
Distanzlernen mit Online-Medien im Förderschwerpunkt Lernen

Dominik Kisling

In diesem Beitrag werden die wesentlichen Erkenntnisse der Bachelorarbeit (Titel: Eine bildungswissenschaftliche Analyse zu digitalen Medien am SBBZ Lernen) des Autors aufgegriffen, die er im Rahmen des Bachelorstudiengangs Lehramt Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg verfasste.

Zusammenfassung des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag wird die bisherige Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien durch sonderpädagogische Fachkräfte des Förderschwerpunkts Lernen mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf analysiert. Daraus sollen Erkenntnisse über förderliche Rahmenbedingungen und Handlungsempfehlungen für den künftigen Einsatz von Online-Medien beim Distanzlernen abgeleitet werden. Hierzu wurden (qualitative) Experteninterviews mit sieben sonderpädagogischen Lehrer*innen geführt und ausgewertet. Es kann aufgezeigt werden, dass diese Art des Unterrichtens mit Online-Medien verschiedene Schwierigkeiten mit sich bringt. Diese liegen v. a. in der unzureichenden Ausstattung von digitalen Endgeräten an den Schulen und den fehlenden Medienkompetenzen bei Lehrer*innen sowie Schüler*innen. Des Weiteren können die Anforderungen sonderpädagogischen Handelns nicht erfüllt werden. Dies führt zu Exklusionsprozessen, da der Zugang zu Bildung, Teilnahme und Teilhabe verwehrt wird. Diese Probleme entstehen u. a. durch die Gegebenheiten an den zuständigen Institutionen, den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Die Untersuchung führt zu der Erkenntnis, dass eine reibungslose Durchführung Rahmenbedingungen erfordert, die eine flächendeckende, ausnahmslose und einheitliche Ausstattung beinhalten, um nur einige Beispiele zu nennen. Außerdem muss die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung angepasst werden. Die Studie, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, zeigt zudem viele für die Befragten hilfreiche Praxisbeispiele auf, die unerprobten Neueinsteiger*innen bei der Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien helfen sollen. Es zeigt sich, dass unter anderem eine intensive Vorbereitung im Team, auch unter Einbezug der Eltern, förderlich ist.

Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • Distanzlernen • Online-Medien • Förderschwerpunkt Lernen • Sonderpädagogik

Einführung

Die Digitalisierung schreitet zügig voran und verändert die Lebens- sowie Arbeitsbereiche landesweit (vgl. Barthelmeß 2015, S. 5). Die damit einhergehende Medialisierung macht eine Implementierung von Medien und Förderung von Medienkompetenzen im Bildungsbereich unverzichtbar, wirft aber zugleich Fragen nach dem Wie und Womit auf. In der inklusiven Bildung müssen zudem einige Probleme berücksichtigt werden, z. B. dass Medien neue Hindernisse erzeugen und Ungleichheiten vervielfältigen, und damit auch Fragen nach Teilhabe und Ungleichheit berühren (vgl. Bosse/Schluchter/Zorn 2019, S. 9; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 254).

Die Einschränkungen zur Vermeidung der unkontrollierten Ausbreitung von SARS-CoV-2 hatten bzw. haben Schulschließungen aller Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg zur Folge und verleihen diesen Fragen eine neue Relevanz. Das Recht auf Bildung und das auf Förderung beeinträchtigter Menschen blieb von diesen Einschränkungen unberührt. Lehrer*innen der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* standen bzw. stehen somit vor der Herausforderung des Distanzlernens. Das wiederum lässt in letzter Konsequenz zwei Möglichkeiten zu: Die (klassische) Bereitstellung analoger Lernmedien für die Heimarbeit oder die Umsetzung des Distanzlernens mit Online-Medien (vgl. Börnert-Ringleb/Casale/Hillenbrand 2020, S. 255).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für diesen Beitrag folgende Ziele: Es sollen die Chancen und Grenzen, die beim Distanzlernen mit Online-Medien bisher für Sonderpädagog*innen zutage traten, untersucht werden. Daran angelehnt wird folgende Forschungsfrage formuliert: *Welche Erkenntnisse lassen sich aus bisherigen Erfahrungen für sonderpädagogische Fachkräfte bezüglich des Distanzlernens mit Online-Medien am SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen, konkret mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen, gewinnen?* Hieraus soll abgeleitet werden, unter welchen Rahmenbedingungen Distanzlernen mit Online-Medien eine praktikable Methode zum Lehren von Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen darstellen kann. Abschließend sollen praktische Handlungsempfehlungen bezüglich des Einsatzes von Distanzlernen mit Online-Medien formuliert werden.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Gravierende Lernschwierigkeiten

Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen zeichnen sich laut Heimlich durch ein Maximum an Inhomogenität aus (vgl. Heimlich 2016, S. 16). Der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen beschäftigt sich mit einer Schüler*innenschaft, der grundlegende Erkenntnisse und Voraussetzungen zum Lernen fehlen. Außerdem weist sie „bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können“ (KMK 2019, S. 5). Ein Unterstützungsbedarf lässt sich meist erst erkennen, wenn Kinder formellen, arrangierten und institutionalisierten Lernanforderungen ausgesetzt werden. Dieser wird in der Regel in der vorschulischen beziehungsweise schulischen Bildung, also

in der Grundschule, deutlich. Die Betroffenen zeigen Defizite beim Lese-, Schreib- und Rechenwerb sowie beim Lernen-Lernen und dem Einsatz von Lernstrategien (vgl. KMK 2019, S. 6; Gold 2018, S. 13). Besonders fehlende sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen, allen voran das Lesen, wirken sich hochgradig negativ auf die gesamte Kompetenzentwicklung in allen Fächern aus, da sie die Schlüsselkompetenzen für das (eigenverantwortliche) Lernen bilden (vgl. Gold 2018, S. 102). Treten diese Defizite in mehreren Lern- und Entwicklungsbereichen sowie persistierend auf, was darauf schließen lässt, dass das Kind die Lernprobleme nicht selbstständig bewältigen kann, spricht Heimlich von „gravierenden Lernschwierigkeiten“¹ (Heimlich 2016, S. 31).

Wenn alle Formen der allgemeinen pädagogischen und unterrichtsfachlichen Unterstützung versagen sowie Mindeststandards und Lernziele der besuchten Schule nicht oder nur partiell erreicht werden, „kann ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen angenommen werden“ (KMK 2019, S. 6). Dies setzt ein Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs voraus, in dem ein Schulleistungsdefizit von mehr als zwei Jahren und eine verminderte allgemeine Intelligenz nachgewiesen werden muss (vgl. Gold 2018, S. 10). Laut Gold können „[a]lle Voraussetzungen und Begleitumstände erfolgreichen Lernens [...] zugleich mögliche Ursachen für individuelle Lernschwierigkeiten sein, wenn hier Defizite vorliegen“ (Gold 2018, S. 17). Gleichzeitig spielen diese Voraussetzungen und Begleitumstände auch für das Distanzlernen mit Online-Medien eine Rolle.

Unvorteilhafte individuelle Lernvoraussetzungen

Bei vielen Kindern und Jugendlichen lassen sich unter anderem sogenannte ‚Kerndefizite‘ in Informationsverarbeitungs- und Arbeitsgedächtnisfunktionen sowie phonologisch und numerisch fehlerhafte Verwendungsmethoden feststellen (vgl. Gold 2018, S. 126). Dabei verhindern beispielsweise inkorrekt verarbeitete audiovisuelle Reize den Zugang zu sublexikalischen sowie phonologischen Routen und damit den Aufbau von phonologischer Bewusstheit sowie Worterkennung, was wiederum die Lese- und Schreibkompetenzentwicklung beeinträchtigt (vgl. Gold 2018, S. 107). Außerdem lassen sich häufig Aufmerksamkeitsstörungen, fehlende Selbstregulation, Motivation, Selbstkonzepte, Willenskraft, Handlungs- und Emotionsregulation bemerken (vgl. Gold 2018, S. 134).

Störungen der neuronalen und mentalen Entwicklung

Neben primär im pädagogischen Feld betrachteten und diagnostizierten Bereichen kann der individuelle schulische Werdegang von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen auch aus herausfordernden Lebenssituationen, Traumatisierungen oder organischen sowie aufgrund kognitiver Handicaps eintreten, die eher aus der medizinisch-therapeutischen Perspektive zu betrachten sind (vgl. KMK 2019, S. 6; Schroeder 2015, S. 19). „Intellektuelle Beeinträchtigungen, für die eine Prävalenz zwischen ein

¹ In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Bezeichnungen für mehr oder weniger gleiche, im Text beschriebene, Ausprägungen. So sprechen beispielsweise Werning und Lütje-Klose (2016) von „Lernbeeinträchtigungen“, Schröder (2015) von „Beeinträchtigungen des Lernens“ und Gold (2018) von „Lernschwierigkeiten“. In diesem Beitrag wird sich auf die Bezeichnung von Heimlich (2016) bezogen.

und zwei Prozent zu erwarten ist, können aus einer erworbenen Schädigung, wie etwa einer Hirnverletzung oder einer infektiösen Erkrankung resultieren, [...] genetische Ursachen haben“ (Gold 2018, S. 136) oder sind auf vor-, während und bzw. oder nachgeburtliche Umstände zurückzuführen. Besonders nachgeburtliche Faktoren lassen sich nur sehr schwer als Ursache für geistige Beeinträchtigungen ausmachen.

Im sonderpädagogischen Arbeitsfeld ist bereits bei einem Intelligenzquotienten (IQ) von 70 bis 85 von einem „Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit“ (Gold 2018, S. 136) die Rede, die Medizin spricht hingegen erst bei einem IQ-Wert von unter 70 davon. Bei den nachweislich genetischen Ursachen für Intelligenzminderung sind vor allem Syndrome zu nennen. Eines der bekanntesten und häufigsten ist beispielsweise das Down-Syndrom. Meist entwickeln Kinder und Jugendliche mit dieser Chromosomenanomalie eine schwere geistige Behinderung, in einigen Fällen erreichen sie aber auch ein Intelligenzniveau, das eine Beschulung im Förderschwerpunkt Lernen ermöglicht (vgl. Gold 2018, S. 136).

