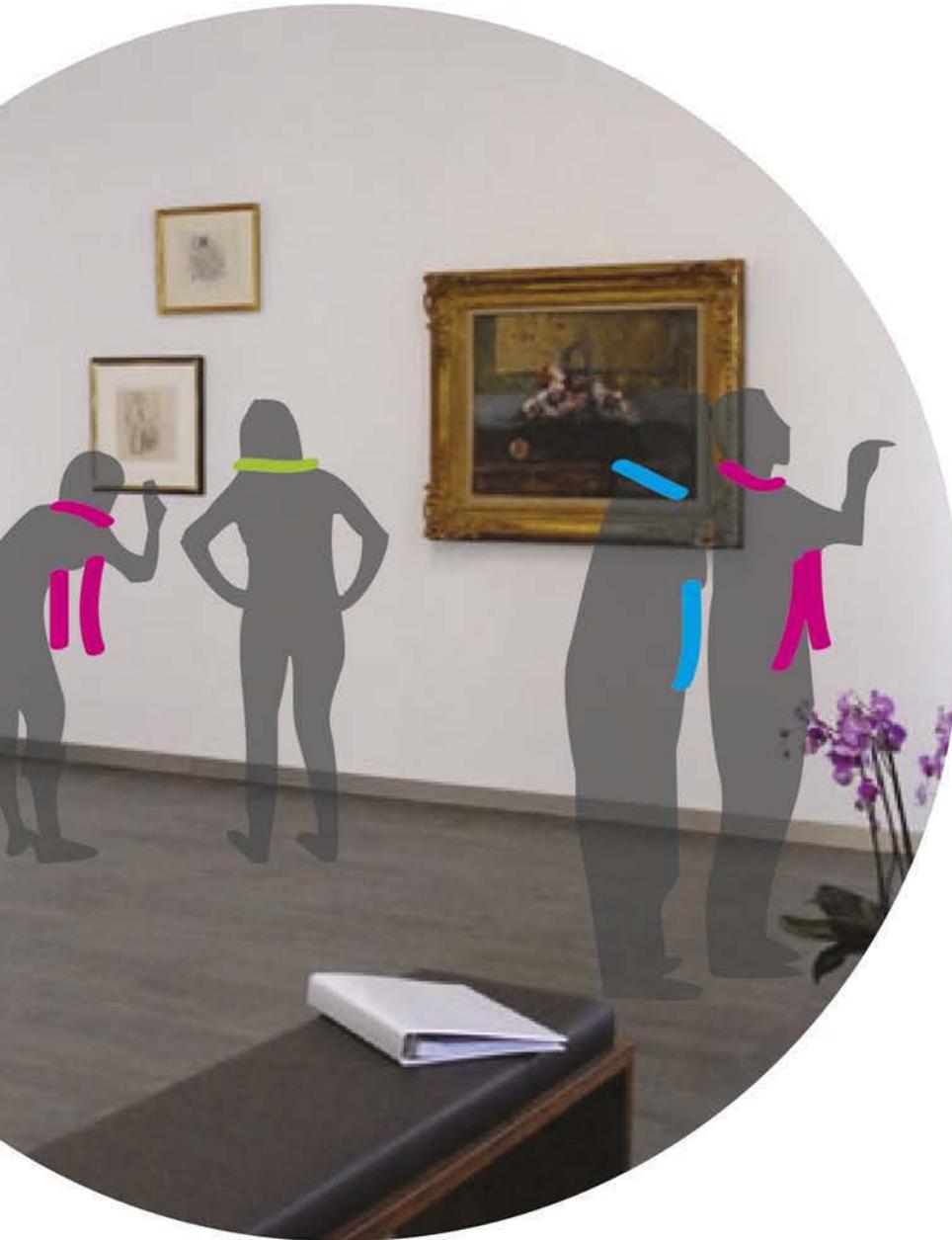


Schwerpunkt: **Digitale Teilhabe**



Benjamin Freese/Michael Mayerle
Digitale Teilhabe - zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Miriam Düber im Gespräch mit Stefan Göthling
Barrieren im Internet für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Carolin Kalisch:
„Wer sucht, der findet“ - wie inklusiv ist das Internet?!

Jason Wagner
Generation Facebook - Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen und dessen Bedeutung für die Soziale Arbeit

Antonia Eggeling
Erlebniswelt Museum - zur Zukunft der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten



Inhalt

Schwerpunkt	Benjamin Freese/Michael Mayerle: Digitale Teilhabe - zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten4	
	Matthias Kempf: Digitale Teilhabe und UN-Behindertenrechtskonvention16	
	Miriam Düber im Gespräch mit Stefan Göthling (Netzwerk People First Deutschland e.V.): Barrieren im Internet für Menschen mit Lernschwierigkeiten24	
	Carolin Kalisch: „Wer sucht, der findet“ - wie inklusiv ist das Internet?! 30	
	Dorit Lang: Medienkompetenz - von Anfang an?38	
	Michael Mayerle: Internetfähige Geräte im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten - eine explorative Studie44	
	Benjamin Freese: Abbau von digitalen Barrieren und inklusive Medienbildung im PIKSL-Labor50	
	Micha Bäumer: Selbstbestimmung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung durch internetfähige Geräte56	
	Jason Wagner: Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen und dessen Bedeutung für die Soziale Arbeit62	
	Dominik Mycielski: Web-Tools als Chance für digitale Teilhabe70	
	Antonia Eggeling: Erlebniswelt Museum - zur Zukunft der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten78	
	Elisabeth Herrmanns/Silke Dübbelde/Christoph Wiche: Einfach lernen: Seniorenkurse im PIKSL Labor82	
	Beiträge	Ulrich Reitemeier/Cornelia Frey: Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage84
		Tobias Ruttert: Sozialmanagement - Professionalisierungsschub oder feindliche Übernahme durch die BWL?92
Michael Mayerle: Der Letzte macht das Licht aus! Ein Abgesang auf das CHE-Ranking Soziale Arbeit98		
INVEMA e.V.: Teilhabe ermöglichen: Inklusion im Freizeitbereich104		
Ausblick106		
Service	SI:SO Themenübersicht107	
	Abo-Vordruck108	

Impressum

SIEGEN:SOZIAL erscheint zweimal jährlich in den Studiengängen Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Redaktion dieser Ausgabe: Michael Mayerle

Herausgeberschaft: Klaus Wolf, Chantal Munsch, Bernd Dollinger und Michael Mayerle

Gestaltung: Christian Heitmann

Titelbild: Antonia Eggeling

Adresse: SI:SO, Universität Siegen, Fakultät II, 57068 Siegen

Geschäftsstelle: Heike Krütt, Tel.: 0271/740-2706

Kontakt: siegensozial@fb2.uni-siegen.de

Einzelpreis 5,-€
Abonnement jährlich 10,-€
inkl. Versandkosten.

Für unverlangt zugesandte Manuskripte keine Gewähr.
Nachdruck und andere Vervielfältigungen nur mit Zustimmung der Herausgeber.
Gedruckt in der Zentralen Vervielfältigungsstelle der Universität Siegen.

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die Idee für das vorliegende SI:SO-Heft ‚Digitale Teilhabe‘ ist im Rahmen des ZPE-Projekts ‚Begleitforschung im PIKSL-Labor‘ entstanden. Das PIKSL-Projekt zielt darauf ab, Menschen mit Behinderungen moderne Kommunikationstechnologien zugänglich zu machen, um ihnen Teilhabemöglichkeiten zu erleichtern und zugleich die personale Abhängigkeit von professioneller Unterstützung zu reduzieren. Zu diesem Zweck hat die ‚In der Gemeinde leben gGmbH‘ im Düsseldorfer Stadtteil Flingern das PIKSL-Labor eingerichtet, einen offenen Kommunikationsort - sowohl für Menschen mit Lernschwierigkeiten, als auch für Forscherinnen und Forscher unterschiedlicher Disziplinen. Die Begleitforschung des PIKSL-Labors wird unter anderem vom Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen wahrgenommen.

