermin – an einem Samstag – teilzunehmen. Lediglich zwei der 15 Teilnehmer_innen wurden aus privaten Gründen von ihren Eltern am Wochenende abgeholt und konnten somit nicht mitmachen. Auch die Mitarbeitenden der Wohneinrichtungen, die die Teilnehmer_innen in dem Projekt begleiteten, mussten ihre Dienste mit Vorlauf planen, damit sie zur Unterstützung dabei sein konnten.

Herausforderungen während der Online-Schulung

Auch während der Schulung merkten wir, dass es noch Punkte gab, die verbessert werden mussten. Für manche Teilnehmer_innen der Projektgruppe war es schwierig, den Inhalten der Schulung zu folgen, da die Lautstärke nicht ausreichte. Das lag daran, dass anfangs vor manchen Bildschirmen bis zu vier Personen saßen, so dass die Tablets oder Laptops sehr weit weg standen. Da die Lautstärke nicht höher reguliert werden konnte und es nicht möglich war, zusätzliche Endgeräte zur Verfügung zu stellen, schien es uns sinnvoll, zusätzliche Lautsprecher einzusetzen.

Ein Nachteil dieser zusätzlichen Lautsprecher war, dass die Beiträge und Reaktionen der Teilnehmer_innen jetzt oft verzögert ankamen. Vom Referenten musste somit genügend Zeit eingeplant werden, um darüber nicht hinwegzugehen, wodurch Themen hätten verloren gehen können. Es war für den Referen-

ten eine große Herausforderung, die Inputs immer wieder einzufangen und zu beantworten. Er musste sehr aktiv sein und viel nachfragen. Die Intensität ist bei Online-Schulungen verstärkt, und Aufmerksamkeit, Präsenz und Reaktions-schnelligkeit der Moderation ist so noch mehr nötig als bei persönlichen Treffen.

In unserem Fall war das Aufteilen der Projektgruppe auf drei Breakeout-Räume zur Diskussion der verschiedenen Themen eine gute Gelegenheit, alle Personen zu Wort kommen zu lassen. Vorher festgelegte Co-Moderator_innen übernahmen die Leitung der Kleingruppen in den Breakout-Räumen. Sie konnten das Gespräch entsprechend der Fragestellung leiten und bei der gemeinsamen Zusammenfassung der Diskussionspunkte unterstützen. Die Teilnehmer_innen der Projektgruppe fühlten sich in diesem Kontext sichtlich wohl, und die angesetzte Zeit zur Diskussion in den Kleingruppen war im Nu vorbei. So wurde von den Teilnehmer_innen am Ende der Online-Schulung geäußert, dass die Kleingruppen gerne hätten länger sein können.

Insgesamt dauerte das Online-Seminar zwei Stunden. Dies war für alle eine sehr interessante Erfahrung, und alle wünschten sich, dies noch einmal zu wiederholen. Gleichzeitig konnten am Ende alle aber auch nicht mehr zuhören, wie sie gemeinsam feststellten. Eine Kürzung des inhaltlichen Inputs und gleichzeitig etwas mehr Zeit für den gemeinsamen Austausch einzuplanen, kann zukünftig sinnvoll sein. Es braucht auch in einem Online-Seminarformat eine aktive Beteiligung der Teilnehmer_innen, Parts, in denen etwas ausprobiert werden kann und wo es gelingt, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Neue Chancen

Aus der Online-Schulung sind mittlerweile regelmäßige Online-Treffen geworden, die alle zwei Wochen stattfinden und von allen geschätzt werden. Wir überlegen immer weiter, wie wir technische Schwierigkeiten noch besser in den Griff bekommen und auch, wie die Inhalte für alle gut verständlich aufgearbeitet und vorgestellt werden können. Immer wieder bekommen wir dazu Rückmeldungen von der Projektgruppe und können so weiter an einer gemeinsamen Sprache und an unseren Zielen arbeiten.

Ein Vorteil der Online-Schulung ist, dass in diesem Format viele Leute mitmachen können, die sonst nicht zu Bildungsangeboten kommen. Da die regelmäßigen Treffen in den Wohneinrichtungen bzw. in der Tagesstätte stattfinden, werden auch andere Personen in den Einrichtungen darauf aufmerksam und interessieren sich dafür. Dies hat bereits dazu geführt, dass neue Teilnehmer_innen zu der Projektgruppe hinzugekommen sind und sich ganze Wohngruppen, z.B. an der Zubereitung von Smoothies, beteiligt haben.

Auch der Umgang mit den neuen Medien wird immer sicherer, wie wir bei den Folgetreffen gemerkt haben. Erarbeitete Materialien wie kleine Filme, Präsentationen und Anleitungen können jederzeit wiederholt abgerufen werden. So sind die Teilnehmer_innen zeitlich flexibler und können sich die Materialien anschauen, wann es ihnen passt und auch immer wieder etwas nachschlagen.

Zu dem Vorteil der zeitlichen Flexibilität kommt, dass man sich bei Online-Schulungen den zeitlichen Aufwand der Anreise spart und so die Kosten mög-

lichst niedrig halten kann. Künftige Bildungsangebote im Online-Format könnten somit für Jedermann und jede Frau bezahlbarer werden.

Ein guter Grund, Online-Treffen oder Online-Schulungen zu veranstalten, ist nicht zuletzt die Möglichkeit des regelmäßigen Kontaktes, auch über weite Entfernungen. Man kann sich zumindest sehen und sich regelmäßig zu Themen austauschen. Das hält fit und weckt das Interesse für Neues.

Fazit

Wir alle hoffen, uns bald wieder persönlich sehen zu können und wollen dann den gemeinsamen Workshop in Präsenz nachholen. Mit unserer neuen Form der Zusammenarbeit über das Internet haben wir jedoch einen wichtigen Schritt gemacht, der es uns erlaubt hat, uns auszutauschen und Bildung anzubieten, die für eine gesundheitsförderliche Gestaltung des Alltags notwendig ist und die trotz der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie in Anspruch genommen werden konnte.

Die Online-Schulung hat gezeigt, dass räumliche Distanz schnell überbrückt werden kann. So konnte ein Referent aus Berlin die Schulung leiten ohne in Köln vor Ort anwesend zu sein, viele Personen konnten in einem virtuellen Raum zusammen sein, konnten sich ins Gesicht sehen und miteinander sprechen. Im Verlauf der Diskussionen hat man sogar fast vergessen, dass man sich an ganz unterschiedlichen, teilweise weit voneinander entfernten Orten befindet.

Bei den seit der Online-Schulung regelmäßig laufenden Online-Treffen wer-

den mittlerweile sogar kleine Rezepte ausprobiert oder auch gemeinsam Orangen ausgepresst, um zu sehen, wie viel Saft in einer Orange ist.

Was wir aus dieser ersten Online-Schulung gelernt haben, ist, dass auf klare zeitliche Vorgaben (nicht zu lange) geachtet werden muss und dass auch Rahmenbedingungen stimmen müssen. Breakeout-Räume bieten die Gelegenheit, zwischendurch auch in kleineren Gruppen zu sprechen, Materialien können im Vorfeld verschickt oder sogar kleine Experimente live gemacht werden. So können Bildungsinhalte auch online abwechslungsreich und mit Spaß vermittelt werden. Und wer weiß, ob nicht ein Teil dieser Inhalte zukünftig weiterhin online angeboten wird. Nicht nur für Menschen mit Lernschwierigkeiten wäre das sicherlich eine Herausforderung aber zugleich auch eine Chance.