Ungünstige familiäre Lernkontexte

Wie bereits beschrieben lassen sich Ursachen für gravierende Lernschwierigkeiten aus den individuellen physischen und psychischen Gegebenheiten der Schüler*innen ableiten, häufig sind sie aber auch auf ein weitreichend hemmendes Umfeld zurückzuführen. Dies verfügt nicht über ausreichende ökonomische, kulturelle und soziale Mittel, um physische, psychische und kognitive Fähigkeiten auszubilden, die die Grundlage darstellen, um Anschluss an schulisches Lernen finden zu können (vgl. Heimlich/Wember 2015, S. 41; Gold 2018, S. 17). Gold spricht dabei von familiären Risikolagen, die er wiederum in *bildungsbezogene*, *finanzielle* und *soziale* untergliedert (vgl. Gold 2018, S. 146). Kinder und Jugendliche, die davon betroffen sind, können von ihren eher bildungsfernen Eltern nicht bei den Hausaufgaben unterstützt werden (bildungsbezogene Risikolage), leben in Familien mit einem Einkommen unter der Armutsgrenze (finanzielle Risikolage) und ihnen ist der Zugang zum gesellschaftlichen Leben erschwert (soziale Risikolage). Schroeder (vgl. 2015, S. 37) spricht diesbezüglich auch von „unterprivilegierten Volksmilieus“. Zusätzlich birgt ein Migrationshintergrund ein deutlich erhöhtes Risiko für gravierende Lernschwierigkeiten bzw. „vielmehr sind es die damit assoziierten Variablen, wie eine mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache, ein geringes elterliches Bildungsniveau sowie das Vorhandensein anderer [Faktoren]“ (Gold 2018, S. 149 f.).

Ungünstige schulische Lernumwelten

Zudem stellt auch ein unangemessener Unterricht, der nicht bedarfsgerecht am Schüler oder an der Schülerin orientiert ist, einen Risikofaktor dar. Untersuchungen aus der Zwillingsforschung ergaben, dass eine geringe Unterrichtsqualität vorhandene Potenziale verschwendet. Dies betrifft sowohl Kinder mit als auch ohne Förderbedarf. Umgekehrt führt guter Unterricht zu einem jeweils individuellen Höchstmaß des Lernzuwachses (vgl. Gold 2018, S. 162). Um als Lehrer*in einen guten Unterricht halten zu können, müssen vor allem pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Können vorhanden sein. Gleichzeitig machen aber auch personale sowie nur geringfügig erlernbare Faktoren wie Haltungen, Überzeugungen und Motivation, Engagement und Umgang mit Belastungen eine gute Lehrerin bzw. einen

guten Lehrer und damit guten Unterricht aus (vgl. Gold 2018, S. 164). Studien kommen aber immer häufiger zum Schluss, dass Lehren generell gelernt werden kann (vgl. Gold 2018, S. 166). Dementsprechend spielt der Erwerb der Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung eine wesentliche Rolle. Über Art und Inhalt der Ausbildung wird jedoch diskutiert, wodurch Ausbildungspotenziale aktuell immer wieder als ungenutzt eingeschätzt werden (vgl. Gold 2018, S. 166).

Insgesamt werden ungünstige familiäre und schulische Lernumwelten eher als aufrechterhaltend statt als haupt- oder mitverursachend angesehen (vgl. Gold 2018, S. 167). Ein kombiniertes Auftreten aller oder einiger der oben genannten kontextualen und personalen Risikofaktoren ist ebenfalls möglich (vgl. Gold 2018, S. 9). Lern- und Leistungsversagen, aber auch Gelingen können zum einen an internen Bedingungen gemessen werden, die im Lernenden selbst liegen. Zum anderen können sie aber auch auf externe Faktoren, wie die Qualität und Quantität der Schule und des Unterrichts sowie moderierende Konditionen (hinsichtlich der häuslichen und sozialen Belange) zurückgeführt werden (vgl. Gold 2018, S. 17). Aus den Ausprägungen und Ursachen ergeben sich umfassende Unterstützungs- sowie Förderungsmaßnahmen beziehungsweise Anforderungen für die Bildung, Erziehung und den Unterricht mit Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen.

1.2 Anforderungen sonderpädagogischen Handelns

Allgemeine Sonderpädagogik

Sonderpädagogik ist die „Bildung und Erziehung unter sogenannten ‚erschweren Bedingungen‘ und verweist [...] auf die Notwendigkeit einer besonderen schulischen Förderung“ (Stechow 2016, S. 32). Der Unterrichtsinhalt sowie die Klassenführung sollten sich demnach in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten durch eine Klarheit, Strukturiertheit sowie Angebotsvielfalt auszeichnen, die Phasen von Aktivierung und Konsolidierung zulassen. Das sonderpädagogische Handeln sieht außerdem eine Herangehensweise vor, die extrinsische und intrinsische Motivation sowie den Abbau hemmender Leistungsangst fördert. Dies sollte nicht zuletzt durch ein lernförderliches (Klassen-)Klima unterstützt werden. Die Inhomogenität der Schüler*innen macht außerdem das Kennen von Defiziten und Stärken einer jeden Schülerin sowie eines jeden Schülers notwendig, um sie in den Fokus des Lernprozesses stellen zu können (vgl. Wilbert/Börnert 2016, S. 347-348). Diese grundlegenden Anforderungen werden zusätzlich durch die speziellen Bedarfe, die sich aus dem Förderbedarf Lernen ergeben, ergänzt.

Förderschwerpunkt Lernen

Basis zum Aneignen von Strategien zum Lernen-Lernen und damit zum lebenslangen Lernen ist die Mitgestaltung des Bildungsprozesses (vgl. KMK 2019, S. 6). Die Heterogenität der Schüler*innen rückt im Unterricht nach Börnert-Ringleb, Casale und Hillenbrand (vgl. 2020, S. 255) außerdem die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die Individualisierung und Differenzierung von Lernangeboten sowie variable Formen der Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung in den Vordergrund. Der Lern- und Arbeitsprozess muss so gestaltet sein, dass sich Selbstorganisation, Verantwortungsbewusstsein und Lernarrangements bei den Lernenden entwickeln können. Das alles muss aber „unter Berücksichtigung von Teilhabe,

Motivation, Lebensweltbezug und Selbstwirksamkeit bei der Auswahl von Unterrichtsthemen sowie bei der Gestaltung des Ganztages und von unterrichtsergänzenden Angeboten“ (KMK 2019, S. 8) erfolgen. All diese Punkte müssen auch beim Distanzlernen mit Online-Medien erfüllt werden können, um einen erfolgreichen Lernprozess zu gewährleisten.

1.3 Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg

Ein SBBZ Lernen ist eine Institution, die in der Vergangenheit unter anderem auch als Förderschule bezeichnet wurde. Bundesweit beschreibt *Förderschule* alle *Sonderschulen*. Der Begriff SBBZ wird spezifisch in Baden-Württemberg verwendet und soll die Aufgabenvielfalt von Bildung und Beratung, die unter anderem auch Frühförderung und Inklusion beinhalten, widerspiegeln. Das SBBZ Lernen ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit „gravierenden Lernschwierigkeiten“ (Heimlich 2016, S. 31) und Entwicklungsverzögerungen ein differenziertes Bildungsangebot nach den Anforderungen des sonderpädagogischen Handelns erhalten (vgl. MKJS 2020). Dies beinhaltet laut Kultusministerkonferenz unter anderem auch die Bereitstellung von „Lern- und Lebensräume[n] im Sinne eines umfassenden Entwicklungs- und Lernangebots“ (KMK 2019, S. 7), die in einen möglichst vollumfänglichen Bildungsprozess münden (vgl. KMK 2019, S. 7).

Die fachlichen, überfachlichen und personalen Zielvorgaben, die ein SBBZ im Sinne der Kinder und Jugendlichen verfolgt, sind im Bildungsplan der Förderschule (vgl. MKJS 2008) festgehalten. Hierin ist ein breiter, intensiver Einsatz von Online-Medien begründet. Eine explizite Erwähnung des Distanzlernens erfolgt im Bildungsplan jedoch nicht.

1.4 Distanzlernen mit Online-Medien

Lehmann fasst Fernlehre vor allem als ein „betreutes Lernen“ (Lehmann 2012, S. 38-39) zusammen, das aber vorrangig keiner sozialen Kontrolle unterliegt und dafür umso mehr an Selbstdisziplin verlangt: „Denn die Fernlehre verzichtet auf die Überwachung definierter Anwesenheit, verzichtet auf das Einklagen von Aufmerksamkeit und die Einhaltung von Ruhe, schreibt keine Lernzeit vor, fordert nicht den persönlichen Respekt vor den Lehrenden, verzichtet auf die Einteilung des Unterrichts [...] und lässt freie Wahl bei der Bestimmung des Lernortes und der Gestaltung des Lernambientes“ (Lehmann 2012, S. 38-39).

Ähnlich wie die in der Fachliteratur different verwendeten Bezeichnungen, die die Ausprägungen von Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen beschreiben, gibt es aber auch für das Distanzlernen eine Vielzahl ähnlicher, mehr oder minder das Gleiche meinender Begriffe. Der englische Begriff *Online-Distance Education* bezeichnet das Konzept zwar passend, dessen Übersetzung findet jedoch keine Verwendung in der deutschen Literatur (vgl. Lehmann 2012, S. 19). Aus diesem Grund fiel die Wahl auf die Bezeichnung *Distanzlernen mit Online-Medien*, was im Kontext dieses Beitrags sowohl das Fernlernen als auch das Fernlehren mit internetfähigen digitalen Medien beschreiben soll.