Der inter- und disziplinäre Ansatz von PIKSL wird durch die Vielfalt der Artikel in diesem Heft deutlich: Zunächst unternehmen Benjamin Freese und Michael Mayerle den Versuch, in verschiedenen Disziplinen theoretische Anknüpfungspunkte und Themen für weitere Studien- und Forschungsarbeiten in dem noch jungen Themenfeld der ‚digitalen Teilhabe‘ zu identifizieren. Einige dieser Themen werden in den Beiträgen von Matthias Kempf, Carolin Kalisch, Micha Bäumer und Michael Mayerle bearbeitet. Darin geht es beispielsweise um die Nutzung von internetfähigen Geräten durch Menschen mit Lernschwierigkeiten, den Zugang zu elektronischen Diensten und Angeboten, um Barrierefreiheit und die Inklusivität des Internets. Darüber hinaus verdeutlichen die Beiträge von Jason Wagner und Dorrit Lang die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Medienbildung, Mediennutzung und virtuellen Netzwerken „von Anfang an“.

Durch das Interview, das Miriam Düber mit Stefan Göthling (Geschäftsführer des Netzwerks Mensch zuerst, Kassel) geführt hat, und den Beitrag von Christoph Wiche, Silke Dübbele und Elisabeth Herrmanns sollen Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten explizit zur Sprache kommen. Hierbei wird deutlich, dass diese längst in der Lage sind, auch andere Rollen als die des Hilfebedürftigen oder des Medienkonsumenten wahrzunehmen.

Ein weiterer innovativer Bereich aus dem vielfältigen Themenspektrum des PIKSL-Projekts lässt sich zwischen Sozialer Arbeit, Kunst und Design verorten: Die Industriedesignerin Antonia Eggeling geht in ihrem Beitrag der spannenden Frage der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten nach.

Dominik Mycielski schließlich präsentiert in dieser Zeitschrift erstmalig seine Ergebnisse aus einem zweisemestrigen Lehr-/Entwicklungsprojekt mit Design-Studierenden der Fachhochschule Düsseldorf: Webtools, Bild- und Symbolsprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Im allgemeinen Teil des SI:SO-Hefts gibt es dieses Mal zwei Beiträge, welche die fortschreitende Ökonomisierung von Sozialer Arbeit bzw. von Hochschule kritisch beleuchten (von Tobias Ruttert bzw. Michael Mayerle). Der Beitrag von Ulrich Reitemeier und Cornelia Frey zum „Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage“ rundet den allgemeinen Heftteil ab.

Die Autorinnen und Autoren hoffen, dass sie Ihnen mit diesem Heft vielfältige Einblicke in ein neues Forschungs- und Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit und weitere anregende Beiträge liefern konnten und freuen sich über Rückmeldungen an die Redaktion.

Michael Mayerle (Mitherausgeber von SI:SO; Redaktion des Hefts ‚Digitale Teilhabe‘)

Digitale Teilhabe

Zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹

Mit diesem Beitrag unternehmen wir den Versuch, mögliche theoretische Anknüpfungspunkte und Forschungsfragen für weitere Studien und Forschungsarbeiten im Themenfeld ‚Digitale Teilhabe - Potenzial von Informations und Kommunikationstechnologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ aufzuzeigen. Hierzu wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis von ‚Behinderung‘ diskutiert und inklusive (Medien-)Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung skizziert. In verschiedenen Diskursen bzw. Disziplinen sehen wir theoretische Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten. Hierzu gehört das Konzept der alltäglichen Lebensführung (vgl. Jurczyk/Rerrich 1993), das als theoretischer Bezugsrahmen für die Bedeutung von ICT im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten für weitere Forschungsfragen herangezogen werden kann.

„Mauer der digitalen Spaltung überwinden!“
(Piratenpartei Berlin 2011)

„Digitale Teilhabe ermöglichen!“
(GrüneBW 2010)

„Digital Divide verhindern“
(Gesche Joost, Kompetenzteam der SPD im Bundestagswahlkampf, zit. n. Kiendl 2013)

Diese Beispiele aus drei unterschiedlichen politischen Parteien illustrieren, dass digitale Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten in den letzten drei Jahren vermehrt zum Gegenstand gesellschaftlicher und parteipolitischer Auseinandersetzungen geworden sind. In diesen Kontexten wird der Begriff der digitalen Teilhabe zumeist recht unspezifisch gebraucht, um Forderungen nach einer besseren Partizipation aller Bürgerinnen und Bürger, z.B. in den Feldern Arbeit, Bildung und Demokratie, angesichts der immensen Chancen des Internets, Nachdruck zu verleihen. Eine große Herausforderung für sämtliche Politikbereiche stellt digitale Teilhabe unter anderem deshalb

dar, weil das Internet zu „einem komplexen und bedeutsamen Wirtschafts-, Sozial- und Kulturraum“ geworden ist (BMBF 2010, S. 5). Auch der Deutsche Bundestag hat inzwischen die Zeichen der Zeit erkannt und eine Enquete-Kommission ‚Internet und digitale Gesellschaft‘ eingerichtet. Diese „sieht als zentrales Ziel die reale, selbstbestimmte Teilhabe aller an der Informationsgesellschaft an (‘digitale Selbstständigkeit‘)“ (Deutscher Bundestag 2011, S. 31).

Publikationen und Forschungsarbeiten zur Nutzung der neuen Technologien durch Menschen mit Lernschwierigkeiten

Auch in sozialpädagogischen, medienpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen wird die Nutzung der neuen ‚Information and Communication Technologies‘ (ICT) verschiedentlich zum Gegenstand gemacht. In Publikationen der Wissenschaft der Sozialen Arbeit wird dabei häufig eine Abwägung der Chancen für die persönliche Entwicklung der Klienten bzw. Adressatinnen gegen die Gefährdungspotenziale durch die Nutzung von ICT vorgenommen (vgl.

Cleppien/Lerche 2010, S. 7). Daran anknüpfend wird diskutiert, welche Aufgaben die (Medien-)Pädagogik im Hinblick auf den Umgang mit neuen Technologien im weiten Feld der Medienbildung übernehmen soll (vgl. diverse Beiträge in Herzig et al. 2010). In Bezug auf die Zielgruppe Menschen mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen richtete sich das Augenmerk lange Zeit auf die Barrierefreiheit und Zugänglichkeit von Geräten und Anwendungen. Wenngleich es für Menschen, die aufgrund von stärkeren Einschränkungen in stationären Wohnformen leben, weiterhin in bestimmten Feldern keine adäquaten Lösungen gibt, ist die medienpädagogische Debatte um Zugänglichkeit von Geräten offenbar weitgehend abgeschlossen. Es gehe nun nicht mehr um „Chancenungleichheit in der Zugänglichkeit“ (‘accessability’), sondern „in der Nutzbarkeit digitaler Medien“ (‘usability’) (Bosse 2013, S. 26). „Die wenigen vorliegenden Studien zur Mediennutzung von Menschen mit geistiger Behinderung deuten an, dass es für sie dabei weiterhin spezifische Hindernisse zu überwinden gilt“ (ebd.). Im deutschsprachigen Raum beziehen sich pädagogische und sozialwissenschaftliche Studien zur Nutzung von ICT durch Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig auf den Einsatz von Computern im Bildungsbereich. Vor allem in Förderschulen werden unterschiedliche technische Systeme verstärkt eingesetzt. Der Einsatz als Hilfsmittel für verschiedene Lernzwecke sowie im therapeutischen Bereich kann dabei als weitgehend anerkannt gelten (vgl. Rudolf 2011, S. 30). Auch im außerschulischen Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten kommen Neue Medien wie Desktop PC’s und mobile internetfähige Geräte (‘mobile internet devices’) allem Anschein nach immer häufiger vor, in verschiedenen Studien wird vor allem die Barrierefreiheit von Geräten