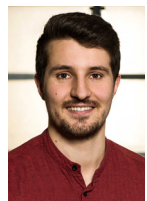
Dr. Vera Tillmann
Forschungsinstitut für
Inklusion durch Bewegung
und Sport gGmbH
wissenschaftliche Leiterin
tillmann@fi-bs.de



Cornelia Remark
Forschungsinstitut für
Inklusion durch Bewegung
und Sport gGmbH
wissenschaftliche Mitarbeiterin
remark@fi-bs.de



Merlin Perowanowitsch
Projektmitarbeiter GESUND!
Katholische Hochschule für
Sozialwesen Berlin (KHSB)
merlin.perowanowitsch@khsb-berlin.de



Melanie Kannel / Gertrud Nagel

Online-Seminare und Online-Meetings mit Menschen mit kognitiven Einschränkungen

Erste Erfahrungen aus der Peer-Berater-Ausbildung der Bundesvereinigung Lebenshilfe und aus dem Politik-Projekt „Wir.Sprechen.Mit“ des Lebenshilfewerks Marburg-Biedenkopf

Unbestritten besteht derzeit ein zunehmendes Bedürfnis nach digitalisierten Lehr-Lernsettings in der außerschulischen Erwachsenenbildung sowie nach mehr digitalem Austausch und digitaler Vernetzung. Hierzu ist – bei allen Beteiligten – eine (hohe) Medienkompetenz erforderlich: auf der technisch-medialen Ebene einerseits und auf der methodischen Ebene im digitalen Raum andererseits.

Während digitale Angebote für Fach- und Führungskräfte der Eingliederungshilfe im letzten Jahr wie Pilze aus dem Boden schossen, waren und sind digitale Angebote für Menschen mit kognitiven Einschränkungen eher selten zu finden. Neben der fehlenden Infrastruktur in den Diensten und Einrichtungen (fehlendes WLAN, nicht genügend Laptops etc.) spielt die oft zu geringe (Medien-)Kompetenz der Fachkräfte eine Rolle. Ein weiterer Aspekt: Sie trauen den Menschen mit kognitiven Einschränkungen häufig schlichtweg zu wenig zu.

Digitalisierung wird noch häufig als eine Art vorübergehende Erscheinung, eine vorrangig technische Aufgabenstellung empfunden. Für Fachkräfte aus Werk- und Wohnstätten ist die Bedeutsamkeit der Digitalisierung für Menschen mit kognitiven Einschränkungen, im Besonderen für die Selbstvertretungsorgane, nicht immer offensichtlich. Digitali-

sierung wird als ein ‚notwendiges Übel‘ empfunden, welches sich automatisch mit dem Ende der Corona-Pandemie erübrigen sollte. Dabei rechtfertigten die pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Dimensionen durchaus eine intensivere Beschäftigung mit dieser umfassenden Thematik.

Ohne personellen Aufwand ist auch Digitalisierung leider nicht zu haben. Eine gute Unterstützung und Assistenz vor Ort sind erfahrungsgemäß die entscheidenden Erfolgsfaktoren für eine gelingende Online-Teilnahme. Es benötigt Zeit, Menschen mit kognitiven Einschränkungen zu begleiten, aber auch Medien- bzw. Technikkompetenz. Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist auch der Aufwand für mögliche Vor- und Nachbereitungen.

Digitalisierung sollte in langen Zeitlinien beleuchtet und geplant werden. Ihr fallen entscheidende Anteile für zukünftige, nachhaltige Partizipationsprozesse zu:

- soziale und digitale Benachteiligungen im Kontext lebenslangen Lernens entkräften,
- den durch die Corona-Pandemie bedingten Verstärkungen der Ungerechtigkeiten unseres bestehenden Bildungssystems kompensatorisch entgegenwirken,
- in Krisen geratene Abgehängte dieses Systems soweit wie mög-

lich wieder auffangen und Empowerment und Partizipation weiter vorantreiben – um letztendlich für Demokratie als Inklusionsgesellschaft nachhaltig zu werben und zu kämpfen.

Die Chance auf inklusive, digitale Lernräume, auf Einbindung, Austausch und bessere Erreichbarkeit durch die zusätzlichen Medien kann jetzt ergriffen werden. Glücklicherweise gehen mutige Träger voran, denken um und investieren in Infrastruktur, Hardware und Onlinemaßnahmen. Eine gute Zeit, um neue Wege zu bahnen, Beziehungsarbeit auch aus der Distanz aufrechtzuerhalten und Bildungsangebote aufzufrischen. Nutzen und Chancen der Digitalisierung sollten auch für die Beteiligungsmöglichkeiten der Gruppe mobilitätseingeschränkter Menschen nicht aus den Augen verloren werden. Digitale Angebote ermöglichen Teilhabe.

Auch Peer-Unterstützer_innen können ihren Anteil als Multiplikatoren innerhalb der neuen technischen Herausforderungen beisteuern. Es gibt bereits sehr fitte Teilnehmende in den Peer-Berater-Ausbildungen, die sich gut vorstellen können, anderen, auch Menschen ohne Beeinträchtigungen, in Online-Belangen weiterzuhelfen – ein bemerkenswerter und erfreulicher Schritt in Richtung Inklusion!

Kleine, erste Erfahrungssammlung aus Seminaren, Sitzungen, Meetings, Netzwerkaufbau

Die hier im Anschluss geschilderten Sachverhalte beruhen u.a. auf Abfragen und Auswertungen aus dem Seminar des Bildungsinstitutes inForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe zur Peer-Unterstützung sowie auf Informationen aus Sitzungen und diversen Veranstaltungen des Projektes *Wir.Sprechen.Mit* zur politischen Mitsprache, initiiert durch das Lebenshilfswerk Marburg-Biedenkopf und finanziert durch Aktion Mensch.

Zum besseren Verständnis der folgenden Bemerkungen noch einige Hintergrundinformationen: Die Peer-Berater-Ausbildung fand in vier Blöcken mit jeweils drei Tagen statt. Pandemiebedingt wurde der letzte Block als digitale Veranstaltung (mit gekürzten Zeiten) durchgeführt. Ein Großteil der Teilnehmenden war sofort mit der Idee einer digitalen Veranstaltung einverstanden. Vereinzelt mussten die begleitenden Fachkräfte davon überzeugt werden, dass die Durchführung des Seminars als Online-Angebot möglich ist und dass auch „ihre“ Klient_innen in der Lage sind, daran teilzunehmen. Die Seminare fanden täglich von 8:30 bis 13:00 Uhr statt. Es wurde versucht, alle 60 Minuten eine 10minütige Pause einzuhalten und auch einige Lockerungs- und Entspannungsübungen vor jeder Pause anzubieten. Die unten aufgeführten Zahlenwerte stammen aus diesem Seminar.

Zeitabläufe

Bezüglich der Zeiteinteilung zeichneten sich deutlich zwei Lager ab: Zwei von zehn Teilnehmenden wünschten sich mehr Stunden pro Tag und kürzere sowie

weniger Pausen. Sieben Teilnehmende empfanden es dagegen als große Herausforderung, vier Stunden konzentriert am Bildschirm mitzuarbeiten. Sie plädierten für mehr Zeit und für eine intensivere Beschäftigung mit den Inhalten sowie für mehr und auch gerne längere Pausenzeiten. Im Ganzen wurden mehr und kürzere Einheiten gewünscht, aber auch regelmäßige Austauschformate. In der Regel werden Online-Seminare für Fachkräfte (beim Bildungsinstitut inForm) generell gut angenommen, wenn sie deutlich kürzer sind als 4,5 Stunden, wie für die Peer-Berater_innen-Ausbildung zunächst vorgesehen. Gerade bei der Etablierung neuer (Online-)Angebote wird eigentlich auf eine deutlich kürzere Dauer geachtet, um der veränderten Anforderung an Konzentration und Fokussierung gerecht zu werden. Die Peer-Berater_innen wurden also besonders gefordert und haben auf mehreren Ebenen Beachtliches geleistet.