Distanzlernen mit Online-Medien ist etwas, das in Deutschland bis zum Zeitpunkt der COVID-19-bedingten Schulschließungen hauptsächlich aus speziellen Hochschulen, z. B. Fernuniversitäten, bekannt war (vgl. Gerhardts et al. 2020, S. 5). Es bietet Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen die Lernorte nicht physisch aufsuchen können, die nötige zeitliche und

räumliche Flexibilität (vgl. Weiß 2012, S. 5; Lehmann 2012, S. 20). Auf Grund- und Sekundarstufenebene sind mit LARS² und Web-Individualschulen³ hingegen nur zwei Sonderwege des Bildungswesens etabliert, die auf langjährige Erfahrungen im Distanzlernen mit Online-Medien zurückblicken können. Da diese Schulformen jedoch kein Lernen im Verbund mit einer ganzen Klasse vorsehen, lassen sie nur bedingt Rückschlüsse auf Regelschulen bzw. SBBZ zu (vgl. Gerhardts et al. 2020, S. 4-5).

Besonders Schüler*innen eines SBBZ Lernen könnte ein Anspruch dieser Fähigkeiten, wie Selbstdisziplin, Eigenverantwortlichkeit und Disziplin, Schwierigkeiten bereiten, da sie sich unter anderem durch das Fehlen an Fähigkeiten zur Selbstregulation und geringe Motivation auszeichnen. Gerade das selbstregulierte Lernen, das das systematische Anwenden von Lernstrategien erfordert, könnte nicht zuletzt auch für Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu einer unüberwindbaren Hürde werden (vgl. Börnert-Ringleb/Casale/Hillenbrand 2020, S. 256). In Ländern wie Australien, in denen Fernunterricht zu einem festen Bestandteil der alltäglichen Bildung gehört, kommt familiären Bezugspersonen eine wesentliche unterstützende Rolle zu (vgl. Gerhardts et al. 2020, S. 4). Auf diese können Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen aber ebenfalls häufig nicht zurückgreifen, da unvorteilhafte Sozialisations- und Lernbedingungen im Elternhaus eine Durchführung heimischer Aneignungsprozesse deutlich erschweren (vgl. Börnert-Ringleb/Casale/Hillenbrand 2020, S. 256).

1.5 Distanzlernen

First-level digital divide

Die Prüfung der Voraussetzungen zum Distanzlernen mit Online-Medien verlangt zuerst, die Verfügbarkeit notwendiger Medien in den Blick zu nehmen. Die KIM-Studie (vgl. MPFS 2018) und die JIM-Studie (vgl. MPFS 2019) untersuchen beispielsweise Kinder und Jugendliche von sechs bis 19 Jahren und konzentrieren sich dabei unter anderem auch auf die Verfügbarkeit dieser Medien, berücksichtigen aber nicht das Kriterium einer Behinderung bzw. eines Förderbedarfs (vgl. MPFS 2019, S. 2).

Aus der Digital-Divide-Forschung lässt sich jedoch ableiten, dass Internetzugänge und Endgeräte (Hard- und Software) in der Gesellschaft unterschiedlich verbreitet sind (vgl. Verständig/Klein/Iske 2016, S. 50 f.). Es ist zu beobachten, dass dieselben Umweltfaktoren, die auch einen sonderpädagogischen Förderbedarf begünstigen, also vor allem sozioökonomische, kulturelle und soziale Mittellosigkeit, die Medienverfügbarkeit negativ beeinflussen (vgl. Haage/Bosse 2019, S. 51). Bestehende Studien zur Verfügbarkeit von Medien und Internet bei Menschen mit Behinderung fokussieren aber entweder einzelne Gruppen von Behinderungen (und nicht Menschen mit gravierenden Lernschwierigkeiten) oder werden missinterpretiert (vgl. Haage/Bosse 2019, S. 52). Dies liegt unter anderem daran, dass die Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten im deutschsprachigen Raum äußerst inkonsistent eingegrenzt und

² LARS = Lernen auf Reisen-Schulen.

³ Web-Individualschulen richten sich an Kinder, die von der Schulpflicht befreit sind.

international oft nicht anhand des IQs zwischen geistiger Behinderung (IQ < 55/60) und Lernbehinderung (IQ < 70/75) unterschieden wird (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 25). Eine Studie der TU Dortmund zum Thema „Mediennutzung von Menschen mit Behinderung“ (kurz MMB 16), nimmt die Teilnehmer*innengruppe „Personen mit Lernschwierigkeiten“ in den Blick. Der Forschungsbericht der Studie spricht bei deren Grundgesamtheit von einer „Gruppe sehr unterschiedlicher Personen“ (Bosse/Hasebrink 2016, S. 25), die aber auch Personen beinhaltet, die selbstständig lebt und Schriftsprache beherrscht (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 25). Den Zugang zum Internet untersucht die MMB 16 nicht. Hierzu liefert aber die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. 2020, S. 14) Hinweise. Ihre Untersuchungen lassen sie davon ausgehen, dass „20 % der einkommensschwächsten Haushalte kein Internet haben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 14) und außerdem über eine deutlich schlechtere Ausstattung verfügen. Hinzu kommt ein geografischer Faktor: Haushalte in ländlichen Gebieten verfügen nur zu etwa 50 % über eine Internetgeschwindigkeit von 100 Mbit die Sekunde und stehen damit in deutlichem Kontrast zu städtischen Gegenden, die zu 90 % eine derartige Breitbandversorgung vorweisen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 14).

Die Ergebnisse der KIM- und JIM-Studie weisen nur eine geringe Vergleichbarkeit mit denen der MMB 16 auf, da sie unter anderem zwei unterschiedliche Grundgesamtheiten in Bezug auf Alter, Bildung und Wohnsituation betrachten. Es lassen sich aber Hinweise darauf ableiten, dass es Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gibt. Es kann also vermutet werden, dass Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen aufgrund der heimischen Ausstattung weniger gut an Distanzlernangeboten teilnehmen können. Eine solche „digitale Spaltung“ (engl.: digital divide; vgl. Rudolph 2019, S. 109) „wird als Ausdruck sozialer Ungleichheit verstanden“ (Verständig/Klein/Iske 2016, S. 51) und muss folglich auch als Eingrenzung von Lebenschancen und fehlende Chance zur Teilhabe gesehen werden (vgl. Verständig/Klein/Iske 2016, S. 51). Dies lässt die Frage nach der Ausstattung der Schulen aufkommen. Von dieser hängt es ab, inwiefern Schüler*innen auch von Zuhause mit Online-Medien arbeiten können.

	KIM-Studie (mpfs 2018)	JIM-Studie (mpfs 2019)	MMB (Bosse/Hasebrink 2016)
Zugang zu Internet	98%	99%	-
Zugang zu Smartphone	89%	98%	34%
Zugang zu Computer /Laptop	81%	98%	47%
Zugang zu Tablet	38%	63%	10%

Abbildung 1: Zugangsvoraussetzungen im Vergleich (Quelle: Eigene Anfertigung)

Second-Level Digital Divide

Neben den Hinweisen auf einen *First-Level Digital Divide* gibt es auch solche auf eine digitale „Ungleichheit zweiter Ordnung“ (Verständig/Klein/Iske 2016, S. 51), auch bekannt als *Second-Level Digital Divide*. Diese Begriffe beschreiben die Tatsache, dass innerhalb der internetnutzenden Gruppe große Unterschiede im Nutzungsverhalten existieren. Diese sind wiederum einerseits auf individuelle persönliche Vorlieben und Gewohnheiten, geprägt durch das Umfeld, zurückzuführen. Zum anderen ist der Second-Level Digital Divide auf gesellschaft-

liche, sozioökonomische und soziodemografische Hintergründe zurückzuführen (vgl. Verständig/Klein/Iske 2016, S. 51). Mit speziellem Blick auf die Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen oder mit „gravierenden Lernschwierigkeiten“ liegt die Vermutung nahe, dass absehbare Schwierigkeiten, beispielsweise ein geringes Lese- oder Textverständnis, die die Beeinträchtigung oft mit sich bringt, eine Rolle bei der Nutzung von Online-Medien spielen. Die Ergebnisse der MMB 16 stützen diese Vermutung. Die Studie liefert genaue Einblicke in die Teilnehmer*innengruppe „Lernschwierigkeiten“ und unterscheidet diese in Personen mit und ohne erweiterte Lesefähigkeiten. Dabei lässt sich erkennen, dass diejenigen ohne erweiterte Lesefähigkeiten etwa 25 % weniger Suchmaschinen nutzen und etwa 50 % weniger angeben, aktuelle Nachrichten zu lesen (vgl. Bosse/Hasebrink 2016, S. 102). Es sei an dieser Stelle aber auch nochmals betont, dass die Teilnehmer*innengruppe der MMB 16-Studie nicht exakt die darstellt, die die vorliegende Studie untersucht hat und daher keine genauen Rückschlüsse gezogen werden können.

1.6 Distanzlehre

Technische Ressourcen in der Schule

Untersuchungen des Länderindikators 2016 zufolge zeichnet sich die Medienlandschaft an deutschen Schulen vor allem durch Beamer, Notebooks und stationäre PCs aus. Der Zustand der Geräte wird dabei von Lehrer*innen häufig als mittelmäßig bis unterdurchschnittlich bezeichnet. Die Verfügbarkeit von Tablets bestätigen nur 21 % der Haupt- und Realschullehrkräfte (vgl. Bos et al. 2016, S. 45). Aktuelle Untersuchungen während der Corona-Krise zeigen, dass sich dies bis heute nicht geändert hat, denn etwa 75 % der Lehrer*innen geben an, dass die Hardwareausstattung zum Distanzlernen mit Tablets, Laptops oder PCs in der Schule unangemessen ist (vgl. Huber et al. 2020, S. 22-23). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. 2020, S. 14) kommt zu dem Schluss, dass Bildungseinrichtungen zu unzureichend ausgestattet sind, um einen Erwerb von Medienkompetenzen und eine digitale Lehr-Lern-Umgebung möglich zu machen. Auffällig ist in diesem Punkt auch, dass sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren in diesen Untersuchungen nicht (explizit) berücksichtigt werden. Eine genaue Aussage über Verfügbarkeit und Zustand von Geräten am SBBZ Lernen ist daher nicht möglich.