und Anwendungen in den Blick genommen (z.B. bei Bernasconi 2007). Mit dem Ziel, „[...] die festgestellten Barrieren abzubauen und das Internet auch mit seinen neuesten Anwendungen für alle Menschen zugänglicher zu machen“ hat die Aktion Mensch eine erste Studie zur Nutzung des Web 2.0 von Menschen mit Behinderungen in Deutschland vorgestellt (Berger et al. 2010, S. 7). Danach zeigten die Befragten ein sehr hohes Interesse an einem kompetenten Umgang mit den neuen Medien: „Die Experten für Lernschwierigkeiten berichteten von einer hohen Motivation von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (im Computerkurs), die kompetente Nutzung von Computer und Internet zu erlernen. Computernutzung sei in der Community von Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr angesehen. Sie wird nach Einschätzung der Experten von den Betroffenen als Teil einer Erwachsenen- und Arbeitswelt angesehen. Der Erfahrung der Experten nach fühlen Menschen mit Lernschwierigkeiten sich in dieser Hinsicht oft ausgegrenzt und in eine nicht ernstgenommene ‘Kinder-Ecke’ gedrängt“ (ebd., S. 60). Im europäischen Raum gibt es bereits eine Reihe von Praxisforschungs- und Implementationsprojekten, die sich auf den Abbau von Barrieren und die professionelle Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Nutzung von ICT beziehen. Als Wegbereiter können von der Europäischen Kommission geförderte Projekte gelten, bei denen - der politischen Forderung nach Inklusion folgend - der Fokus auf den Abbau von Barrieren und den Zugang zu Unterstützungstechnologien für Menschen mit Behinderungen gesetzt wurde (vgl. Hoogerwerf et al. 2002). Dort wird die Notwendigkeit einer Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Behinderung bei der Nutzung von Technologien unterstrichen, wenn

als Kriterium für entsprechende politische Handlungsweisen formuliert wird: „Entwicklung eines Beratungs- und Unterstützungskonzeptes, das die individuellen Bedürfnisse und Anforderungen der Betroffenen über den gesamten Lebenszyklus berücksichtigt“ (Hoogerwerf et al. 2002, S. 35). In einem weiteren EU-Projekt hat man sich mit der professionellen Unterstützung von Menschen mit Behinderungen bei der Nutzung von personenzentrierten Technologien beschäftigt (vgl. Lembrechts 2011): „Person Centred Technology (PCT) is technology specifically designed around the needs of the individual for disabled people and their carers. Its aim is to improve quality of life and opening up potential employment opportunities for the individual. It includes Electronic Assistive Technologies, Environmental Controls, Telecare, Telehealth and Information and Communication Technology“ (Impact in Europe Project 2011, S. 10). International hat im Feld der PCT die Entwicklung von Assistiven Technologien eine große Bedeutung erlangt, nicht allein im Bereich der Unterstützungssysteme für Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern vor allem im Bereich der Hilfen für ältere und pflegebedürftige Menschen. „Assistive technology is technology used by individuals with disabilities in order to perform functions that might otherwise be difficult or impossible. Assistive technology can include mobility devices such as walkers and wheelchairs, as well as hardware, software, and peripherals that assist people with disabilities in accessing computers or other information technologies.“ (AccessIT 2013) In einem europäisch-walisischen Projekt wurde die Möglichkeit der Implementierung von assistiven Technologien in Unterstützungssysteme für Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht. Als

Ergebnis wurde ein „Guide to Implementing Assistive Technology for People with Learning Disabilities“ präsentiert (Beyer et al. 2008). In den genannten Studien, Forschungs-, Entwicklungs- und Implementierungsprojekten wurde die Bedeutung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien für die selbstbestimmte Teilhabe im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten bislang nicht explizit zum Forschungsgegenstand gemacht. Es gibt jedoch einige Hinweise darauf, dass das Potenzial der Techniknutzung, zum Beispiel im Hinblick auf eine möglichst autonome Lebensführung, immens ist: „Technologien bieten spezielle Möglichkeiten, Hindernisse zu überwinden und Schwierigkeiten beim Wissenserwerb, im Alltag und im sozialen Umgang besser zu bewältigen. Ein Leben mit möglichst weit gehender Aktivität und Selbständigkeit, mit möglichst grossem Handlungsspielraum und Partizipationsmöglichkeiten ist in unserer durch den raschen Wandel geprägten Informationsgesellschaft künftig nicht mehr ohne Nutzung von ICT denkbar“ (SFIB 2009, S. 4).

Soziale Netzwerke haben bei Menschen mit eingeschränkten motorischen und verbalen Fähigkeiten eine besondere Relevanz: Die Nutzung intensiviert sich, sobald der Zugang erlangt wurde (vgl. Cornellsen/Schmitz 2008). Ein Beispiel aus dem PIKSL-Labor soll dies illustrieren: Die Nutzung von ‚social networks‘ wie Facebook ist für viele Nutzer von besonderer Bedeutung. Sobald sie ein Facebook-Konto eröffnet haben, beginnen sie, nach Freunden, Bekannten und Verwandten zu suchen. Einige nutzen Facebook auch dazu, neue Leute kennen zu lernen. Gerade ‚virtuelle Freunde‘ bieten die Möglichkeit, das soziale Netzwerk über Milieugrenzen hinweg zu erweitern. Das Internet kann als relativ stigmatisierungs- und vorurteilsarmer Raum der gesellschaftlichen Partizipation

betrachtet werden. Dieses und weitere Beispiele (vgl. Artikel von Benjamin Freese in diesem Heft) unterstreichen die gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Potenziale der digitalen Teilhabe von ‚Menschen mit Behinderungen‘. Auch bei Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf sehen wir ein großes Potenzial in der Nutzung von ICT.

Digitale Teilhabe im Kontext der Differenzierungskategorie Behinderung

Nach Angaben der Vereinten Nationen leben etwa zehn Prozent der Weltbevölkerung mit einer Behinderung (vgl. United Nations 2007). Das Statistische Bundesamt (2013) spricht von 7,3 Millionen schwerbehinderten Menschen in Deutschland². Diese Angaben könnten suggerieren, dass es sich um eine klar abzugrenzende - und somit definierbare - „Minderheitengruppe“ handelt, doch „der Begriff Behinderung wird auf sozial, kulturell und gesellschaftlich höchst unterschiedliche Situationen und Lebenslagen angewandt und unterliegt zudem einem kontinuierlichen historischen Wandel“ (Metzler 2011, S.101). Aufgrund seiner Vielschichtigkeit lässt sich keine präzise Definition des Begriffs Behinderung finden (vgl. u.a. Bleidick 1999; Felkendorff 2003); in unterschiedlichen Kontexten und Zusammenhängen (medizinisch, psychologisch, juristisch, ökonomisch, sozialpolitisch, soziologisch) werden verschiedenste Definitionen verwendet (vgl. Kastl 2010, S. 37ff.). Die begriffstheoretische Unbestimmtheit des Begriffs Behinderung führt zu einer disziplinären Akzentuierung. Behinderung ist ein sehr heterogenes Phänomen, welches im Alltag über die visuelle Wahrnehmung (Aussehen) und das Verhalten (Kommunikation) konstruiert wird. Aus der Sicht der betroffenen Menschen liegt die Gemeinsamkeit ihrer Lebenssituation häufig in der Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe (ebd., S. 40f.).