Inhalte

Analog zu den o.g. Wünschen bezüglich der Zeiteinteilungen wären zwei von zehn Teilnehmenden mehr Themen an einem Tag angenehmer gewesen; die überwiegende Mehrheit präferierte dagegen deutlich eine großzügige Verteilung der Themen auf mehrere Tage. Drei von zehn Teilnehmenden appellierten für weitere Seminarangebote speziell „für online“, für bundesweite Netzwerktreffen der Peer-Berater_innen sowie für informelle, digitale Räume und Foren für zukünftigen Austausch und gemeinsames Üben von Rollenspielen. Auch der Wunsch nach Vermittlung von Methodenkompetenzen wurde explizit geäußert.

Die ca. drei- bis fünfminütigen Lockerungs- und Entspannungseinheiten wur-

den am ersten Tag von sieben von zehn Teilnehmenden angenommen, am dritten Tag beteiligten sich alle an den Übungen.

Wie auch in analogen Settings sollte die methodische Abwechslung nicht zu kurz kommen: Spielerisches Vorgehen mit Musik und Quiz, eingefügten Audio- und Videosequenzen, wechselnden Präsentationsformen, Gruppenarbeit etc. haben sich als hilfreich und gut umsetzbar erwiesen.

Hier eine kleine Sammlung erster Erkenntnisse:

- Ein zweiter Bildschirm für den Trainer/die Trainerin ist hilfreich, um das „Mäusekino“ besser im Blick zu haben.
- Links zu den Veranstaltungen sollte man besser kurz vor Seminarbeginn noch einmal versenden, damit sie nicht in letzter Minute hervorgekramt werden müssen. Es ist sinnvoll, ausschließlich den relevanten Link in einer möglichst kurzen Mail mit klarem „Betreff“ zu verschicken. Falls möglich, sollte eine Telefonnummer für Troubleshooting angegeben werden. Am sinnvollsten ist es, wenn eine Assistenz im Hintergrund bereit steht, die direkt bereits das Einwählen über das Telefon coachen kann.
- Gleich zu Beginn sollten klare Regeln, speziell für das bevorstehende Meeting geklärt werden. Z.B.:
 - Wird der Chat verwendet oder nicht?
 - Wie kann man sich zu Wort melden?
 - Wie und wann stellt wer „stumm“?

- Wie wird der Gesprächsfaden weitergereicht?
 - Wie und wann stellt man die Kamera aus?
- Das Werkzeug Leichte Sprache bzw. einfache Sprache sowie häufiges Nachfragen dürfen nicht vernachlässigt werden, denn es besteht das Risiko, sich in Fachvorträgen zu ergehen und sich inhaltlich und emotional von den Teilnehmenden zu entfernen. In digitalen Medien stellen Leichte Sprache bzw. einfache Sprache besonders wichtige Tools dar, da andere Mitteilungskanäle in den Hintergrund treten. Leider leidet auch die direkte Rückmeldung an den/die Referierenden, so dass diese sich mitunter stärker disziplinieren und permanent über den eigenen Gebrauch verständlicher Sprache reflektieren sollten. Am Bildschirm und über das Mikrofon sind Defizite schwieriger zu kaschieren als im direkten Gegenüber.
 - Das Ausschalten des Videokanals mag zunächst sinnvoll erscheinen, um das zu übertragende Datenvolumen möglichst gering zu halten. Sobald jedoch eine Beziehungsebene für die Methodik erforderlich ist, was meistens der Fall ist, scheint das nicht zielführend. Die Betrachtung von mehreren 'schwarzen Kacheln' kann sowohl für den/die Moderator_in wie auch für die anderen Teilnehmenden den direkten Austausch beeinträchtigen.
 - Kurze Sequenzen mit Lockerungsübungen können angeboten werden, z.B. Wachmacher, Entspannungsübungen etc. – je nach Vorkenntnissen und Vorlieben des/der Moderierenden.
 - Auch bei Videokonferenzen/-seminaren gilt es, einen guten Abschluss zu finden. Hier das Beispiel eines abgewandelten Verabschiedungsrituals: In einer Präsenzveranstaltung stellen wir uns im Kreis auf und schauen uns gegenseitig in die Augen. Auch am Bildschirm können wir nacheinander allen noch einmal tief in die Augen blicken, wir verabschieden uns innerlich und verlassen dann ruhig den Kreis. Man kann vereinbaren, dass sich alle nacheinander aus der Konferenz abmelden, was eine ähnliche Wirkung hat wie das Zurücktreten aus der Runde in der Präsenzveranstaltung.
 - Seminarteilnehmende der Peer-Berater-Ausbildung und des Projekts *Wir.Sprechen.Mit.* sind häufig bildungserfahren und sehr gut in der Lage, sich in neuen Medien zurecht zu finden.
 - Gewisse Funktionen, z.B. die Chatfunktion, sollte man weglassen, falls durch die Nutzung Schwierigkeiten auftreten, z.B. wenn Menschen mit Lese- und Schreibschwächen am Meeting beteiligt sind.
- Sprach- und austauschbefähigte Akteur_innen aus den unterschiedlichsten Bereichen der Selbstvertretung, werkstattintern, im ambulanten und stationären

Wohnen, in Projekten, in politischen Gremien von Städten und Kommunen etc., stehen in den ‚digitalen Startlöchern‘. Es gibt einen starken Wunsch nach selbstorganisierten Foren und Vernetzungsangeboten. Bei zukünftigen Hilfeplanungen sollte – parallel zu und in Kombination mit Unterstützung und Assistenz für Selbstvertretungsaufgaben – auch für die nötigen Kapazitäten zur digitalen Einbindung von aktiven Peers geworben werden.

Zur Sicherheit, und um keine Missverständnisse über Sinn und Nutzen von Digitalisierung aufkommen zu lassen, soll hier noch einmal kurz ins Bewusstsein gerufen werden, dass es sich bei Digitalisierung um den Einsatz und die Weiterentwicklung eines weiteren, zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungspro-

zessen unabdingbaren Werkzeugs handelt. Digitalisierung ist weder ein notwendiges Übel, noch eine Wunderwaffe der Partizipation an sich. Ein durchgreifender Erfolg aller digital durchgeführten Maßnahmen wird weiterhin an pädagogische, didaktische und methodische Kompetenzen gebunden sein. Auch sollten diese Maßnahmen – im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – permanent reflektiert und weiterentwickelt werden. Es erfordert auch eine Portion Mut, Neues auszuprobieren, um überall, auch im Bereich der digitalen Medien und ihrer Nutzung in Bildungsveranstaltungen, Systeme für eine nachhaltige Zukunft aufzubauen.

Melanie Kannel
Leiterin des Bildungsinstituts inForm
Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
Melanie.Kannel@lebenshilfe.de



Gertrud Nagel
Dipl.-Pädagogin, Systemische Beraterin
Trainerin für Peer-Berater_innen im Institut InForm
Projektleiterin beim Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf
Deutsche SOFIA-Botschafterin in Sachen außerschulische
Konzepte für astronomische Bildung
g.nagel@lebenshilfewerk.net



Werkstatt-Gedanken

An dieser Stelle veröffentlichen wir regelmäßig Wortmeldungen aus der Schreibwerkstatt „Blatt-Gold“ der Gold-Kraemer-Stiftung¹, dieses Mal zum Thema „Digitalisierung und Mediennutzung“. Die selbst geschriebenen Texte sehen wir als Dokumente und haben sie deshalb nicht redaktionell bearbeitet. Die Redakteur_innen von „Blatt-Gold“ waren wieder sehr produktiv, nicht alles können wir hier veröffentlichen. Sämtliche Texte und auch Fotos und Abbildungen finden Sie als Beilage zu dieser Ausgabe der ZEuB im Internet unter: www.geseb.de (Aktivitäten/Zeitschrift).