Mit dem im Mai 2019 gestarteten Programm der Bundesregierung *Digitalpakt Schule* ist durch die Förderung in Höhe von fünf Milliarden Euro in den kommenden Jahren mit einer besseren Ausstattung aller Schulen in Deutschland zu rechnen (vgl. BMBF 2020a., o. S.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15). Mit dem *Sofortprogramm Endgeräte: Corona-Hilfe II* wurden im Juli 2020 zusätzliche 500 Millionen Euro für den Digitalpakt Schule bereitgestellt, mit denen die Einrichtungen Geräte kaufen können, um sie an Schüler*innen zu verleihen (vgl. BMBF 2020b, o. S.). Den „dringenden Bedarf nach einer flächendeckenden Digitalisierung“ (Huber et al. 2020, S. 23) konnte dieser Pakt neusten Untersuchungen zufolge aber noch nicht decken. Es ist also zu erwarten, dass aus der Praxis auch weiterhin von schwerwiegenden Ausstattungsproblemen berichtet wird.

1.7 Professionalität von Lehrenden

Wie sich aus dem *Second-Level Digital Divide* ableiten lässt, spielt für eine Medienkompetenzentwicklung nicht nur die Verfügbarkeit und die Dauer der Beschäftigung mit Online-Medien eine Rolle, sondern auch ein sinnvoller, differenzierter sowie reflektierter Einsatz mit Anregungscharakter (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15). Diese Aufgabe kommt in SBBZ den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu.

Einstellung und Kompetenzen

Während Lehrende laut aktueller Studien an allgemeinbildenden Schulen der Meinung sind, dass digitale Medien das Interesse der Schüler*innen am Lernen steigern, spricht ihnen gleichzeitig ein Großteil der Lehrer*innen die Fähigkeit zur Verbesserung der Lernergebnisse sowie der Individualisierung ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15). Demensprechend werden digitale Medien aktuell vor allem zur Bereitstellung von Informationen und weniger zur speziellen Förderung von Schüler*innen genutzt. Lehrer*innen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Online-Medien zudem als eher mittelmäßig ein. Vielleicht geben deshalb auch nur zwei Fünftel an, schon seit längerem regelmäßig mit digitalen Medien im Unterricht zu arbeiten (vgl. Huber et al. 2020, S. 24). Gleichzeitig sehen sich aber nahezu alle Lehrer*innen in der Lage, Unterricht mit Hilfe digitaler Medien vorzubereiten. Die heutige Datenlage zeigt des Weiteren, dass sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen, gerade im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, digitale Medien eher selten im Unterricht nutzen. Dies deutet laut der Autorengruppe Bildungsbericht (vgl. 2020, S. 270) auf Entwicklungsbedarfe in der Professionalisierung deutscher Lehrer*innen hin: „In den Daten des Schul-Barometers zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich erfahren und unterschiedlich weit fortgeschritten in ihrer Professionalität bezüglich Digitalisierung“ (Huber et al. 2020, S. 24).

Ein weiterer Grund für die vergleichsweise gering anzusehenden Kompetenzen und eher kritischen Einstellungen gegenüber den digitalen Medien der Lehrpersonen findet sich auch in der bereits dargelegten unzureichenden Ausstattungssituation an Schulen, die sich „hemmend oder hinderlich auf die Medienbildung auswirken kann“ (Bos/Lorenz 2016, S. 16). Die Lehrer*innen bekommen damit weiterhin keine Gelegenheit, Fähigkeiten, Geschick und positive Einstellungen sowie Vertrauen im Umgang mit digitalen Medien aufzubauen und so eine Perspektive zu entwickeln, diese langfristig in den Unterricht einzubinden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 270).

Aus- und Weiterbildung

Dem Bildungsbericht zufolge (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15) spielt die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens über digitale Technologien in der Ausbildung von Lehrer*innen in den meisten Bundesländern keine wesentliche Rolle. Baden-Württemberg ist eines von fünf Ländern, das für alle Lehramtsstudiengänge (auch im Bachelor of Arts Lehramt Sonderpädagogik Lernen) einheitliche Veranstaltungen zum Erwerb von Kompetenzen mit digitalen Medien anbietet. Trotzdem wurde die Digitalisierung lange unterschätzt und spielte keine oder nur eine untergeordnete Rolle in der Lehrer*innenbildung. In

einer Studie von 2018 gaben auch nur 25 % aller Befragten an, in der Lehrer*innenausbildung etwas über digitale Medien und deren Einsatz gelernt zu haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 271). Dies wird aktuell nur mit geringem Erfolg durch Fortbildungsangebote für Lehrpersonal ausgeglichen. Erhebungen von 2018 besagen, dass weniger als ein Drittel der befragten Lehrer*innen an Fortbildungsangeboten zur Integration digitaler Medien in den Jahren 2016 und 2017 teilgenommen haben. Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. 2020, S. 272) nahmen z. B. an einem Kurs zur Nutzung digitaler Medien durch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf knapp 6 % der Befragten teil. Gründe für die spärliche Teilnahme sind das geringe Angebot, die mangelnde Anreizschaffung und die große Auslastung der Lehrpersonen (vgl. ebd.).

2. Empirische Studie

Wie bereits ausgeführt, ist Distanzlernen mit Online-Medien ein wenig erprobtes Feld in Deutschland. Die vorhandenen Studien und deren Datenmaterial reichten nicht aus, um die in diesem Beitrag gestellten Forschungsfragen nach den Chancen und Grenzen sowie daraus ableitbaren Erkenntnissen zum Distanzlernen mit Online-Medien am SBBZ Lernen zu beantworten. Aus diesem Grund wurde ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Hierzu sind sieben Studienteilnehmer*innen in leitfadengestützten Experteninterviews befragt worden. Der Leitfaden wurde nach dem Punkteplan „zur Formulierung von Stimuli für offene qualitative Interviews“ (Kruse 2015, S. 215-216) und dem SPSS-Verfahren von Helfferich entwickelt (vgl. Kruse 2015, S. 227). Bei der Akquirierung der Expert*innen wurde darauf geachtet, dass es sich um Sonderpädagog*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen handelt, die bereits Distanzlernangebote mit Online-Medien für Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt umgesetzt haben. Die Interviews wurden aufgrund der aktuellen Ansteckungsgefahr mit COVID-19 und der Kontaktbeschränkungen online per Videochat durchgeführt und mit dem Audioaufnahmegerät Handy Recorder H1 von Zoom aufgezeichnet. Diese Audioaufzeichnungen wurden anschließend inhaltlich semantisch nach dem 15-Punkte-Plan von Dressing und Pehl (vgl. 2018, S. 21-22), der auf den Transkriptionsregeln von Kuckartz (vgl. 2007, S. 43) aufbaut, transkribiert. Sowohl der Name als auch der genaue Einsatzort der Expert*innen wurden anonymisiert. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Namen durch die häufigsten deutschen Nachnamen ersetzt (vgl. Lange 2019, o. S.). Zuletzt wurden die Daten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2002; 2003) und mithilfe des Programms MAXQDA 2020 ausgewertet.

2.1 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden, gemäß den Forschungsfragen und den daraus abgeleiteten Leitfragen im Interview, die Erkenntnisse, die sich aus den bisherigen Erfahrungen der Befragten ableiten lassen, dargestellt. Am Ende einer thematischen Einheit (meist nach einem Absatz) werden wortgetreue Passagen aus den Interviews in komprimierter Form ergänzt. Dies soll der Nachvollziehbarkeit der zusammengefassten Ergebnisse dienen. Sie bilden aber nicht alle Meinungen der Befragten zum jeweiligen Thema ab, da dies den inhaltlichen Rahmen dieses Beitrags übersteigen würde.

2.1.1 Bisherige Umsetzung des Distanzlernens mit Online-Medien

Für alle befragten Lehrpersonen bildete die coronabedingte Zeit der Schulschließungen den Anstoß zur intensiven Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien. Die interviewten Sonderpädagog*innen nutzten Online-Medien als Ergänzung zu Lernpaketen, also Schulmaterial, das sie den Schüler*innen per Post oder persönlich zukommen ließen. Sowohl die Medien als auch die verwendeten Plattformen, Apps, Tools und Anwendungen zeichneten sich durch ein hohes Maß an Vielfalt aus. So erfolgte das Fernlernen mit PCs, Laptops, Tablets und Smartphones. Das Smartphone war das am häufigsten verwendete Medium.

„Ja also Handy, Internet haben Sie zu Hause irgendwie glaube ich alle“ (Herr Schneider, 33).

Trotz umfassender Schwierigkeiten wird der audiovisuelle, also videobasierte Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen häufig genutzt. Hierzu wurden WhatsApp, Moodle bzw. die darin integrierte Anwendung BigBlueButton und Jitsi Meet verwendet. Sie dienten dabei z. B. zur Besprechung der in den Lernpaketen enthaltenen Aufgaben.

„Plus dann haben wir über das Kreismedienzentrum Jitsi Meet einen Account, sodass wir dann über Jitsi Meet dann die Online-Plattform haben, um die Schüler zu sehen“ (Herr Weber, 50).