Innerhalb der institutionalisierten Behindertenhilfe liefert das Klassifikationssystem ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) einen wesentlichen Orientierungsrahmen. Mit dem ICF unternimmt die Weltgesundheitsorganisation WHO den Versuch, die Kommunikation über Gesundheit und gesundheitliche Versorgung auf internationaler Ebene interdisziplinär zu standardisieren und zu objektivieren (vgl. Meyer 2004, S. 11ff.). Die WHO spricht nicht von Behinderung sondern von (quantitativ messbarer) (Körper-) Funktionsfähigkeit (vgl. WHO). Über ein multidimensionales Konzept, das neben physischen und psychischen Beeinträchtigungen die Wirkungen und Zusammenhänge zwischen Person und Umwelt zu berücksichtigen versucht, wird eine normative Vergleichbarkeit (‘gesunde’ und ‘leistungsfähige’ Menschen als Maß) hergestellt (vgl. Metzler 2011, S. 104f.). Der Begriff ‘Behinderung’ lässt sich als negativ aufgeladene Differenzierungskategorie verstehen, von der Normierungs- und Normalisierungsprozesse abgeleitet werden, die im Alltag zu Diskriminierung, Benachteiligung, Marginalisierung und Ausgrenzung führen können (vgl. Dederich 2010). Die Differenzierungskategorie ‘Behinderung’ kann als soziale und kulturelle Konstruktion verstanden werden - Differenzen sind demnach Resultate sozialer Konstruktionen. Dem Begriff Behinderung wird bereits auf sprachlicher Ebene eine (negative) Abweichung zugeschrieben, die negative soziale Reaktionen hervorruft - auch ausgehend von der professionellen Unterscheidungslogik in eine homogene soziale Gruppe der Behinderten und in der Abgrenzung der Nichtbehinderten (vgl. Dederich 2010, S. 175ff.). Erst die Differenzierungskategorie Behinderung ermöglicht institutionelle Normierungs- und Normalisierungsprozesse: Disziplinen wie die Medizin, Psychologie,

Heil- und Sonderpädagogik oder die Soziale Arbeit identifizieren Behinderung als individuell zu bearbeitende (Negativ-) Abweichung (vgl. Dederich 2007, 2010; vgl. Kessler/Plößer 2010). „Die Kultur des Helfens [ist] ausschließlich an Defiziten, Defekten, Entwicklungsstörungen, Krankheitsfaktoren, Mängeln oder Problemen [...]“ orientiert (Theunissen/Plaute 2002, S. 139). Erst durch Anwendung der Unterscheidungslogik können institutionelle Hilfen gewährt werden. Behinderung demgegenüber nicht als etwas individuell-pathologisches, sondern als ‚soziale Unterdrückung‘ zu verstehen, bedeutet nicht nur, die professionelle (Re-)Produktion von normalisierungsbedürftiger Differenz kritisch zu beleuchten, sondern konkret, „Hindernisse zu beseitigen, die behinderte Menschen als solche diskriminieren“ (Shakespeare 2003, S. 428, zit. n. Dederich 2010, S. 172) und stigmatisieren (vgl. Goffman 1967). Der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu (1970) spricht von sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital: Soziale Benachteiligung lässt sich an einem erschwerten oder nicht vorhandenen Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen deutlich sichtbar machen. Insbesondere Zugangsmöglichkeiten zu materiellen und nichtmateriellen Gütern (Bildung, angemessen entlohnte Arbeit, Rechte und soziale Anerkennung) sind grundlegend. Eine selbstbestimmte Lebensführung setzt ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen voraus (vgl. Demszky von der Hagen 2006, S. 283ff.). Auch „die Zuspitzung der ökonomischen Probleme der Gesellschaft, die Zunahme von dauerhafter Arbeitslosigkeit und der Um- und Abbau staatlicher Sicherungssysteme im Zeichen der Privatisierung und der eigenverantwortlichen Risikoprävention setzen insbesondere benachteiligte Bevölkerungsteile unter Druck; diese Faktoren haben das Potenzial, zu neuen Marginalisierungen und Ausgrenzungen

zu führen“ (ebd. S. 10, vgl. Kessler/Otto 2009).

Das Internet kann als „zentrale Wissens- und Informationsressource“ der Gegenwart (Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007) markiert werden. Die digitale Informations- und Kommunikationstechnologie ist ein fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt geworden: Neuere empirische Ergebnisse und theoretische Überlegungen sprechen von einer gesellschaftlichen Spaltung. Soziale Ungleichheit und Benachteiligung bilden sich auch im Internet ab (vgl. ebd.; vgl. Kutscher 2011, S. 1305). Spezifische Bildungsniveaus, soziale Lebenslagen, und sozialräumliche Kontexte beeinflussen offenbar nachhaltig die jeweilige Mediennutzungsform. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind von der digitalen Ungleichheit in besonderer Weise betroffen, sie haben - besonders im stationären Wohnformen - „nur selten Möglichkeiten zur Internetnutzung“ (Bernasconi 2007, S. 309); in ihrem Alltag ist - trotz großer Nachfrage (vgl. ebd.) - gegenwärtig verhältnismäßig wenig Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik festzustellen. Häufig haben Professionelle der Behindertenhilfe einen spezifischen Blick auf Technik: Sie soll Behinderung kompensieren. Damit werden jedoch wesentliche Potenziale für die Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Teilhabe ausgeblendet (vgl. Mürner 2003).

Nicht nur in der Lebenswelt der Adressaten der Sozialen Arbeit, sondern auch in der der Professionellen etablieren sich die so genannten Neuen Medien: Der virtuelle Raum als Raum sozialer Dienstleistungserbringung gewinnt zunehmend an Bedeutung (vgl. Kutscher 2011, S. 1302). Innerhalb der institutionalisierten Behindertenhilfe vollzieht sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel hin zur Ambulantisierung. Auch die demografische Entwicklung und die damit einhergehende

Frage der Ressourcenverteilung wird verstärkt (preiswertere) wohnortnahe Unterstützungsformen hervorbringen. „Über ‚Universal Design‘- und ‚Ambient Assisted Living‘-Konzepte [...] müssen künftig weitere Ressourcen entstehen für das Leben in der Gemeinde“ (Wakker 2011, S. 97).

Selbstbestimmung und digitale Teilhabe

„Selbstbestimmung ist ein Schlüsselbegriff der Gegenwart. Meistens im emphatischen Sinne als Synonym für Eigenverantwortlichkeit, Unabhängigkeit, Freiheit, Autonomie und Emanzipation verwendet, gilt Selbstbestimmung in der späten Moderne als ein Grundrecht des Menschen“ (Waldschmidt 2012, S. 11). Menschen mit Lernschwierigkeiten ist dieses Grundrecht immer wieder abgesprochen worden. Erst seit den 90er Jahren hat Selbstbestimmung als Leitlinie - auch im Bereich der Pädagogik für Menschen mit Lernschwierigkeiten - Einzug gehalten (vgl. ebd., S. 13). Dort wird der Begriff - zumeist wenig reflektiert - als Kern des sogenannten Paradigmenwechsels proklamiert (vgl. Schwarte 2009, S. 2).