Blatt-Gold

Digitalisierung macht Ah

Oder: Ohne Handy und Laptop? Dann lebste aufm Mond

EINFACHE SPRACHE

Früher hatte man 'ne kurze Schnur am Telefon gehabt, da konnte man gar nicht weg. So ein Drehtelefon mit Schnur dran. Manche haben ein kabelloses Telefon mit Answerer. Manche haben ein Handy. Ein paar von uns haben einen Laptop oder einen Computer oder ein iPad. Früher hatte man das nicht gehabt. Digitalisierung ist heutzutage wichtig in der Welt zur Kommunikation für die ganze Welt. Seit Corona können wir uns nicht mehr mittwochs treffen. Die Schreibwerkstatt machen wir jetzt mit Zoom oder mit Facetime. Nicht alle, aber ein paar von uns, die ein Handy haben, einen Laptop oder ein Tablet. So können wir uns sehen und weiter Texte machen. Ein Leben ohne Handy und Computer, Laptop oder Facebook und YouTube? LANGWEILIG! Dann biste aufgeschmissen oder du lebst auf dem Mond.

¹ „Blatt-Gold“ ist die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung für Menschen mit Lernproblemen. Was sie denken und fühlen, schreiben sie an Laptops selbst oder diktieren es. Das kann man dann in Zeitungen und Magazinen lesen. Und im Internet, zum Beispiel auf Facebook. Anja Schimanke hilft ihnen dabei. Sie ist Journalistin.

Yvonne Freiberg (diktiert)

**Mein Handy ist
ganz tolle wichtig
für mich**

Ich benutze mein Handy jeden Tag. Mit meinen Eltern und mit mein' Freund. Mit dem schreib ich morgens, mittags, abends und nachts. Immer für ihn erreichbar. Und auch immer am Wochenende. Ich mache Fotos, ich telefoniere damit, schreibe, spiele damit – 30 Gigabyte hab' ich, wenn ich ein Spiel spiele. Manchmal ist der Bildschirm schwarz. Dann kann ich nichts sehen und dann muss man nachgucken, woran das lag. Das ist immer mal ... Ich lade mir auch neue Spiele runter. Ein Leben ohne Handy? Das kann ich nicht.

Cedric Eichner (diktiert)

**Leben ohne
Digitalisierung**

Ganz früher als es noch kein Telefon gab ... dann hat man mit ein' Funkgerät oder einer Flaschenpost das gemacht. Und die dritte Möglichkeit wäre, Rauchzeichen geben. Man macht ein Feuer, nur mit Rauch und dann ein Handtuch drüber und macht dann Rauchzeichen dann. Handy find ich besser. Das ist einfacher für mich.

Sascha Nowak (diktiert)

**Ohne Handy bin ich
aufgeschmissen**

Handy – muss jeder haben, sonst biste aufgeschmissen.
Wenn keiner ein Handy hätte, dann könntest du nicht mit mir telefonieren. Dann macht dich das traurig. Dann muss man ein Handy bekommen. Handy, iPhone, was es sonst noch so auf dem Markt gibt, ist gut. Ich hab' noch ein PC zu Hause stehen. Damit spiele ich Spiele und bin bei Facebook und gucke Bitcoin. Das interessiert mich.

Blatt-Gold interviewt Mitglied Norbert Fuchs

Norbert Fuchs (diktiert über Festnetz)

Blatt-Gold: Hallo Nobby: Du hast eine Urkunde bekommen ...

Nobby: Computerkurs gemacht. Ich. Spaß macht.

Blatt-Gold: Hast du einen eigenen Laptop oder Computer?

Nobby: Ich? Nee, den hab' ich nicht.

Blatt-Gold: Warum nicht?

Nobby: Ich weiß doch auch nicht.

Blatt-Gold: Ist der zu teuer?

Nobby: Was kostet der?

Blatt-Gold: 1000 Euro oder so.

Nobby: Ist zu teuer.

Blatt-Gold: Und 100 Euro?

Nobby: Da bin ich schon pleite.

Blatt-Gold: Du hast ein Handy.

Nobby: Für Unfall. Notfall. Und ich kann mit Sebastian, Reimund, mein Brüder reden.

Blatt-Gold: Wie oft?

Nobby: Jeden Tag. Natürlich. Samstag. Freitag auch.

Ralf Fassbender (diktiert)

Sprachnachrichten machen Spaß

Sprachnachrichten sind praktisch, wenn man nicht lesen und nicht schreiben kann.

Wenn du nicht lesen könntest, dann ist das ganz praktisch über eine Sprachnachricht zu kommunizieren. Die Leute, die lesen können, nutzen das auch manchmal, um die Stimme des anderen mal zu hören, wenn man sich längere Zeit nicht gesehen hat.

Christiane Becker (geschrieben per WhatsApp)

**Erst Smart Phon,
danach Laptop**

Ich bin froh, dass ich ein Smart Phon habe, weil ich damit Foto machen kann, Foto über Whats App schicken kann, telefonieren kann und Internet gucken kann. Nur schade, dass das Internet so schnell weg ist. Wenn ich aus der Urlaub zurück komme möchte ich mir ein Laptop kaufen weil ich besser im Internet gucken kann. Ich möchte auch Alpenmusik zum Beispiel „Gross Glocknerkapelle Kals“, Peter Steiners „Theaterstadl“ und *Colonia Duett* „Du Ei“ gucken kann. Am Laptop habe ich immer richtig spass. Ich freue mich, dass ich endlich die DvD von *Colonia Duett* „Du Ei“ bekommen habe. Als ich das gestern Abend geguckt habe, hätte ich mich kaputt lachen können, weil das sehr lustig war. Ich freue mich auch auf die Abziehfolie für die Fensterbilder. Für den *Aldi Talk* bezahle ich Fuenfzehn Euro. Ich rufe mit meinem Smart Phon im Paul Kraemer Haus an, wenn irgendwas ist. Ich bin froh, dass ich das habe, weil es sehr wichtig ist. Und ich freue mich, dass ich die CDs, DvDs, Fensterfolie und Window Colorfarben von mein Bezugsbetreuerin Christin Anders über Amazon mit dem Tablet bestellen lassen kann. (Emojis: Herz, Smilie, Orange, Pik, Katze, Pinguin, Schmetterling, Melone, Kirsche, Paar mit Herz, Daumen drücken, Daumen hoch, Smilie mit Zunge raus)



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

DIE-Forum Weiterbildung 2020 & Dialog Digitalisierung#04

Das Jahr der Herausforderungen 2020 klang für das DIE mit dem 22. „DIE-Forum Weiterbildung“ aus, das — am 1. Dezember stattfand – online, wie so viele Veranstaltungen des Jahres. Als Live-Stream erreichte es über 600 Teilnehmende aus allen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ganz im Zeichen der Digitalisierung koalierte das DIE-Forum dabei mit der erfolgreichen Veranstaltungsreihe dialog digitalisierung des Projekts „Digitalisierung in der empirischen Bildungsforschung“ (Digi-EBF), das zweimal im Jahr den Dialog zwischen Bildungsforschung, -praxis und -politik zu Themen der digitalen Bildung herstellt.

Im Austausch mit Akteuren aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung diskutierten wir, wie bisherige Konzepte von Qualität und Professionalität durch den Einsatz digitaler Bildungstechnologien herausgefordert werden. Eingeladen waren alle, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind oder educational technologies entwickeln: Leitende, Planende und Lehrende aus der Praxis, Profis aus der Digitalwirtschaft, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Interessierte aus der Politik. Alle Mitschnitte der Veranstaltung sowie die Präsentationen finden Sie hier:

www.die-bonn.de/institut/die-forum/2020/dokumentation

DIE-Innovationspreis: die Preisträger 2020

Der DIE-Innovationspreis 2020 wurde bei einer virtuellen Preisverleihung im Rahmen des DIE-Forums an drei Lern- und Bildungsangebote der Erwachsenenbildung in Deutschland und Österreich vergeben. Die Preisträger sind: Das Projekt LOVE-Storm gegen Hass im Netz, der offene Onlinekurs EBmoooplus des Grazer Vereins CONEDU und die Fortbildung „Coaches für Online-Lernen“ von VHS Leipzig und Sächsischem Volkshochschulverband.