Ebenfalls kamen auch die auf Schriftsprache basierenden Anwendungen zum Einsatz. An manchen Schulen spielte die Schulhomepage eine große Rolle. Dort wurden beispielsweise Aufgaben zum Download für die Schüler*innen bereitgestellt sowie die E-Mail-Adressen der Lehrer*innen, um Kontakt mit ihnen aufnehmen zu können. Dieser auf Kulturtechniken⁴ basierende Austausch fand aber auch über Padlets, Moodle, WhatsApp und häufig über die Schulcloud statt.

„[...] was ziemlich schnell bei uns kam, war die Schulcloud“ (Frau Wagner, 30).

Zur Vermittlung von Lerninhalten wurde von den Lehrpersonen ebenfalls auf eine große Bandbreite von Anwendungen zurückgegriffen. Hier wurden beispielsweise YouTube, Lern- und Lesebuddy sowie allen voran die Anton-App verwendet.

„Dann haben wir uns entschieden, dass wir Anton an die Schule holen“ (Frau Müller, 29).

Die Gründe für die sehr unterschiedliche Umsetzung und die primär unterstützende Funktion zu den Lernpaketen liegen häufig in den begrenzenden Faktoren, die im Kapitel Hindernisse und Schwierigkeiten aufgezeigt werden.

⁴ Kulturtechniken sind Methoden, die eine Verdichtung, Speicherung, Überlieferung und Mitteilung von Informationen ermöglichen. Sie basieren auf Kodierung, z. B. Schriftzeichen, und Dekodierung, z. B. Lesen (vgl. MPFS 2016, S. 2-3).

2.1.2 Hindernisse und Schwierigkeiten des Distanzlernens mit Online-Medien

Die Teilnehmer*innen machten im Gespräch auf ein breites Feld von Hindernissen aufmerksam. Hierbei lässt sich zunächst feststellen, dass es Schwierigkeiten gibt, die nur eine der jeweils handelnden Personengruppen betrifft, aber auch Problemfelder, die beide gleichermaßen betreffen.

*Hindernisse auf Seiten der Schüler*innen*

Auf Seiten der Schüler*innen stellen die Befragten einstimmig fest, dass das schwerwiegendste Problem die Ausstattung ist. Damit bestätigen die Ergebnisse die Annahme eines Digital Divide. Viele der befragten Lehrpersonen gaben an, dass die Haushalte, in denen die Kinder und Jugendlichen wohnen, keinen Internetzugang besitzen.

„Ja, also das große Problem ist, dass glaube 2 Schüler von uns haben kein WLAN Zuhause. Und aufgrund dessen konnten die halt wirklich nicht dran teilnehmen [...]“ (Frau Müller, 29).

Für diejenigen, die Internetzugang haben (etwa vier von fünf) ergeben sich jedoch weitere Hürden in Bezug auf das Distanzlernen mit Online-Medien. Trotz erfüllter Zugangsvoraussetzungen auf Ausstattungsebene gelingt es vielen Schüler*innen nicht, an den Lerneinheiten teilzunehmen, da deren technische Medienkompetenz nicht ausreicht.

„Man würde meinen, die Schüler sind total fit mit dem Handy und den Medien, außer Instagram und WhatsApp machen die aber tatsächlich nichts oder spielen was. Also wirklich mal ein Screenshot machen, das richtig abfotografieren, allein daran scheitert es schon teilweise“ (Herr Meyer, 32).

Es scheitert oft bereits daran, dass sie keine E-Mail-Adresse besitzen oder Schwierigkeiten haben, die Zugangsdaten an den richtigen Stellen einzugeben. Es kann also tatsächlich von einem Second-Level Digital Divide ausgegangen werden. Als Ursache hierfür werden wiederum Sprachbarrieren bei den Schüler*innen, aber auch bei den Eltern genannt. Insgesamt wurde das familiäre Umfeld häufig als hinderlich eingeschätzt. Die Bedingungen in den Familien sind teilweise so prekär, dass die Eltern die Teilnahme ihrer Kinder am Distanzlernen nicht interessiert oder sie diese sogar verhindern.

„Also man kann bei unseren Kindern nicht davon ausgehen, dass da Papa oder Mama ist. [...] Und selbst wenn da Eltern sind, die sich eigentlich kümmern würden, können sie teilweise auch kein Deutsch“ (Frau Schmidt, 28).

*Hindernisse für Sonderpädagog*innen*

Gemäß Studiendesign wurden nur solche Lehrpersonen befragt, die bereits Distanzlernen mit Online-Medien angeboten haben. Somit wirkte hier mutmaßlich ein künstlicher Filter, der eventuell dazu führte, dass sich alle Befragten als medienaffin bezeichneten. Fünf betonten, auch im außerschulischen bzw. privaten Bereich mit Medien in besonderem Maße in Kontakt zu stehen oder gestanden zu haben.

„Es liegt nur an der Affinität. Also ich persönlich habe mir früher auch überlegt, ob ich Informatik studiere. Es war tatsächlich ein Thema und ich bin auf ein informationstechnisches Gymnasium gegangen. Das war schon immer irgendwie ein Thema bei mir“ (Herr Schneider, 33).

Eventuell ergaben sich auch deshalb auf Seiten der Lehrenden kaum technische Hindernisse. Traten sie doch auf, führten die Befragten diese eher auf die Schule zurück. Die meisten Lehrenden sahen Probleme in der gestiegenen Flexibilität, die auch in einem höheren zeitlichen Aufwand mündete. Dieser ergab sich ihren Angaben zufolge durch eine fehlende Standardisierung, die ständige Anpassung des Angebots und die Notwendigkeit zur eigenen Kompetenzerweiterung, um möglichst viele Schüler*innen zu erreichen.

„Wir haben beide gesagt, wir komme eigentlich gar nicht so zum Entspannen, weil es die ganze Zeit/ auch abends schreiben dann die Kinder noch und du bist die ganze Zeit im Büro, da ist es wirklich stressiger. Vielleicht liegt es auch daran, weil man noch nicht so geübt ist, aber man muss halt viel mehr parallel machen“ (Frau Schmidt, 28).

Aus- und Weiterbildung zur digitalen (Distanz-) Lehre

Besonders die fehlenden Kenntnisse im Bereich Mediendidaktik bereiten den Lehrenden Schwierigkeiten. Lediglich eine Pädagogin gab an, in ihrer Ausbildung, also sowohl in der universitären Ausbildung als auch im Vorbereitungsdienst (Referendariat), in Ansätzen zum Distanzlernen oder den Umgang mit Online-Medien geschult worden zu sein. Dies ist besonders bemerkenswert, da bei sechs der sieben Befragten die Ausbildung vor nicht mehr als zehn Jahren erfolgte.

„Also mir und ich glaube dir auch Frau Schmidt war diese Didaktik. Wie bringe ich etwas bei über die Distanz? Also wie erklär ich irgendwas? Wie zeig ich irgendetwas im SBBZ Lernen ist das halt ein superdringendes Thema. Genau, wenn man die so für sich alleine hat den Schüler und niemand da ist, der da hilft. Wie nehme ich die mit? Also wie kann ich die unterstützen?“ (Frau Müller, 29).

Fortbildungsmöglichkeiten sind den Antworten zufolge vorhanden, bergen aber die Probleme, dass sie sehr zeitaufwändig sind, eine Freistellung von der Schule erfolgen muss und zum Thema Mediendidaktik oft nicht die richtige Zielgruppe, also Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, im Vordergrund stehen. Außerdem werden aktuell nach Aussagen der Lehrpersonen vor allem Weiterbildungen zur Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien für ältere Kinder und Jugendliche im Sekundarstufenalter priorisiert.

„Es gibt viel, aber dann ganz viel auch tatsächlich, wo ich das Gefühl habe, es eher für die Sekundarstufe 1 oder 2 dann und ganz wenig tatsächlich für SBBZ Lernen oder Grundschule“ (Frau Fischer, 29).

Die Lehrenden sind aber der Meinung, dass ein Aufbau von Medienkompetenz bereits früher ansetzen müsste, was so auch im Lehrplan der SBBZ Lernen sowie der Regelschulen verankert werden sollte.

„Das heißt, wir haben auch irgendwo vielleicht verpasst, so eine Medienkompetenz schon anzubahnen. Viel früher das auch zu verankern im Bildungsplan“ (Herr Meyer, 32).

Weitere Problemfelder und Hindernisse

Ein Thema, das die Lehrer*innen deutlich verunsicherte, ist der Datenschutz. Die Befragten sahen sich diesbezüglich in einem Spannungsfeld. Zum einen ist WhatsApp die zuverlässigste Methode, um die Schüler*innen zu erreichen, da die Mehrheit diesen Messenger-Dienst nutzt. Andererseits wissen die Lehrpersonen, dass sie aus datenschutzrechtlichen Gründen in Schwierigkeiten geraten können, wenn sie mit den Kindern und Jugendlichen auf diese Weise in Kontakt treten. Für vier der Befragten war das Risiko zu groß und sie nutzten bevorzugt Anwendungen wie beispielsweise die Schulcloud. Dabei kam es widerum, v. a. bei den Schüler*innen, zu den bereits genannten Schwierigkeiten beim Zugang zu diesen Diensten. Für drei überwogen bei WhatsApp dagegen die Vorteile das Risiko von Rechtsfolgen.

Überdies merkten die Proband*innen, dass ein Teil ihrer Schüler*innen trotz guter Zugangsvoraussetzungen die Angebote nicht annahm. Die Gründe hierfür konnten sie nicht eindeutig festmachen, eine Erklärung sehen sie aber zum Beispiel in den bereits genannten prekären Strukturen in den Familien. Häufig wird auch die Gewöhnung an den Lernort als Ursache genannt. Das bedeutet, dass viele Schüler*innen neben den Kompetenzen zum Lernen mit digitalen Medien auch eine Akzeptanz und Übung für das Lernen im eigenen Zuhause entwickeln müssen. Das Verständnis, zum einen das Zuhause als Ort der Wissensvermittlung und zum anderen die Medien zu Bildungszwecken zu nutzen, muss sich mit der Zeit erst aufbauen.