In seinem Papier „Selbstbestimmung allein genügt nicht“ greift Norbert Schwarte Thesen von Martin Hahn (1994) zu dieser zentralen Leitlinie der Behindertenhilfe auf und entwickelt sie weiter. Schwarte beschreibt Selbstbestimmung als „neoliberalistisches gesellschaftliches Programm, das wesentlich auf Souveränität, Durchsetzungsvermögen, Eigenverantwortlichkeit, kurzum alle die Kompetenzen setzt, die die Gewinner in den gegenwärtigen, von U. Beck [Risikogesellschaft. Frankfurt/Main 1986] reflexiv genannten Modernisierungsprozessen aufweisen“ (ebd.). Der Begriff Selbstbestimmung werde seit den 90er Jahren häufig gebraucht, um den Abbau des sozialen Wohlfahrtsstaats zu recht-

fertigen (vgl. ebd.). Schwarte hält unter Bezugnahme auf Hahn (1994) dagegen, dass der Zusammenhang von Selbstbestimmung und Lebensqualität nicht außer Acht gelassen werden dürfe (vgl. ebd., S. 3). Selbstbestimmung alleine sei als Leitlinie für die Behindertenhilfe nicht hinreichend, denn: „Paradigmatische Aussagen, die das soziale Handeln ausrichten sollen, sind stets wertbezogen. Werte sind aber, wenn man sie konkret auf einen bestimmten Menschen, eine bestimmte Handlung, eine bestimmte Situation bezogen und nicht abstrakt und theoretisch diskutiert, mehrdeutig und interpretationsbedürftig“ (ebd., S. 5). Vor dem theoretischen Hintergrund des Wertequadrats des Schweizer Heilpädagogen Paul Moor betont Schwarte, „dass Werte nicht isoliert durch einseitige Steigerung, sondern nur in der Spannung zu einem positiven Gegenwert konstruktiv wirksam werden. Ohne diese Balance stellt sich die einseitige Steigerung als entwertende Übertreibung dar: So wie Sparsamkeit zu Geiz verkommt, wenn sie nicht zu dem positiven Gegenwert Großzügigkeit in eine dynamische Balance gebracht wird und Großzügigkeit ohne Sparsamkeit zur Verschwendung, kann die einseitige Ausrichtung der Hilfen für Menschen mit Behinderung auf Selbstbestimmung zur Isolation, zur Vernachlässigung und aktiven Verwahrlosung führen, wenn der (nur scheinbar) überholte Gegenwert Fürsorge nicht zur Selbstbestimmung in eine produktive Spannung gebracht wird, während die Fürsorge in einseitiger Betonung und Übertreibung Bevormundung und Fremdbestimmung hervorbringt“ (ebd.). Schwarte hält die Leitidee der selbstbestimmten Teilhabe für sinnvoll, wenn sie als „reflexives Korrektiv“ genutzt wird, „das die Kritik an den Besonderungs- und Bevormundungstendenzen traditioneller Fürsorge aufnimmt“ (ebd.). Wenn es nicht gelinge, entsprechende professionelle Un-

terstützungsformen wie Begleitung und Assistenz weiterzuentwickeln, bestehe die Gefahr, dass das Selbstbestimmungsparadigma zu Zwecken der Verschleierung unzureichender Unterstützung von Menschen mit Behinderungen instrumentalisiert werde (vgl. ebd.). Durch digitale Teilhabe wird diese Gefahr möglicherweise noch verstärkt, z.B. dadurch, dass der Einsatz von ‘Person Centred Technology’ (PCT) unter Hinweis auf das Selbstbestimmungsparadigma zum Anlass genommen werden könnte, Personal abzubauen. Im Pflegebereich ist diese Entwicklung bereits in vollem Gange: Einige Pflegeheime setzen Robotertechnologien inzwischen für ergänzende Tätigkeiten ein. Die schweizer Ethikwissenschaftlerin Baumann-Hölzle fordert in diesem Zusammenhang: „Roboter dürfen das Pflegepersonal nicht ersetzen.“ (zit. n. Merkel 2012). Die Lösung - in der Altenarbeit/Altenbildung - ähnlich wie im Feld der Dienste und Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten - sehen wir nicht in einem Abbau des Personals, sondern in einer konsequenten Weiterentwicklung von Unterstützungsformen wie Begleitung und Assistenz im (digitalen) Alltag. Eine neue und wichtige Aufgabe von professioneller Assistenz sollte unserer Meinung nach die Unterstützung einer möglichst selbstbestimmten Nutzung von ICT sein. Als eines der zentralen Ziele der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sehen wir die Ermöglichung von digitaler Teilhabe an.

Digitale Teilhabe durch inklusive Medienbildung

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz). In der Behindertenpädagogik bezieht sich der Grundgedanke des Empowerments auf die Überwindung von sozialer Ungerechtigkeit und Benachteiligungen

durch die möglichst selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Theunissen/Plaute 2002). „Das Empowerment-Konzept zeichnet so das Bild von Menschen, die kompetente Konstrukteure eines gelingenden Alltags sind [...]“ (Herriger 1997, S. 73). Für eine möglichst selbstständige Lebensführung ist individuelle Handlungskompetenz und die Verfügung über Ressourcen entscheidend: Erst damit kann sich ein Individuum als handlungsfähiges Subjekt wahrnehmen, welches sich soziale Handlungsräume erschließt. Bildung kann eine zentrale Funktion in der Überwindung von disparaten Zugangs- und Nutzungsvoraussetzungen hinsichtlich der digitalen Teilhabe zugeschrieben werden. Bildung kann als „ein Gefüge von Kompetenzen und Wissen, die dem Menschen gesellschaftliche Anerkennung und gesellschaftliche Aneignung sichern“, verstanden werden (Thiersch 2011, S. 163). In der gegenwärtigen Situation der Pluralisierung von Wissensbeständen und Lebenszusammenhängen kommt einem lebenslangen Bildungsprozess eine entscheidende Rolle zu (vgl. Thiersch 2011, S. 165; dazu kritisch Kessl/Richter 2006). Auch die Soziale Arbeit orientiert sich im Kontext von Medienbildung am Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Lerche 2010, S. 91). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein Recht auf gleichberechtigte Zugänge zu (Medien-)Bildungsressourcen (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention), um von den Potenzialen der Neuen Medien gleichermaßen profitieren zu können. So können neben informeller Bildung im soziokulturellen Umfeld (durch selbstgesteuerte Aneignungs- und Lernprozesse) auch institutionalisierte Lernräume mit nonformalisierten Bildungszugängen angemessene Zugangsmöglichkeiten bieten. Eine lebensweltliche und interessenorientierte Ausrichtung ist neben einem sensiblen Umgang mit indi-

viduellen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Strukturierung von Lerninhalten unserer Meinung nach eine entscheidende Voraussetzung für inklusive Medienbildung (vgl. Freese 2012a; 2012b). Ingo Bosse geht in einem aktuellen Beitrag für die Zeitschrift Teilhabe davon aus, dass Medienkompetenz durch die rasante Entwicklung der ICT „in Alltag und Beruf unabdingbar geworden“ ist (Bosse 2013, S. 26). Auch die Initiative ‘Keine Bildung ohne Medien!’ - unter anderem getragen von verschiedenen Hochschullehrerinnen und Lehrern - hat in den vergangenen Jahren damit angefangen, eine stärkere Förderung von inklusiver Medienbildung zu fordern, weil diese offenbar in der Lage erscheine, „Chancen für Selbstausdruck, Kommunikation und Partizipation mit Medien, auch für Menschen mit Behinderungen“ zu eröffnen (Initiative ‘Keine Bildung ohne Medien!’ 2011, S. 5). Die schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die neuen Technologien neue Chancen für Menschen mit Beeinträchtigungen eröffneten, zum Beispiel „spezielle Möglichkeiten, Hindernisse zu überwinden und Schwierigkeiten beim Spracherwerb, im Alltag und im sozialen Umgang besser zu bewältigen“ (SFIB 2009, S. 4). Auch wenn die Notwendigkeit von Inklusion in der Medienbildung mittlerweile unumstritten erscheint, wird weiter darum gerungen, wie die Mediatisierung sämtlicher Lebensbereiche sinnvoll begleitet werden kann (vgl. Bosse 2013, S. 26). Medienkompetenz wird inzwischen als „vierte elementare Kulturtechnik“ (SFIB 2009, S. 4) angesehen. Bosse weist zu Recht darauf hin, dass der Begriff Medienkompetenz häufig in einem engen Sinne verstanden werde, nämlich als