Informationen zur Preisverleihung und den Preisträgern finden Sie unter:

www.die-bonn.de/institut/innovationspreis



Coronapandemie: Forschungs- und Beratungsaktivitäten des DIE

Inwieweit greift das DIE das Thema Corona in seiner wissenschaftlichen Arbeit auf? Welche Zusammenhänge werden erforscht? Mit der Analyse und Beobachtung von Prozessen will das DIE Praxis und Politik der Weiterbildung dabei unterstützen, die Krise zu bewältigen. Auf unserer Website geben wir einen Überblick über aktuelle und geplante Zeitschriftenartikel, Blogbeiträge, Themenschwerpunkte, Analysen, Interviews und weitere Formate:

www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/corona

Weiterbildungsbranche von Corona schwer getroffen – erste Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020

Die Auswirkungen der Coronapandemie haben weitreichende Folgen für die Weiterbildungsbranche. Ausschlaggebend hierfür sind vor allem Umsatzrückgänge infolge eines nur in Teilen realisierten Veranstaltungsangebots. Entsprechend beurteilten die Weiterbildungsanbieter in einer im Sommer 2020 durchgeführten Befragung ihre wirtschaftliche Lage deutlich schlechter als noch im Jahr zuvor. Dies zeigen erste Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des DIE. Vor dem Hintergrund der bereits weitreichenden Auswirkungen des ersten Lockdowns kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden, wie die Weiterbildungsbranche den zweiten Lockdown bewältigen wird. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Sommer 2020 beurteilten 42 Prozent der Weiterbildungsanbieter ihre wirtschaftliche Lage negativ. Das waren mehr als dreimal so viele wie ein Jahr zuvor (12 Prozent). Die Veröffentlichung steht kostenlos zum Download zur Verfügung:

www.bibb.de/de/135934.php

Barrierefreier ProfilPASS in Leichter Sprache

Im EU-Projekt COOCOU (COmpetence Oriented COUnselling for cognitively impaired people) wurde der barrierefreie ProfilPASS in Leichter Sprache entwickelt, der nun zum kostenfreien Download bereitsteht. Er ist eine sprachliche und inhaltliche Adaption des originalen ProfilPASS und wurde speziell für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten entwickelt. Er bildet den Kern des COOCOU-Toolkits, ein Methodenkoffer für Beratende mit Instrumenten zur Kompetenzerfassung, die für die Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten genutzt werden können:

<https://coocou.profilpass-international.eu>



ProfilPASS zum Durchstarten für benachteiligte junge Erwachsene

Im EU-Projekt CORE (assessing COmpetences for Reintegration) wurde der ProfilPASS zum Durchstarten entwickelt, der nun zunächst auf Englisch als kostenfreier Download bereitsteht. Die deutsche Übersetzung folgt in Kürze. Diese Version ist eine Mischform zwischen dem ProfilPASS für Erwachsene und dem für junge Menschen und wurde sprachlich und inhaltlich an die Bedürfnisse von benachteiligten jungen Erwachsenen angepasst, die sich weder in (Aus-)Bildung noch Beschäftigung befinden (sog. NEETs). Er bildet den Kern des CORE-Toolkits, ein Methodenkoffer für Beratende, mit Instrumenten, die in der Beratung bzw. Kompetenzerfassung dieser Zielgruppe genutzt werden können.

<https://core.profilpass-international.eu/>



Erasmus+-Projekt DELPHI: kulturelles Erbe und Identität

Trainings-Toolkit, Qualifikationsrahmen für Heritage Planner, Ergebnisse von Pilotkursen: das sind Ergebnisse des Erasmus+ Projekt DELPHI. Im Kern von DELPHI stand die Entwicklung eines englischsprachigen Blended-Learning-Fortbildungsangebots für eine Kulturerbe-Vermittlung, die sensibel ist für die europäische Wertebasis und diese in die praktische Vermittlungsarbeit integriert.

DELPHI richtet sich an Heritage Interpreter, Lehrende in der Erwachsenenbildung und Mitarbeitende in Kommunen. Sie sollen in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, europäische Werte und Identität in ihren Regionen zu identifizieren und zu kommunizieren – im Einklang mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung und der Europäischen Konvention zum Kulturerbe („Faro-Konvention“). Zudem wurden in DELPHI zwei neue Lernpfade für den EULE-Lernbereich bei wb-web.de, dem Portal für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelt: Ein Lernpfad führt in Heritage Interpretation als eine Spezialform pädagogischer Vermittlungsarbeit für Erwachsene ein und erschließt Erwachsenenbilder/innen somit ein erweitertes Betätigungsfeld. Ein zweiter Lernpfad greift die normative Dimension von DELPHI auf und zeigt, wie europäische Werte in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung noch mehr Berücksichtigung finden können:

<https://wb-web.de/lernen.html>

wb-web: Podcast potenziaLLL

Haben Sie schon gehört? Seit Mitte 2020 hat Weiterbildung bei wb-web einen neuen Sound: **potenziaLLL** heißt der Podcast von wb-web. In regelmäßigen Folgen informiert wb-web Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung über Buchveröffentlichungen und praxisrelevante Forschungsergebnisse oder lädt ein zum Theorie-Praxis-Gespräch. Fünf Folgen können Sie bereits nachhören, zum Beispiel zum Thema finanzielle Grundbildung oder Portraits von den Gewinnerprojekten des DIE-Innovationspreis. Der Podcast ist bei podcast.de, Spotify und Deezer gelistet und kann dort abonniert werden. Mehr über das Angebot erfahren sie auf der Webseite: <https://wb-web.de/podcast.html>



Digitalisierung und Bildung für ältere Menschen

Der Fachbeirat „Digitalisierung und Bildung älterer Menschen“, in dem das DIE Mitglied ist, hat im Oktober das von seinen Mitgliedern gemeinsam erarbeitete Papier „Empfehlungen an die digitale Wirtschaft: Selbstbestimmung und Teilhabe für ältere Menschen auf dem Weg in eine humane digitale Gesellschaft!“ veröffentlicht. Ein Themenschwerpunkt des Fachbeirats sind digitale Technologien als Instrument von Bildung und Alltagsgestaltung sowie als Gegenstand von Bildung im und für das Alter. www.digitalisierung-und-bildung-fuer-aeltere-menschen.de/veroeffentlichungen

Service: Projekte und Literatur

Eine Liste mit Internet-Links zur Digitalisierung der Bildung und eine Liste mit neuer Literatur zum Thema *Erwachsenenbildung und Inklusion* finden Sie auf der Homepage der GEB: www.geseb.de.

Drei Jahre vhs.cloud¹

Im Februar 2018 wurde mit dem Launch der vhs.cloud, dem deutschlandweiten Online-Netzwerk der Volkshochschulen, der Grundstein für eine weitreichende und nachhaltige digitale Transformation der Volkshochschularbeit gelegt. Gemeinsam hatten sich die Volkshochschulen mit ihren Landesverbänden im Jahr 2016 auf den Weg gemacht und mit der Umsetzung des richtungsweisenden Projekts „Erweiterte Lernwelten“ begonnen. Die vhs.cloud war das zentrale Projektziel, mit dessen Realisierung heute eine bundesweit einheitliche, ganz auf die Bedürfnisse der Volkshochschulen abgestimmte Lern- und Arbeitsplattform zur Verfügung steht.