„Also die waren dann zuhause und kannten diese Form gar nicht, dass sie es zu Hause lernen und in irgendeiner Form in Kontakt sein sollten mit der Schule“ (Frau Wagner, 30).

Hierbei nennen sie aber auch weitere Hindernisse, die diesen Prozess verlangsamen. Für einige Schüler*innen sind beispielsweise der Aufbau mancher Online-Medien und Anwendungen zu anspruchsvoll. Eine erfolgreiche Nutzung verlangt beträchtliche deskriptive Fähigkeiten, die sie aufgrund ihrer Gewohnheiten, der fehlenden Medienkompetenzen oder der Beeinträchtigung nicht besitzen.

„Dann sind die meisten Angebote einfach auch für meine Schüler nicht niederschwellig genug“ (Frau Fischer, 29).

Ein letzter, häufig als Problem genannter Aspekt ist die Beziehungsarbeit. Einem Großteil der Proband*innen gelingt es bislang nicht, einen angemessenen oder vergleichbaren Beziehungsaufbau wie vor Ort in der Schule zu gestalten. Auch dies ist auf die bereits genannten Gründe zurückzuführen. Anzumerken ist jedoch, dass einige Lehrpersonen im Hinblick auf die Beziehungsarbeit auch von positiven Auswirkungen berichten. Die Beziehung zur Schüler*innenschaft und auch der Schüler*innen untereinander verbesserte sich in manchen Fällen, weil das Distanzlernen mit Online-Medien zu neuen und interessanten Einblicken führte, die im präsenten Unterricht so bisher nicht möglich waren. Beispielsweise konnten diejenigen, die woll-

ten, persönlichere Dinge aus dem eigenen Zuhause zeigen. Auch die intensive Auseinandersetzung mit und Lösung von technischen Problemen konnte die Beziehung stärken. Teilweise beobachteten die Lehrpersonen auch Verbesserungen in der Beziehung zu den Eltern.

„[...] und es war halt für ihn auch wieder so ein positives Erlebnis. Hey die Schule kann mir helfen. Das ist ein Ort, wo ich mich weiterentwickeln kann. Also ich fand, wir haben da ganz viel für die Beziehungsarbeit gemacht. [...] wir konnten auch mal Sachen machen, die wir in der Schule nicht können“ (Frau Müller, 29).

Die beschriebenen Probleme und Hindernisse im Zusammenhang des Distanzlernens fassen die Befragten als Exklusionsprozess auf, der Schüler*innen mit Förderbedarf den Zugang zu Bildung, Teilnahme und Teilhabe verwehrt. Dies bereitet allen Unbehagen und Sorgen.

„Und dann finde ich es einfach immer noch eine Teilhabefrage. [...] das [ist] natürlich auch ein Spannungsfeld. [...] Ich meine, das ist total schwierig“ (Herr Schneider, 33).

Ausstattung der Schule

In Bezug auf Art und Umfang der Ausstattung in den Schulen gibt es große Differenzen. Alle Schulen der Befragten sind zumindest teilweise mit Tablets ausgestattet. Diese reichen aber oft nicht aus, um sie an alle Kinder und Jugendlichen mit Bedarf zu verleihen. Hinzu kommt, dass die Frage nach Haftung und Versicherung in vielen Fällen nicht abschließend geklärt ist. Des Weiteren ist die Neuanschaffung ein langwieriger Prozess, der in Verbindung mit dem *Digitalpakt Schule* einen ausführlichen Medienbildungsplan voraussetzt. In diesen Prozess sind neben Lehrer*innen auch die Schulleitungen und die Kommunen eingebunden. Die Ausstattung ist daher oft ein Kompromiss aus verschiedenen Faktoren, die viele Menschen beeinflussen.

„Man könnte ja auch iPads mit SIM-Karten Slot quasi kaufen. Da hat dann aber die Kommune dagegen gestimmt, warum auch immer. Also das ist vielleicht das nächste Problem. Man kann als Schule nicht machen, was man will“ (Herr Schneider, 33).

Wenn beispielsweise Geräte mit iOS-Betriebssystemen angeschafft werden, muss gegebenenfalls ein Lern- bzw. Umlernprozess stattfinden, um das neue bzw. andere Betriebssystem bedienen zu können. Dieser Umlernprozess betrifft sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen. Die gleichen bisher in diesem Kapitel genannten Hindernisse entstehen auch bei der Entscheidung für auf den Endgeräten verwendete Anwendungen und die Beschaffung der dafür benötigten Schullizenzen. Die Endgeräte und Anwendungen sind schließlich noch von einer Online-Verbindung abhängig. Auch diese ist aktuell an den Schulen nicht auf einem Stand, der ein ausnahmsloses Distanzlernen mit Online-Medien erlaubt.

„Und ein großes Manko ist: jetzt haben wir zwar tolle Geräte, aber die Internetgeschwindigkeit vom Anbieter ist erbärmlich. Wir haben zwar bei der Telekom beispielsweise jetzt unsere Leitungen auf 100 Mbit bei (unv.) aufsetzen lassen zahlen dafür monatlich. Nur das Problem ist, es kommen keine 100 Mbit hier an“ (Herr Weber, 50).

2.1.3 Vorteile und Chancen des Distanzlernens mit Online-Medien

Differenzierung

Den größten Vorteil beim Distanzlernen mit Online-Medien sehen die Lehrpersonen in den Differenzierungsmöglichkeiten. Viele Anwendungen bieten die Option, jedem Kind individuelle Aufgaben zur Verfügung zu stellen. Sie erhalten damit passgenaue Förderung und können sich individuell weiterentwickeln. Zum Beispiel bieten viele Apps Lehrer*innen zudem die Möglichkeit, bearbeitete Aufgaben zu überprüfen und statistische Auswertungen abzurufen.

„Wie gesagt, Statistiken kann man sich runterladen und hat den Überblick kann relativ schnell Sachen austauschen“ (Herr Meyer, 32).

Dies geschieht auch diskreter, ohne die Gefahr, dass Schüler*innen Überprüfungen (zufällig) wahrnehmen. Ein Lehrer nennt hierzu auch ein Beispiel aus der Leseförderung. Schüler*innen können nun mit den Online-Medien Texte lesen und davon eine Sprachaufnahme machen. Im Klassenraum mit den Mitschüler*innen ist dies oft mit Ängsten und Scham für den Vorlesenden oder die Vorlesende verbunden, was sich hemmend auf ihn oder sie auswirken kann.

„Was ganz gut dann funktioniert, ist das Thema Differenzierung“ (Herr Schneider, 33).

Interesse

Die Lehrpersonen berichten, dass Medien in jeglicher Form (auch im Präsenzunterricht) das Interesse der Schüler*innen wecken. Sie kennen sich oft mit einigen Geräten sehr gut aus und wollen zeigen, was sie können. Manche Anwendungen lassen sich mit einem Wettbewerbscharakter gestalten. Dies regt die Schüler*innenschaft an und macht den Kindern in den meisten Fällen großen Spaß.

„Und die Kinder sind da sehr, sehr. wie soll ich sagen affin. Die gehen da dran und machen das auch zum Teil mit einer Begeisterung. Und da kommen tolle Sachen raus“ (Herr Weber, 50).

Effektivität

Die Lehrer*innen beobachten außerdem ein höheres Maß an Flexibilität, als es der Präsenzunterricht in der Schule für sie bereithält. Der Online-Unterricht lässt Freiraum für individuelle Vorlieben und einen dehnbareren Tagesablauf. Dies steht auch nicht im Widerspruch zum Punkt Struktur. Diese benötigt der Distanzunterricht trotzdem, aber die Struktur erhält eine individuellere Note, was sich auch positiv auf das Arbeitsgefühl und die Produktivität auswirkt. Viele Anwendungen könnten zudem potentiell für ein bequemerer und effektiverer Arbeiten sorgen, wobei vier der Befragten einschränkend anmerken, dass dies aktuell noch nicht immer der Fall ist.

Wertschätzung

Die Befragten konnten in manchen Fällen feststellen, dass gerade das dauerhafte Distanzlernen im coronabedingten Lockdown zu einer positiven Entwicklung der Wertschätzung des Lernorts Schule beigetragen hat. Einige Schüler*innen vermissen die Schule und es zeigte sich bei

der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts eine deutlich gesteigerte Arbeitsmoral.

Entwicklung fehlender Medienkompetenzen

Die Pandemie hat zusätzlich ein Bewusstsein für fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen, sowohl für die eigenen als auch für die der Schüler*innen. Hieraus haben vier Befragte bereits erste Konsequenzen gezogen und berichten, im Präsenzunterricht aktuell einen stärkeren Fokus auf die Medienbildung zu legen. Sie möchten damit eine bessere Grundlage für künftige Krisenzeiten bilden. Des Weiteren sind viele zu der Erkenntnis gekommen, dass Medienkompetenz ein bisher viel zu wenig behandeltes Lernfeld darstellt.

In einzelnen Fällen wird im Distanzlernen mit Online-Medien die Chance gesehen, Abwechslung zu schaffen. Besonders in Zeiten, in denen keine Ausnahmesituation herrscht, sehen die Lehrer*innen ein Potenzial, um z. B. Hausaufgaben oder einzelne Unterrichtssequenzen variantenreicher zu gestalten. Das bietet wiederum den Vorteil, den Schüler*innen immer wieder zeigen zu können, dass digitale Medien auch ein Arbeits- und Lerninstrument sind und nicht nur unterhaltensbezogen konsumiert werden können. Diesbezüglich sehen die Pädagog*innen gerade die Interaktivität der Online-Medien als Chance, um die Schüler*innen auf vielerlei Ebenen abzuholen.

„Und da hab ich jetzt so die letzten Monate mit denen so einen iPad-Führerschein gemacht“ (Frau Müller, 29).