Fertigkeit, ein Gerät zu bedienen oder ein Medium selbständig zu nutzen. Er verweist auf das inzwischen als klassisch zu bezeichnende Verständnis nach Dieter Baake, der Medienkompetenz als eine allgemeine, alle denkbaren Medien betreffende Fähigkeit versteht (vgl. Baake 1996). Für das Individuum hat Medienkompetenz die Funktion, sich in einer von Medien bestimmten Umwelt zu rechtzufinden und in ihr handlungsfähig zu sein (vgl. ebd.). „Medienkompetenz gehört damit zu den allgemeinen kommunikativen Kompetenzen eines Menschen. Sie beschränkt sich keineswegs auf handwerklich-technische Fertigkeiten, sondern betrifft das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen.“ (Bosse 2013, S. 27). Um Missverständnisse zu vermeiden, wird mittlerweile der Begriff Medienbildung präferiert (vgl. ebd.). Auch in der Behindertenrechtskonvention der UN wird Medienbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt: Dort wird der „kompetente und kritische Umgang mit Medien als unverzichtbare Kulturtechnik beschrieben, die wesentlich dazu beitragen kann, in den vollen Genuss aller Menschen- und Bürgerrechte zu gelangen und Chancengleichheit herzustellen [...]“ (ebd., S. 26f.). Der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung wird eine Schlüsselrolle für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft zugewiesen.“ (Bosse 2013, S. 26f.; vgl. auch Matthias Kempf in diesem Heft). So sind etwa die Potenziale von ICT für den Abbau sozialer Ungleichheit im inklusiv-schulischen Kontext beachtlich (vgl. Rahamin 2004, S. 44). Auch die Integration von Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt hängt wesentlich von deren Kompetenz im Umgang mit ICT ab (vgl. Arp 2008, S. 7). ICT-Kompetenzen sind auch für viele Verrichtungen des Alltags bedeutsam: „Sie erhöhen die Wahlmöglichkeiten, die

Selbständigkeit und die zeitliche und örtliche Flexibilität beträchtlich. Der Einkauf von Gütern des täglichen Bedarfs, Einzahlungen bei Post und Bank, das Lösen eines Bahnbillets, das Abrufen von Wetterprognosen und Nachrichten, die Kommunikation via E-Mail oder Messenger, der Kontakt mit Behörden usw. wird durch ICT ermöglicht oder erleichtert. Gerade Menschen mit Behinderungen kommt dabei entgegen, dass sie solche Tätigkeiten in einer vertrauten Umgebung, in frei wählbarem Tempo, unabhängig von Öffnungszeiten und mit vertrauter und individuell angepasster Hard und Software ausführen können. Aber auch bei der Nutzung von Dienstleistungen im öffentlichen Raum kommen immer häufiger ICT-gestützte Automaten - beispielsweise im öffentlichen Verkehr - zum Einsatz, welche sich in ihrer Bedienbarkeit an der Funktionsweise von Standardsoftware orientieren“ (SFIB 2009, S. 4). Durch diese Ausführungen wird die Bedeutung von digitaler Teilhabe im Alltag unterstrichen. Der Alltag als „Ort, wo alles zusammenkommt“ (Jurczyk/Rerrich 1993, S. 11) ist auch der Platz, an dem sich Chancen wie Gefahren von digitaler Teilhabe für den einzelnen Menschen zeigen. Aus diesem Grund halten wir das soziologische Konzept der alltäglichen Lebensführung für einen viel versprechenden theoretischen Anknüpfungspunkt für weitere Forschungs- und Studienarbeiten im Themenfeld von digitaler Teilhabe.

Potentiale von (Medien-)Bildung und ICT-Nutzung für die alltägliche Lebensführung

„Ein Leben mit Aktivität und Selbständigkeit, mit möglichst vielen Partizipationsmöglichkeiten und einem hohen Grad an Autonomie, so könnte man gute Bedingungen für einen gelungenen Alltag beschreiben“ (Bosse 2013, S. 28).

In Zusammenhang mit der Frage nach den Potenzialen von ICT für einen gelingenden und weitgehend selbst bestimmten Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten bietet sich das Konzept der alltäglichen Lebensführung als theoretischer Bezug an. Der Ansatz geht auf Max Weber (1920) zurück (vgl. Voß 1995). Seit den 1990er Jahren werden das Konzept und die Lebensführungsforschung ständig weiterentwickelt (vgl. Jurczyk 2009). Gegenstand der Lebensführungsforschung ist der Alltag in seiner ganzen Breite (vgl. Jurczyk/Rerrich 1993, S. 11). Alltägliche Lebensführung besteht aus dem Zusammenspiel „aller Tätigkeiten einer Person in den verschiedenen für sie relevanten sozialen Lebensbereichen [...]: ihre Erwerbstätigkeit, Familie und Hausarbeit, Freizeit und Erholung, Bildungsaktivitäten, usw.“ (Voß/Wehrich 2001, S. 10).

Die Möglichkeiten einer selbständigen Lebensführung hängen entscheidend von der Verfügbarkeit über Ressourcen ab, die sich entlang der verschiedenen Kapitalsorten nach Bourdieu zuordnen lassen: Ökonomisches Kapital (Einkommen, Güter), soziales Kapital (Beziehungen, Verwandtschaft, Partnerschaft) und kulturelles Kapital (Bildung, Wissensbestände). Zudem sind personelle Ressourcen (Kompetenzen, Charaktereigenschaften), körperbezogene Ressource (Gesundheit, Wohlbefinden) sowie regionale Ressourcen (Infrastruktur, Angebote, Umwelt) überaus bedeutsam (vgl. Jurczyk 2009, S. 56; vgl. Demzky von der Hagen 2006, S. 283ff.).

Die persönlichen Anforderungen an die „Arbeit des Alltags“ (Jurczyk 2009, S. 63) steigen - und zwar grundsätzlich für alle Personen. „Dennoch unterscheidet sich die Komplexität der Lebensführung und ihrer Organisation von Person zu Person, vor allem entlang deren Lebenslage und der Verfügung über Ressourcen“ (ebd.). Das „Gelingen der Lebensführung [wird]

ressourcenabhängiger, wobei personen- gebundenen Kompetenzen, den so genannten Lebensführungskompetenzen, eine verstärkte Bedeutung zukommt“ (ebd., S. 64). Bildung wird hinsichtlich der komplexer werdenden Anforderungen an alltägliche Lebensführung eine zentrale Bedeutung zugewiesen (vgl. ebd., S. 65). Karin Jurczyk weist auf einen entscheidenden Ansatzpunkt für die Soziale Arbeit hin: „die Stärkung des Selbst, das heißt die neue Relevanz der Strategie des ‘Empowerment’“ (ebd., S. 66). Sie macht aber auch die Grenzen von Persönlichkeitsbildung und Empowerment durch Sozialpädagogik und Sozialarbeit deutlich und erinnert an die Verantwortung von Gesellschaft und Politik (vgl. ebd.).