Stetige Weiterentwicklung

Die digital gestützten Kurskonzepte und innovativen Lernangebote der Volkshochschulen werden immer mehr und immer diverser – so auch die Bedürfnisse innerhalb der Volkshochschulwelt. Um neue Entwicklungspotenziale zu identifizieren und den Volkshochschulen die bestmögliche Plattform zu bieten, wird die vhs.cloud fortwährend weiterentwickelt.

Andauernder Zuwachs bei der Nutzung

Nicht zuletzt die Einschränkungen des Präsenzunterrichts durch die Corona-Pandemie haben die Nutzung digitaler Angebote verstärkt, was auch deutlich in den Statistiken zur vhs.cloud erkennbar ist. Aktuell (Stand Januar 2021) sind knapp 800 Volkshochschulen in der vhs.cloud registriert, 12.000 Volkshochschul-Mitarbeitende, knapp 44.000 Kursleitungen und 750.000 Kursteilnehmende.

Die vhs.cloud ist eine bundesweite Lernplattform und damit einzigartig in der deutschen Weiterbildungslandschaft. Kein anderer Bildungsbereich hat eine so umfassende Lösung, die ein einheitliches System für alle Einrichtungen in der Bildungslandschaft Deutschlands darstellt. Hier gemachte Erfahrungen können in anderen Bildungsbereichen genutzt werden. Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. freut sich darauf, seine Erfahrungen mit anderen Bildungseinrichtungen zu teilen, um Bildung und lebenslanges Lernen für alle und überall im Digitalen Raum eine Realität werden zu lassen.

[...]

¹ Aus einem Artikel des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, erschienen am 26.02.2021. Im Internet: www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/vhs-cloud/index.php. Wir danken für die Erlaubnis des auszugsweisen Abdrucks.

didab – digital dabei

Lernplattform für Menschen mit Behinderung

Noch vor der Corona-Krise hatte die von Aktion Mensch beauftragte Trendstudie zur digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderung die Risiken und Chancen der Digitalisierung untersucht.¹ Eine seit Dezember 2020 zur Verfügung stehende digitale Lernplattform eröffnet jetzt neue Wege zu mehr Inklusion durch digitale Bildung.

Didab ist eine Online-Lernplattform, die technisch unabhängig vom Betriebssystem eines PCs, Tablets oder Smartphones über die gängigen Browser an jedem Ort und zu jeder Zeit erreichbar ist, sofern eine Internetverbindung besteht. Den Kern dieses digitalen Bildungsangebots für Menschen mit Beeinträchtigung bilden ca. 50 multimediale und interaktive Übungsangebote aus elf Themenfeldern (Lebensbereichen).

Bildungsbedarfe

Zur Ermittlung der Bildungsbedarfe von Menschen mit Behinderung hatte 2016/17 die Genossenschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Norddeutschland e.G. (gdw nord) bei der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel eine wissenschaftliche Bildungsstudie in Auftrag gegeben, auf der Grundlage von 500 Befragungen in zehn Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Ziel war die Suche nach Lösungen für eine zielgruppengerechte E-Learning-Plattform. Im Jahr 2019/20 wurden eine intuitive Lernumgebung und erste multimediale Lerninhalte entwickelt, die von Menschen mit Behinderung getestet wurden. Von Anfang an wurde die Partizipation bei Inhalten, schauspielerischer Unterstützung und laufender Evaluation vor Produktfreigabe ernst genommen.

Bildungsinhalte

Das didab-Team kreierte ein Lernangebot auf drei Ebenen:

1. Die erste Ebene bilden elf Themenfelder: Alltag und Wohnen, Soziales Miteinander, Mobilität, Arbeit und Bildung, Computer und Internet, Freizeit und Sport, Gesundheit und Krankheit, Soziale Medien, Wissen und Recht, Ernährung und Kochen, Umgang mit Geld.
2. Zu jedem Themenfeld gibt es mehrere Übungsangebote, beispielsweise zu „Soziales Miteinander“: „Nein heißt Nein“, „Umgang mit Kritik“, „Umgang mit nichtbehinderten Menschen“, „Dating“, „Freundschaft“, „Umgang mit Streit“.
3. Jedes der insgesamt ca. 50 Übungsangebote besteht aus einem vorgeschalteten, stets gleich aufgebauten Übersichtsvideo (Themeneinführung, inhaltlicher Überblick, Bedienungshinweise) und mehreren dazugehörigen Lernboxen (Lernpakete), z.B. bei der Übung „Umgang mit Kritik“ aus den drei Lernboxen: „Was

¹ Aktion Mensch (Hrsg.) (2020): *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie des SINUS-Instituts. Im Internet: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/barrierefreiheit/studie-digitale-teilhabe.html>* (Stand: 29.01.2021)

ist Kritik?“, „Kritik richtig geben“, „Kritik richtig annehmen“. Insgesamt sind schon über 200 multimediale Lernboxen erstellt, und es sollen noch mehr werden.

Navigation

Auch nicht-lesefähige Nutzer_innen der Lernplattform können bildorientiert von der Startseite aus den beschriebenen Weg von den elf auswählbaren Themenfeldern (siehe Abbildung) zu den gewünschten Lernboxen durch Mausklick oder durch Berührung auf einem Touchscreen beschreiten und ggf. dabei Navigationshilfen abrufen. Bei den einzelnen Lernboxen werden zusätzliche Hinweise zur Navigation (vor, stopp, zurück ...) und Bedienung (Auswahl, Drag&Drop ...) gegeben. Eine Suchfunktion über Text oder Symbole ist alternativ angelegt. Was noch fehlt, ist eine Favoritenfunktion für den kurzen Sprung (Direktnavigation) zu einer Lernbox, mit der man aktuell beschäftigt ist.

Lerndesign

Digitale Lernmittel sind zunehmend multimedial, d.h. sie kombinieren Text, Ton und Bild, und multimodal, d.h. sie sprechen verschiedene Sinneskanäle an. Didab geht als Lernplattform für Menschen mit Behinderung einen Schritt weiter und integriert die Regeln der Einfachen Sprache multimedial: Die Texte sind kurz, klar und verständlich und die Sprachaufnahmen dank professioneller Sprecher in hoher Qualität; Mimik und Gestik der Schauspieler in den Videos sind eindeutig, ausdrucksstark und einfühlsam; das Bildmaterial wird ruhig und gezielt eingesetzt; die Animation ist sinnvoll und zurückhaltend; die Schnitte sind professionell. So gelingt es vom Lerndesign her gut, komplexe Inhalte didaktisch auf den Kern zu reduzieren. Gelegentlich wird auch eine über die technische Navigation hinausgehende, inhaltlich vertiefende Interaktion bzw. einfache Lernkontrolle durch Klick-Auswahl-, Quiz- oder Drag&Drop-Option eingesetzt. Nach den ausgewählten Lösungen gibt es ein einfaches Feedback; die Lernenden bleiben dabei von blinkenden Fleißpunkten oder nervender Belohnungsklingelei verschont.

Der Lernbox-Aufbau orientiert sich in der Regel am Storytelling und beginnt nach einer orientierenden Begrüßung mit einer situativen Eröffnung (Frage, Problem, Vorhaben), behandelt nacheinander einige inhaltliche Aspekte der Fragestellung und schließt mit einer Erkenntnis und Verabschiedung ab. Dieses „Geschichtenerzählen“ (Narration) erleichtert es, Neugier zu wecken, den Spannungsbogen zu halten und die Eigenaktivität der Lernenden zu fördern. Diese können sich gut orientieren und bald routiniert mit Klicks von Sequenz (abgeschlossene Sinneinheit) zu Sequenz vor bzw. zurück bewegen. Der rein zeitliche Umfang einer Lernbox, ungeachtet der je individuellen Bearbeitungsdauer, liegt zwischen unter einer Minute und knapp über fünf Minuten.