2.1.4 Blick in die Zukunft

Tipps für Kolleginnen und Kollegen

Fünf der Befragten empfehlen Kolleg*innen eine ausführliche Vorbereitung. Hierbei würden sie umfassend vorgehen, sich also mit verschiedenen Medien, Anwendungen und der eigenen (didaktischen) Umsetzung befassen. Einige greifen dabei bereits auf Online-Medien bzw. webbasierte Anwendungen wie YouTube(-Tutorials) zurück. Neben YouTube empfehlen die Befragten aber auch andere Anwendungen und Apps, die ihnen bei der Umsetzung bzw. Vorbereitung geholfen haben. Die Tipps zur Vorbereitung seien aber nicht nur für die Lehrpersonen hilfreich. Die Befragten betonen wiederholt, dass in die Vorbereitung auch die Schüler*innen einbezogen werden sollten. So sprechen sie beispielsweise davon, Anleitungen für die Schüler*innen vorzubereiten und das Distanzlernen mit den Online-Medien langfristig einzuführen, indem es langsam in den Unterricht integriert wird.

„Und ich denke, das hat einfach viel Denkanstöße gebracht, dass man das regelmäßig einfach integriert. [...] Es muss Konsequenzen geben“ (Herr Meyer, 32).

Auch der Einbezug der Eltern spielt eine entscheidende Rolle. Es ist außerdem wichtig, Hemmschwellen abzubauen und manches einfach auszuprobieren. Vier Sonderpädagog*innen sprechen auch davon, im Voraus enge Strukturen für die Umsetzung anzulegen, da dies bei den Schüler*innen nicht vorauszusetzen sei. Auch die eigenen Ansprüche herabzusetzen und sich auf das Positive zu fokussieren, hilft dabei, motiviert zu bleiben, was sich wiederum auf die Kinder überträgt. Einen Befragten beschäftigt vor allem der Datenschutz. Sein Tipp ist es, sich davon nicht zu sehr verunsichern zu lassen, also die Priorität auf das Erreichen der

Schüler*innen zu setzen. Die beiden Lehrerinnen (Müller und Schmidt), die den Distanzunterricht als Team umgesetzt hatten, heben besonders hervor, wie wichtig es war, zu zweit beziehungsweise zu dritt gewesen zu sein.

„Und wir haben gemerkt, es war total wichtig, dass wir immer zu zweit waren. Weil eigentlich/ Wir haben es uns so aufgeteilt, dass einer dann sein Thema unterrichtet hat und der andere hat sich um die Schüler gekümmert“ (Frau Müller, 29).

Einschätzung der Befragten zur Entwicklung des Distanzlernens mit Online-Medien

Tendenziell gehen die befragten Lehrer*innen davon aus, dass eine adäquate Förderung ihrer Schüler*innen weiterhin an den Lernort Schule gebunden ist. Dies führen sie eindeutig darauf zurück, dass sie aktuell nicht alle Schüler*innen erreichen und damit derzeit eher zur Verschärfung der Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen beitragen. Es wird vorgeschlagen, die gemachten Erfahrungen zum Distanzlernen mit Online-Medien gründlich zu reflektieren, um von den Potentialen digitaler Medien für den Unterricht künftig stärker zu profitieren bzw. diese nutzbar machen zu können, sowohl für Schüler*innen als auch die Lehrenden. Die Pädagog*innen glauben nicht, dass der Nutzen vollständig vergessen wird, gehen aber, auch aufgrund der noch schwerwiegenden Probleme, davon aus, dass Distanzlernen mit Online-Medien nach der Corona-Krise zunächst wieder deutlich weniger werden wird. Zu einer langfristigen Integration von Distanzlernangeboten mit Online-Medien in den Alltag eines SBBZ Lernen müssten Konsequenzen folgen. Zunächst sollten alle ausnahmslos Zugang zu (einheitlichen⁵) Online-Medien bekommen. In einem zweiten Schritt sollten die Lehrer*innen adäquat aus- und fortgebildet werden. Bei der Bewältigung der Probleme erhoffen sich die Befragten deutlichere Ansagen und Empfehlungen ihrer Vorgesetzten.

„Vielleicht bräuchte es einfach etwas komplett Einheitliches“ (Herr Schneider, 33).

„da fehlte so ein bisschen an die Ansage von oben“ (Frau Wagner, 30).

Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, gehen die Interviewten sogar davon aus, dass Distanzlernen mit Online-Medien zu einer „Selbstverständlichkeit“ (Frau Wagner, 30) werden kann. Nur einer der Befragten sieht keine Zukunft im Distanzlernen mit Online-Medien.

3. Diskussion der Ergebnisse

Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen

Die Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien erfolgt gegenwärtig sehr unterschiedlich. Es zeigt sich ein äußerst heterogenes Bild in Bezug auf die genutzten Plattformen, aber auch die Anwendungen. Dies liegt unter anderem daran, dass deutliche Ansagen und Handlungsempfehlungen von Vorgesetzten, beispielsweise dem Kultusministerium, bis heute weitgehend ausbleiben. Hinzu kommen umfassende Schwierigkeiten, die bereits beim Zugang zum digitalen Distanzlernen beginnen. Die Lehrer*innen stellen fest, dass sie Teile ihrer Schüler*innen nicht erreichen, weil diese keinen (ausreichend schnellen) Zugang zum

⁵ Dies beinhaltet laut den Angaben der Befragten (landesweite) standardisierte Hard- und Software.

Internet haben. Hinzu kommt, dass es auch an der Ausstattung mit Endgeräten mangelt. Hier von sind die Schüler*innen bzw. die Familien betroffen, aber auch die Bestückung der Schulen macht es aktuell nicht möglich, diese Lücke, z. B. durch die Ausgabe von Leihgeräten, komplett zu schließen. Überdies behindert fehlende Medienkompetenz sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrpersonen eine lernförderliche Umsetzung. Einige Studienteilnehmer*innen führen dies auf eine unzureichende Lehrer*innenaus- und -weiterbildung zurück. Außerdem scheint das Thema Datenschutz die ohnehin herrschenden Unsicherheiten bezüglich der Anwendung digitaler Medien zu steigern. Die Studie zeigt überdies, dass sich zahlreiche individuelle Faktoren, wie ungünstige Familienverhältnisse und Gewohnheiten, negativ auf den Umsetzungserfolg auswirken.

Aus den Beschreibungen der Lehrenden geht hervor, dass das Distanzlernen mit Online-Medien die Differenzierung deutlich vereinfacht. Auch die Flexibilität verzeichnen die Proband*innen für sich als Lehrer*innen als großen Gewinn. Auf Seiten der Schüler*innen stellen sie z. T. Steigerungen der Motivation und des Interesses fest. Es hilft auch einem Teil der Schüler*innen, ein vermehrt produktives Verständnis von Medien zu vermitteln, schafft Abwechslung und kann teilweise die Schüler*innen-Lehrenden-Beziehung verbessern. Gerade in Notzeiten wie der Corona-Pandemie und damit einhergehenden Schulschließungen stellt sich das Distanzlernen mit Online-Medien als wesentliches Unterstützungsangebot dar. Es ermöglicht zudem, den Tag zu strukturieren und in manchen Fällen auch die Effektivität zu steigern. So berichten viele Lehrer*innen mit geringerem Aufwand z. B. Lerninhalte zu differenzieren.

Die Auswertung der Rahmenbedingungen lässt erkennen, dass die Nachteile die Vorteile aktuell überwiegen. Insgesamt wird deutlich, dass die Corona-Pandemie bei allen Befragten der Auslöser für eine intensive Auseinandersetzung mit Distanzlernen mit Online-Medien war. Rückblickend stellen die Interviewten vielerlei Dinge fest, die sie heute anders machen würden oder bereits anders machen. Dabei verlieren aber die meisten Befragten die möglichen Vorteile nicht aus den Augen und bleiben gegenüber einem künftigen Einsatz von Distanzlernen mit Online-Medien offen, knüpfen ihn allerdings an Bedingungen (z. B. klarere Handlungsempfehlungen/-anweisungen durch das Kultusministerium, einheitliche Hard- und Software ...).

Handlungsempfehlungen zum Distanzlernen mit Online-Medien

Die Erläuterungen der Proband*innen haben eindrücklich gezeigt, dass ein reibungsloser Ablauf von Distanzlernen mit Online-Medien unter aktuellen Umständen noch nicht möglich ist. Nun gilt es, aus den Problemen mögliche Lösungsvorschläge abzuleiten und herauszustellen, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um eine Umsetzung von Distanzlernen mit Online-Medien am SBBZ Lernen zu erleichtern.

In einem ersten Schritt gilt es, dass auf Makroebene für alle Beteiligten die gleichen Zugangsvoraussetzungen geschaffen werden. Diesbezüglich ist sich das Kollegium bewusst, dass das ein Prozess vieler (bildungs-)politischer Entscheidungen ist, die an unterschiedlichen Stellen getroffen werden müssen. Von diesem Prozess erhoffen sie sich aber eine Verbesserung und Vereinfachung, damit zu Beginn Kindern und Jugendlichen, denen keine privaten Geräte zur Verfügung stehen, Leihgeräte aus der Schule zur Nutzung bereitgestellt werden können. Diesbezüglich wurde der Wunsch nach standardisierten Geräten formuliert, auch wenn dies zunächst

einen Umgewöhnungsprozess für manche Lehrer*innen, aber auch Schüler*innen nach sich zieht. Die Umsetzung sollte im besten Fall nach einem landesweiten Handlungskonzept erfolgen, das schwerpunktmäßig die pädagogisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten beinhaltet. Dies sollte zudem durch eine stärkere Verankerung im Bildungsplan und eine verbesserte Lehreraus- und -weiterbildung unterstützt werden.