In diesem Kontext stellt sich die Frage nach den Potenzialen von Medienbildung (als Teil der Persönlichkeitsbildung) und ICT-Nutzung für eine selbstbestimmte alltägliche Lebensführung.

Fragestellungen für weitere Studien und Forschungsarbeiten

Im folgenden möchten wir interessierende Fragestellungen und Empfehlungen für weitere Studien und Forschungsarbeiten sowie Konzipierungs- und Entwicklungsaufgaben im Themenfeld ‚Digitale Teilhabe - Potenzial von ICT im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ aufzeigen.

Dabei fließen sowohl theoretische Überlegungen ein, als auch erste Erkenntnisse aus dem Projekt ‚Begleitforschung im PIKSL-Labor‘ (vgl. Mayerle 2012) und der Praxis der inklusiven Medienbildung vor Ort (vgl. Freese 2012b).

I. Grundlagen

a. *Bedeutungen bzw. Auswirkungen der Technik-/Internetnutzung für/auf die Nutzer/innen:* In diesen Bereich fallen Studien zu den Auswirkungen von Medienbildung und Nutzung von ICT auf die

alltägliche Lebensführung, zum Beispiel zu den Auswirkungen der Techniknutzung auf Autonomie/Selbstbestimmung/ Teilhabe im Alltag.

b. *Subjektive Prozesse des Lernens/ der Aneignung von Grundlagenwissen und Anwendungskompetenzen:* Es könnte untersucht werden, wie sich Menschen mit Lernschwierigkeiten das benötigte Wissen und die erforderlichen Kompetenzen aneignen (selbstgesteuerte Aneignungs und Bildungsprozesse)

c. *Informelle Bildung im Alltag (Netzwerke) / Nonformalisierte Bildungsräume in der Sozialen Arbeit:* In Untersuchungen zu Prozessen der Aneignung und alltagsbezogenen Bildung könnten die Potenziale von informeller Bildung durch Selbstaneignung, Peers und soziale Netzwerke einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

d. *Bildungsprozesse im Rahmen institutioneller (sozialpädagogisch begleiteter) Settings:* Bei Studien zu (sozial-) pädagogisch begleiteten Bildungsprozessen könnte z.B. auf die Bedeutung von Barrierefreiheit/Leichter Sprache oder auf inklusive Bildungsarbeit fokussiert werden.

e. *Bedeutung von sozialen, kulturellen und bildungsbezogenen Ressourcen für das Medienhandeln:* Inwieweit verändert sich Medienhandeln durch die Verfügbarkeit verschiedener Ressourcen?

f. *Potenziale der ICT-Nutzung durch Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hinblick auf Arbeitsmarkt-Chancen:* Erhöhen Fähigkeiten im Umgang mit ICT die Chancen auf einen (regulären) Arbeitsplatz?

g. *Bedingungen für die Konzipierung von heterogenitätssensiblen (Online-)*

Angeboten: Hier geht es zum Beispiel um die Voraussetzungen für die Konzipierung von Webseiten, damit diese von möglichst vielen Menschen genutzt werden können (‘Universal Design’, vgl. W3C 2008; vgl. Steinfeld/Maisel 2012, vgl. Dominik Mycielski in diesem Heft).

h. *Sozialräumliche Potenziale des Internets:* Inwieweit kann das Internet als stigmatisierungs- und vorurteilsarmer Raum gelten, der es Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen erleichtert, soziale Kontakte zu knüpfen? Lässt sich bei den Menschen eine Erweiterung ihrer sozialen Netzwerke beobachten und somit eine Erweiterung von sozialen Bezügen und individuellen Handlungsoptionen?

II. Weiterentwicklung der Unterstützungssysteme

a. *Potenziale von Computertechnologien für die Weiterentwicklung professioneller Unterstützungssysteme:* Die Weiterentwicklung der professionellen Unterstützungsdienste für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedarf einer intensiven Begleitforschung und Evaluation. In diesem Zusammenhang sollten die Chancen des Einsatzes von ICT (zum Beispiel im Hinblick auf Selbstbestimmung) genauso beachtet werden wie die möglicherweise auftretenden Risiken (zum Beispiel durch Vereinzelung/Verwahrlosung).

b. *Konzipierung und Weiterentwicklung von spezifischen Unterstützungsdiensten und -möglichkeiten:* Begleitende Studien und Forschungsarbeiten sowie Konzipierungs- und Entwicklungsvorhaben könnten sich auf die folgenden Aspekte beziehen:

- Zentrale Aufgabe der Dienste könnte die Begleitung von Prozessen der Aneignung beim Erwerb von Grundlagenwis-

sen und von Anwendungskompetenzen sein. Die Medienbildung sollte dabei als Teil der Identitäts- bzw. Persönlichkeitsbildung begriffen werden.

- Institutionelle Verortung der Unterstützung: Die Vor- und Nachteile der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Nutzung von ICT durch soziale Netzwerke, wohnbezogene Dienste und andere Dienste sollten abgewogen werden.

- Leitbild ‘selbstbestimmte Teilhabe’: Bei der Konzipierung von professionellen Diensten und Angeboten sollte reflektiert werden, welche Angebotsformen als geeignet erscheinen, dem Leitbild der selbstbestimmten Teilhabe zu entsprechen (spezifische Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten vs. inklusive Angebote).

- Zugänglichkeit/Barrierefreiheit von Diensten und Angeboten: Bei der (Weiter-)Entwicklung von Diensten und Angeboten sollten Zugänglichkeit und Barrierefreiheit fortlaufend reflektiert werden. Mögliche Barrieren für Menschen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf sollten vermieden werden.

- Rollendiversität/“Erweiterung des Rollenbildes” (Schwarte/ObersteUfer 2001, S. 32): Nutzer/innen von Diensten und Angeboten sollten nicht auf ihre Rolle als ‘Kursteilnehmende’ reduziert werden, sondern verschiedene soziale Rollen wahrnehmen können, die positiv besetzt sind (z.B. Lehrende, Mitarbeiter/in, Forscher/in, Gastgeber/in).

- Umgang mit Barrieren bei der Computer- bzw. Internetnutzung: Barrieren bei der Computer bzw. Internetnutzung sollten im Rahmen der Dienste und Angebote permanent identifiziert werden. Beim Auftreten einer Barriere sollte gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.

- Individuelle Anforderungen und Bedürfnisse über den gesamten Lebenslauf: Die Dienste und Angebote sollten daraufhin überprüft werden, ob sie in der

Lage sind, individuellen Anforderungen über den gesamten Lebenslauf gerecht zu werden.

c. *Veränderungen im Rollenverständnis von Professionellen und Adressaten/innen in der Sozialen Arbeit:* Welche Folgen haben Onlineselbsthilfe (z.B. Austausch über Foren) und Onlineberatung für die Erbringung von sozialen Dienstleistungen in der Behindertenhilfe?

d. *Konsequenzen eines Rechts auf Internetnutzung für die Qualifizierung und Weiterbildung in der Behindertenhilfe:* Was bedeutet dieses Recht zum Beispiel im Hinblick auf die didaktisch-methodische Qualifizierung von Mitarbeitern/innen und für das Verständnis von ‘Behinderung’?

e. *Impulse von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Weiterentwicklung der (medien-)pädagogischen Aus- und Weiterbildung von Professionellen:* Welche Impulse können von den betroffenen Menschen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich der Weiterentwicklung der (medien-)pädagogischen Aus- und Weiterbildung von Professionellen ausgehen?

f. *Wirksamkeit von Medienbildungsangeboten:* Wie müssen Medienbildungsangebote gestaltet sein, damit sie wirksam sind (Gegenstand von empirischer Wirksamkeits- und Evaluationsforschung)?

g. *Überprüfung der Risiken des Einsatzes von ICT aus Sicht von Menschen mit Lernschwierigkeiten:* Kritische Überprüfung der digitalen Möglichkeiten der Erbringung sozialer Dienstleistungen aus der Perspektive der betroffenen Person, z.B. um Rationalisierungen zu vermeiden, die die Qualität der Arbeit verschlechtern könnten.

h. (Weiter-)Entwicklung von inklusiven medienpädagogischen Konzepten.