Es gibt zwei unterschiedliche Lernbox-Typen: Lernbox und Videobox. Die Videobox besteht aus einer Abfolge von kleinen Videoszenen bzw. geschnittenen Spielszenen und kann zusätzlich über das Play-Pause-Button gesteuert und audio-visuell konsumiert werden. Hier moderieren in der Regel zwei Protagonisten das Thema und schauspielern die Story jugendlich-belebend, locker, aber nicht oberflächlich. Die eigentliche Lernbox besteht aus Folienmix-Sequenzen über einer Audiospur und ist stärker angereichert mit interaktiven Elementen. Die Lernenden müssen aktiver sein, öfter auswählen und sich inhaltlich entscheiden, bekommen dafür mehr Rückmeldung zum Lernerfolg.

Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP)

Bei jeder Software bzw. neu gestarteten Lernplattform gibt es noch viel für die Zukunft zu entwickeln und entdeckte Schwachpunkte zu beheben: schrittweise Verbesserungen in Richtung Barrierefreiheit (etwa Untertitel oder Vorlesefunktion) und ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung (etwa bei kultureller Teilhabe). Die Produzenten haben dies auf Nachfrage schon ‚in der Pipeline‘. Und die interne partizipative Evaluation (s.o.) ist der beste Weg der kontinuierlichen Verbesserung. Einblick in die weitere Entwicklung gibt ein abonnierbarer Newsletter.

Der Rezensent hat sich angesichts der eigenen Erwartungen zu den Übungsangeboten zunächst gewundert, dass der Bereich Arbeit und Bildung relativ klein ausgefallen ist. Die realisierten Lernplattform-Inhalte entsprechen aber den Befragungsergebnissen zu den Wünschen der Menschen mit Behinderung, wie sie bei der von der gdw nord in Auftrag gegebenen Befragung ermittelt wurden. Lerner-Orientierung hat Vorrang. Auch wenn es jetzt nicht im Fokus des Projektes steht, könnte vielleicht später für den doch sehr wichtigen Bereich Arbeit und Bildung ein ergänzendes oder anders konstruiertes blended-Learning-Format mit Lernangeboten entwickelt werden (für den Berufsbildungsbereich, für die Weiterbildung im Arbeitsbereich der WfbM, für das Zurechtkommen in Integrationsfirmen oder Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt).

Fazit

Mit der Lernplattform didab hat die gdw nord im Zusammenwirken mit der Ostfalia-Hochschule und der Medienproduktion *audinfilm* ein pädagogisch passgenau konzipiertes und handwerklich sehr gut realisiertes Leuchtturmprodukt herausgebracht, das zunächst auf die Klientel der WfbM zugeschnitten ist, vielleicht sogar noch stärker im Wohnbereich genutzt werden wird, aber darüber hinaus noch für viele andere Menschen mit und ohne Beeinträchtigung beim lebensbegleitenden Lernen von Nutzen sein kann, egal ob durch individuellen Gebrauch, als Instrument zur Eröffnung eines Gruppengesprächs, eine Einführung in ein Thema oder anderes. Didab kann digital-mediale Handlungskompetenzen fördern, damit digitale Teilhabe stärken und so vielleicht auch die soziale Teilhabe begünstigen. Es ist zu wünschen, dass diese Lernplattform breit und intensiv genutzt wird und sich dadurch gut weiterentwickelt.

Was nicht verschwiegen werden darf: Die Entwicklung, Pflege und Verbesserung eines anspruchsvollen Projektes kostet Geld, das durch Nutzungsgebühren zusammenkommen muss. Wünschenswert wäre es, dass die Kosten gesellschaftlich getragen werden, damit alle Interessenten die Lernplattform möglichst kostenfrei nutzen könnten. Neugierig Gewordene können sich weiter informieren auf der Homepage www.didab.info, über den Newsletter und die Informations- und Erklärvideos, die unter folgenden Links abgerufen werden können:

<https://www.youtube.com/watch?v=O3QCr7OK2jc> und

<https://www.youtube.com/watch?v=WpGpWqvxYeg>

Ekkehard Arnold, Berufsbildungsberater

ekkehard.arnold@googlemail.com

Inklusion an hessischen Volkshochschulen

Das Verständnis von Inklusion und die Ansätze für ihre Umsetzung an den Volkshochschulen (vhs), die bereits vielerorts existieren, sind breit gefächert. Allerdings sind zum einen die grundsätzlichen konzeptionellen Überlegungen, wie gesellschaftliche Teilhabe im Bildungsbereich umgesetzt werden kann, zum anderen die praktischen Ansätze zum Abbau von Barrieren und schließlich der Transfer gelingender Ansätze und Erfahrungen weiterhin ausbaufähig. Die Volkshochschulen Frankfurt am Main, Landkreis Gießen und die vhs der Bildungspartner Main-Kinzig (BiP-vhs) haben sich daher für die Jahre 2021 und 2022 gemeinsam zum Ziel gesetzt, inklusive vhs weiterzuentwickeln und durch die praktische Umsetzung der daraus entstehenden Konzepte weiteres grundlegendes Wissen zu schaffen, von dem viele profitieren können. Das Vorhaben wird vom Land Hessen im Rahmen des Weiterbildungspakts gefördert.

Die BiP-vhs verfolgt in ihrem Projekt im Wesentlichen drei Ansätze:

- Weiterentwicklung des „Zentrums für inklusive Lernkultur“ (inkluseslernen.de) durch Ausbau der thematischen Wissensplattform mit Community und Blog zusammen mit Partner_innen.
- Inklusive Entwicklung von Angeboten der historisch-politischen Bildung für Menschen mit Behinderungen;
- Weiterentwicklung, Erprobung und Etablierung einer modularen Weiterbildung zur inklusiven Lernkultur.

Hierfür arbeitet die BiP-vhs mit Kooperationspartner_innen zusammen, darunter mit dem Behinderten-Werk Main-Kinzig e. V. (BWMK) und dem Landesverband Hessen im Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.

Weiterentwicklung des virtuellen Kompetenzzentrums für inklusive Lernkultur

Während eines Vorgängerprojekts wurde ein „virtuelles Kompetenzzentrum“ in Form einer Wissens- und Community-Plattform realisiert. Das Zentrum ist im Internet unter der Adresse inkluseslernen.de erreichbar. Es soll das Wissen zu diesem Thema sammeln, bündeln und für alle Interessierten zugänglich machen: z. B. die Erkenntnisse, Werkstattberichte und Fachtagsergebnisse des Verbundprojekts. Hinzu kommt die Sammlung von (Erfahrungs-)Wissen aus dem Bereich inklusiven Lernens, das dessen Akteure hier einbringen und dokumentieren können. Die Plattform soll perspektivisch auch dazu dienen, Akteur_innen, Institutionen und Arbeitsschwerpunkte des inklusiven Lernens in der Erwachsenenbildung miteinander bekannt zu machen und sie zu vernetzen. So soll der Austausch von Informationen ermöglicht werden. Dazu können Bei-

träge aus Wissenschaft und Praxis zählen, aber auch Meinungsbeiträge, Rezensionen, Hinweise auf bevorstehende, relevante Tagungen oder Berichte von dort. So kann eine echte Wissens- und Austauschplattform entstehen, die bei den Multiplikator_innen des Themas inklusive Lernkultur, bei Praktiker_innen, aber auch bei Wissenschaftler_innen und in der Bevölkerung für dringend nachgefragten Informationsgewinn sorgt.

Bei Interesse an der Mitwirkung bitte bei der unten angegebenen Adresse melden!