Um beim Distanzlernen mit digitalen Medien auf möglichst wenig Hürden zu stoßen, empfehlen die Befragten, diesen Unterricht gut vorzubereiten. Die Online-Medien sollten von der Lehrkraft selbst ausführlich ausprobiert werden und auch die Schüler*innen sollten zunächst in Präsenz-Phasen die Möglichkeit erhalten, digitale Medien zu erproben. Es hat sich herausgestellt, dass dieser Erkundungsprozess für beide Parteien durch Tutorials gut unterstützt werden kann. Gerade in den Anfängen der Umsetzung sollten Lehrer*innen einen möglichst niederschweligen Einstieg in die Nutzung digitaler Medien gewährleisten und kleine Erfolge wertschätzen. Besonders zielführend scheint das Distanzlernen mit Online-Medien, wenn es als Lehrer*innen-Team umgesetzt wird.

4. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unter anderem grundlegende Voraussetzungen zum Lernen fehlen, die sich auf weitreichende hemmende biologische bzw. Umweltfaktoren zurückführen lassen. Diese Beeinträchtigung stellt Anforderungen an sonderpädagogisches Handeln, das vom SBBZ Lernen und letztendlich von Sonderpädagog*innen angeboten wird. Der Beitrag zeigt, dass Distanzlernen im schulischen Kontext ein in Deutschland wenig erprobtes Handlungsfeld darstellt, weshalb es sich bislang als schwierig erweist, eine angemessene und vollumfängliche Aussage über die beteiligten Akteur*innen sowie deren individuelle Voraussetzungen zur Teilnahme am Unterricht mit Online-Medien abzuleiten. Dies liegt zusätzlich daran, dass sowohl sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren sowie Lehrpersonen mit dem Förderschwerpunkt Lernen als auch Menschen mit gravierenden Lernschwierigkeiten bislang selten oder nur unzureichend in den Fokus von Untersuchungen gelangten. Es deutet sich jedoch auf Seiten der Schüler*innen eine digitale Kluft des ersten Levels (First-Level Digital Divide) an, was bedeutet, dass davon auszugehen ist, dass Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, zu denen nachweislich auch vermehrt Menschen mit gravierenden Lernschwierigkeiten gehören, zu einem großen Teil nicht mit digitalen (Online-)Medien oder mit einem stabilen Zugang zum Internet ausgestattet sind. Genauso deutet sich eine digitale Kluft des zweiten Levels an. Sie liefert Hinweise darauf, dass Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, auch wenn sie Online-Geräte besitzen, diese nicht produktiv zur Kompetenz- oder Wissenserweiterung nutzen (können). Meist werden sie von ihnen eher repetitiv konsumierend eingesetzt.

Die empirischen Daten aus dieser Studie bestätigen schließlich die widersprüchlichen und komplexen Hinweise von Potenzialen einerseits und Ungleichheiten andererseits. Sie decken anhand der Berichte von sonderpädagogischen Lehrer*innen tiefgreifende Probleme und Schwierigkeiten auf, mit denen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie Lehrer*innen am SBBZ Lernen aktuell beim Distanzlernen mit Online-Medien konfrontiert sind.

Die Voraussetzungen lassen noch keine ausnahmslose Unterrichtung von Schüler*innen mit Förderbedarf zu und führen zu Exklusionsprozessen. Somit stellt Distanzlernen mit Online-Medien aktuell einen Widerspruch zu den Anforderungen des sonderpädagogischen Handelns dar. Dementsprechend überraschend fällt die Einschätzung zur künftigen Entwicklung des Distanzlernens mit Online-Medien aus. Der Großteil der Befragten kann sich unter bestimmten Voraussetzungen eine dauerhafte Integration in den Schulalltag vorstellen. Dazu benötigt es eine flächendeckende und ausnahmslose Ausstattung mit Breitband-Internet, standardisierte und einheitliche Geräte an Schulen, die notfalls an alle mittellosen Kinder und Jugendlichen ausgeliehen werden können, sowie übereinstimmende Handlungsempfehlungen und pädagogisch-didaktische Konzepte, nach denen unterrichtet werden kann.

Die Studie führt zu der Erkenntnis, dass es zielführend ist, Distanzlernen mit Online-Medien gründlich, strukturiert und ohne Zeitdruck, was in der Corona-Krise nicht möglich war, vorzubereiten. Außerdem sollte für einen möglichst niederschweligen Einstieg in die Nutzung gesorgt werden, indem beispielsweise das Verwenden einer Tastatur thematisiert wird. Des Weiteren ist eine Umsetzung im Team und der Einbezug von Eltern von Beginn an besonders zu empfehlen. Bereits bei der Entwicklung dieses Beitrags war auffällig, dass fortwährend Forschungsarbeiten zum Distanzlernen mit Online-Medien oder ähnlichen Themen veröffentlicht wurden. Der Bereich Sonderpädagogik oder gar der Förderschwerpunkt Lernen werden dabei meist nicht untersucht. Es ist anzunehmen, dass Distanzlernen mit Online-Medien, begünstigt durch die anhaltende Corona-Krise mit erneuten Schulschließungen und damit notwendiger Alternativbeschulung, auch weiterhin Gegenstand umfassender Untersuchungen sein wird. Nicht zuletzt deshalb sollte künftig noch stärker untersucht werden, wie und womit Distanzlernen mit Online-Medien an einem SBBZ Lernen umgesetzt werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barthelmeß, Hartmut (2015): E-Learning – bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020a): Digitalpakt Schule – Das sollten Sie jetzt wissen. URL: [bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php](https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php) (14.12.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020b): Karliczek: 500 Millionen für Schülerlaptops können fließen. URL: [bmbf.de/de/karliczek-500-millionen-fuer-schuelerlaptops-koennen-fliesen-12016.html](https://www.bmbf.de/de/karliczek-500-millionen-fuer-schuelerlaptops-koennen-fliesen-12016.html) (14.12.2020).
- Börnert-Ringleb, Moritz/Casale, Gino/Hillenbrand, Clemens (2020): Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der Schulschließung 2020 gemäß den Regelungen der Bundesländer. In: Zeitschrift Sonderpädagogik, 71 (05). Würzburg: vds, S. 254–267.
- Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Kammerl, Rudolf/Welling, Stefan (2016): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann. URL: [pedocs.de/volltexte/2017/15134/pdf/Bos_et_al_2016_Schule_digital_2016.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15134/pdf/Bos_et_al_2016_Schule_digital_2016.pdf) (16.01.2021).

- Bosse, Ingo/Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Fortschrittsbericht – November 2016. URL: kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aeltere-Meldungen/Langfassung-der-Studie-_Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderungen_-veroeffentlicht/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf (16.01.2021).
- Bosse, Ingo/Schluchter, Thomas/Zorn, Isabel (2019): Einleitung: Ziel des Handbuchs. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Thomas/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch – Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–13.
- Dressing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg: Eigenverlag. URL: audiotranskription.de/audot/downloadfile.php?k=1&d=18&l=de&c=eaebd6d4d0 (16.01.2021).
- Gerhardts, Lara/Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M./Richter, Lea/Teichert, Jeannine (2020): Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. In: Medienimpulse, 58 (2), S. 1–25. URL: journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3711/5819 (16.01.2021).
- Gold, Andreas (2018): Lernschwierigkeiten – Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Haage, Anne/Bosse, Ingo (2019): Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Thomas/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch – Inklusion und Medienbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49–64.
- Heimlich, Ulrich (2016): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (2015): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Huber, Stefan G./Günther, Paula S./Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane(2020): Covid-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Münster: Waxmann. URL: pedocs.de/volltexte/2020/20579/pdf/Gruber_et_al_2020_-COVID-19_und_aktuelle_Herausforderungen.pdf (16.01.2021).
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). URL: kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf (16.01.2021).
- Lange, Tobias (2019): Die 10 häufigsten Familiennamen in Deutschland. URL: suedkurier.de/ueber/regional/panorama/Die-10-haeufigsten-Familiennamen-in-Deutschland;art409965,10374645 (23.12.2020).
- Lehmann, Burkhard (2012): Aus der Ferne Lehren und Lernen – zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats. In: Fogolin, Angela (Hrsg.): Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19–42.

- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Phillip (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2008): Bildungsplan – Förderschule. URL: bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1567304069/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Lernen/Bildungsplan_FS.pdf (16.01.2021).
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2020): Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen. URL: km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Foerderschwerpunkt+Lernen (30.12.2020).
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): Kulturtechniken und Medien – Infoset Medienkompetenz. 10 Fragen – 10 Antworten. URL: mpfs.de/fileadmin/files/Infoset/PDF/MPFS_Infoset_Kulturtechniken_2016.pdf (10.04.2021).
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): KIM-Studie 2018 – Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. URL: mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf (16.01.2021).
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. URL: mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf (16.01.2021).
- Rudolph, Steffen (2019): Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets. Wiesbaden: Springer.
- Schroeder, Joachim (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stechow, Elisabeth von (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, Ingo/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 32–36.
- Verständig, Dan/Klein, Alexandra/Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: Siegen:Sozial, 21 (2016) (1), S. 50–55. URL: dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1197/1/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf (16.01.2021).
- Weiß, Reinhold (2012): Vorwort. In: Fogolin, Angela (Hrsg.): Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 5.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wilbert, Jürgen/Börnert, Moritz (2016): Unterricht. In: Hedderich, Ingo/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 346–352.

Informationen zum Autor



Dominik Kisling studierte von 2017 bis 2021 im BA Lehramt Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Lernen) an der PH Ludwigsburg. Seit April 2021 ist er Student im MA Lehramt Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Lernen und Geistige Entwicklung) an der PH Ludwigsburg.

d.kisling@gmx.de

Zitationshinweis:

Kisling, Dominik (2022): Distanzlernen mit Online-Medien im Förderschwerpunkt Lernen. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: [medienpaed-ludwigsburg.de/](https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/)