Inklusive Entwicklung von Angeboten der historisch-politischen Bildung für Menschen mit Behinderungen

Durch die barrierearme Zugänglichkeit einer Lernstation zur historisch-politischen Bildung können dort nun auch inklusive Bildungsangebote angeboten werden. Im Projektzeitraum sollen drei solcher inklusiven Angebote der historisch-politischen Bildung inklusiv entstehen. Die Erfahrungen mit der barrierearmen Zugänglichmachung sollen einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit bei einem Fachtag, der noch im ersten Halbjahr 2021 – gegebenenfalls online – stattfinden soll, vermittelt werden.

Weiterentwicklung, Erprobung und Etablierung einer Weiterbildung zur inklusiven Lernkultur

Aus Sicht der BiP-vhs ist es essenziell, sich nicht ausschließlich didaktisch-methodisch weiterzuentwickeln, sondern darüber hinaus einen Denkansatz zu fördern, der die individuellen Bildungsbedürfnisse von Menschen in den Blick nimmt. Erkenntnisse aus der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen können den Weg ebnen zu einem offenen Ansatz, dem keine implizite Definition von „Normalität“ zugrunde liegt, und in dem pädagogisch Tätige folglich auch nicht mit „Abweichungen“ davon überfordert sind. Diese Diversität und Individualität der Lernbedürfnisse werden als Bereicherung aufgefasst. Daher wurde für Menschen, die im Bereich inklusiven Lernens tätig sind, gemeinsam mit der Universität Hamburg eine Weiterbildung zu inklusiver Lernkultur entwickelt. Sie besteht bislang aus acht Modulen und soll um eines erweitert werden, das sich dem Aspekt der Digitalisierung von inklusiven Lerninhalten widmet. Zudem soll die Weiterbildung dann selbst digital durchführbar gestaltet werden. Im Ergebnis stehen schließlich neun Module für Präsenz- oder Online-Durchführung zur Verfügung.

Alexander Wicker / Matthias Müller-Stehlik
Projektleiter bei der BiP-vhs
alexander.wicker@bildungspartner-mk.de

22. ordentliche Mitgliederversammlung

Bericht von der Online-Veranstaltung

Am Samstag, den 13. März 2021 fand die 22. ordentliche Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB) pandemiebedingt als Online-Veranstaltung statt. Nach einer Vorstellungsrunde der 15 Teilnehmer_innen wurde Werner Ludwigs-Dalkner als Versammlungsleiter einstimmig gewählt und moderierte fortan die Versammlung.

Der Vorstand berichtete über die Aktivitäten der Gesellschaft in den letzten beiden Jahren, die von vielen Hürden geprägt waren. Insbesondere der überraschende Rücktritt des Schatzmeisters im Februar 2020 mit sofortiger Wirkung stellte eine große Herausforderung für den verbleibenden Vorstand dar. An dieser Stelle herzlichen Dank an Amund Schmidt für seine Unterstützung als ehemaliger Schatzmeister.

Die Entlastung des alten Vorstandes für die vergangene Amtsperiode verschiebt sich allerdings. Auf Beschluss der MV wird der Vorstand die Kassenberichte und Jahresabschlussberichte 2019 und 2020 bis zum 30. Juni 2021 prüffähig abschließen und sie nach positiver Prüfung durch die Kassenprüfer einer außerordentlichen MV vorlegen, die erst danach über die Entlastung des Vorstands für die Periode 2019 – 2021 entscheidet.

In der Aussprache wurde insbesondere die Kommunikation zwischen Vorstand, Mitgliedern und der Redaktion der vorliegenden Zeitschrift thematisiert und zukünftige Veränderungen angesprochen. Im Anschluss wurden die Perspektiven der GEB diskutiert: Im Grundsatz besteht eine große Bereitschaft zu inhaltlicher Arbeit mit vielen neuen Ideen. Besonders in der Pandemie sind Rückschritte der inklusiven Erwachsenenbildung zutage getreten. Das betont die Notwendigkeit der GEB.

Zur Vorstandswahl: Frederik Poppe kandidierte erneut als Vorsitzender der GEB, Uwe Morga als Schriftführer. Wiebke Curdt gab Ihre Kandidatur für den stellvertretenden Vorsitz bekannt und erklärte, dass sie den inhaltlichen Fokus ihrer Arbeit auf die Bereiche Digitalisierung und Sport im Kontext der Erwachsenenbildung legen möchte. Gerhard Heß gab seine Kandidatur als Schatzmeister bekannt. Der Vorstand wurde mit 11 Ja-Stimmen bei einer Nein-Stimme gewählt.

Weitere Ideen wurden diskutiert: Für einen Relaunch der Website soll eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen werden. Frederik Poppe hatte über die Mitorganisation einer Tagung im November 2019 berichtet und kündigte an, dass eine weitere Tagungsorganisation im Bereich der kulturellen Bildung in Kooperation mit der Bundesakademie Kulturelle Bildung geplant ist. Zudem wird der neue Vorstand über eine mögliche digitale Veranstaltungsreihe sprechen. Diese Idee wurde bei einem Treffen des früheren Grundsatzfrageausschuss der GEB am 27. Februar 2021 diskutiert. In diesem Kontext verweist Frederik Poppe auf den Mediatheksbeitrag der ARD „Echtes Leben: Von der Behindertenwerkstatt an die Uni“. Daran könnte eine erste digitale Veranstaltung anknüpfen.

Außerordentliche Mitgliederversammlung

der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Einladung

Liebe Mitglieder,
hiermit laden wir Sie herzlich zu dieser außerordentlichen Mitgliederversammlung am Mittwoch, den 7. Juli von 20.00 – 21.30 Uhr in digitaler Form ein.

Tagesordnung

1. Begrüßung, Tagesordnung und Wahl des/der Versammlungsleiter*in
2. Bericht der Kassenprüfer
3. Entlastung des Vorstands
4. Wahl der Kassenprüfer*innen
5. Ausblick auf die weitere Arbeit der GEB 2021/2022
6. Anträge und Beschlüsse
7. Verschiedenes

Möchten Sie an der Mitgliederversammlung teilnehmen? Haben Sie weitere Tagesordnungspunkte? Haben Sie Anträge für die Mitgliederversammlung?

Dann wenden Sie sich bitte bis zum 30. Juni 2021 an die Geschäftsstelle der GEB unter kontakt@geseb.de.

GEB digital

„Von der Behindertenwerkstatt an die Uni“: Werkstattgespräch zu dem Film mit der Regisseurin *Tabea Hosche* und Bildungsfachkraft *Fabien Hesterberg*.

15. Juni 2021 um 19.30 Uhr, Link zur Teilnahme ab Juni auf der GEB Webseite

Zum Film: Ein Filmteam „begleitet sieben Frauen und Männer, die sich vom Institut für Inklusive Bildung NRW am Standort der Technischen Hochschule Köln zu Dozenten und Dozentinnen ausbilden lassen. Vom Vorstellungsgespräch bis zum ersten eigenen Seminar.“ Zu finden in der ARD Mediathek unter „Echtes Leben“

Teilhabe bedeutet, auf Augenhöhe zu sein

Inklusion ist Teamarbeit. Aktuelles Forschungswissen und praktische Erfahrungen müssen sich ergänzen. Gemeinsam ein gutes Leben zu gestalten ist möglich, wenn sich alle aktiv einbringen können und jede Stimme zählt. Die Fachzeitschrift *Teilhabe* gibt Anregungen, wie das gelingen kann.



© Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V., David Maier

Themen im Heft 1/21:

- Partizipative Organisationsentwicklung
- Begleitete Elternschaft
- Auswirkungen der Coronapandemie

www.zeitschrift-teilhabe.de



TEILHABE – die Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe – bietet viermal im Jahr Fachbeiträge aus Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie eine Infothek mit Neuigkeiten, Buchbesprechungen und Veranstaltungshinweisen.

Informativ. Sachlich. Engagiert.