III. Weiterentwicklung der Methoden empirischer Sozialforschung

Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Forschungsprozess durch die Nutzung von ICT: Partizipatorische Ansätze in der empirischen Sozialforschung (vgl. Goeke/Kubanski 2012) könnten durch die Nutzung von ICT weiterentwickelt werden. Zum Beispiel könnte es durch die Nutzung von Tablet-PC's möglich werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich an Forschungsprozessen beteiligen können, für die dies aufgrund von Sinnesbeeinträchtigungen, sprachlichen bzw. kommunikativen Barrieren bislang unmöglich war.

Anmerkungen

¹ Der Begriff der ‚geistigen Behinderung‘, der in Fachliteratur und Praxis weiterhin Verwendung findet, wird in diesem Beitrag nach Möglichkeit vermieden, weil er von einem Teil der Menschen als diskriminierend erlebt wird (vgl. Interview mit Stefan Göthling in diesem Heft).

² 290168 Menschen (4%) von diesen juristisch erfassten Personen werden „Störungen der geistigen Entwicklung (z.B. Lernbehinderung, geistige Behinderung)“ zugeschrieben (Statistisches Bundesamt 2013, S. 11). In der gesamten Schwerbehinderten-Statistik sind nur die Menschen erfasst, die sich einer amtlichen Feststellung der Behinderung unterzogen haben (Grade der Behinderung von über 50 %). Möglicherweise ist die tatsächliche Anzahl der betroffenen Menschen größer: Gründe können neben Unwissenheit und Scham darin liegen, dass eine bewusste Entscheidung gegen die amtliche Feststellung getroffen wird, um Stigmatisierungen zu vermeiden.

³ Je größer die Netzwerke sind, die sich durch weit verstreute Brückenpersonen auszeichnen, desto größer ist der Zugang zu entfernten Ressourcen, Informationen und anderen Denkweisen (vgl. Granovetter 1973).

Literatur

AccessIT - The National Center on Accessible Information Technology in Education. University of Washington (2013): What is assistive technology? Online verfügbar unter <http://www.washington.edu/accessit/articles?109>, zuletzt aktualisiert am 24.01.2013, zuletzt geprüft am 16.04.2013.

Arp, Matthias (2008): Computer und geistige Behinderung. Neue Medien in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung. Saarbrücken.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. In: Medien praktisch : medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 20 (TS SOLI (c) GESLeibnizInstitut für Sozialwissenschaften), S. 4-10.

Berger, Andreas; Caspers, Tomas; Croll, Jutta; Hoffmann, Jörg; Kubicek, Herbert; Peter, Ulrike (2010): Web 2.0 / barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. Hg. v. Aktion Mensch e.V. Online verfügbar unter http://publikationen.aktion-mensch.de/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.12.2010, zuletzt geprüft am 22.08.2011.

Bernasconi, Tobias (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Univ. Diss. Oldenburg.

Beyer, Stephen; Perry, Jonathan; Meek, Andrea (2008): A Guide to Implementing Assistive Technology for People with Learning Disabilities. A product of the TATE project. Welsh Centre for Learning Disabilities, Cardiff University. Online verfügbar unter http://www.learningdisabilitywales.org.uk/pdfs/implementing_atandt.pdf, zuletzt aktualisiert am 15.04.2008, zuletzt geprüft am 08.08.2012.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn.

Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbe-griff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart.

Bosse, Ingo (2013): Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Teilhabe 52 (1), S. 26-32.

Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu und Margareta Steinrück (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg.

Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt.

Cleppien, Georg; Lerche, Ulrike (2010): Einleitung - Soziale Arbeit und Medien. In: Georg Cleppien und Ulrike Lerche (Hg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, S. 7-20.

Cornelissen, Iris; Schmitz, Christian (2008): Chancen und Risiken des Internets der Zukunft aus Sicht von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter <http://www.einfachfueralle.de/studie>, zuletzt geprüft am 27.05.2013.

Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld.

Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Fabian Kessl und Melanie Plöber (Hg.): Differenzierung, Norma-

lisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 170-186.

Demsky von der Hagen, Alma-Mira (2006): Netzwerke alltäglicher Lebensführung in einer grossstädtischen Wohnsiedlung. München [u.a.].

Deutscher Bundestag, 17 Wahlperiode (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ (Drucksache 17/7286). Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf>, zuletzt aktualisiert am 21.10.2011, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Falkendorff, Kai (2003): Ausweitung der Behinderungszone. Neuere Behinderungstheorien und ihre Folgen. In: Günther Cloerkes (Hg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Situation betroffener Menschen. Heidelberg, S. 25-52.

Freese, Benjamin (2012a): Abbau digitaler Barrieren. In: Sozial Extra, Heft 3-4/2012, S. 24.

Freese, Benjamin (2012b): Menschen mit Behinderung sind Experte im Abbau von Barrieren. In: DAS BAND - Zeitschrift des Bundesverbands für körper- und mehrfachbehinderte Menschen, Heft 5/2012, S. 13-15.

Goeke, Stefanie; Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. Chancen partizipatorischer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Jg. 13 (1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1782/3303#>, zuletzt geprüft am 10.02.2013.

Goffmann, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main.

Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, 78 Jg., Heft 6, S. 13-16.

Grüne BW (2010): Digitale Teilhabe ermöglichen! News BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN Baden-Württemberg. Grüne Landesgeschäftsstelle BW in Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.gruene-bw.de/themen/demokratie-recht/news/article/digitale-teilhabe-ermoeglichen.html>, zuletzt aktualisiert am 26.04.2010, zuletzt geprüft am 29.04.2013.

Hahn, Martin Th. (1994): Selbstbestimmung im Leben – auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung (2/1994), S. 81-94.

Herriger, Norbert (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.

Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hg.) (2010): Medienkompetenz und Web 2.0. Jahrbuch Medienpädagogik 8. Wiesbaden.

Hoogerwerf, Evert-Jan; Lysley, Andrew; Schmidt, Michael (Hg.) (2002): BRIDGE. Unterstützungstechnologie zur Verminderung von sozialer Ausgrenzung. AIAS Bologna onlus, im Auftrag des BRIDGE-Konsortiums. Online verfügbar unter http://www.at4inclusion.org/bridge/docs/condens/condrep_ger.pdf, zuletzt aktualisiert am 18.11.2002, zuletzt geprüft am 08.08.2012.

Huber, Günter L. (2011): Lernen. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch: Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 881-893.

Impact in Europe project (2011): Glossary of technical terms. Online verfügbar unter <http://www.impact-in-europe.eu/images/downloads/impact-glossary-technical-terms.pdf>, zuletzt aktualisiert am 26.10.2011, zuletzt geprüft am 08.08.2012.

Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011): Bildungspolitische Forderungen - Medienpädagogischer Kongress 2011. Online verfügbar unter http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongressdokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf, zuletzt aktualisiert am 21.10.2012, zuletzt geprüft am 14.05.2013.

Jurczyk, Karin (2009): Alltägliche Lebensführung und Soziale Arbeit. In: Fabian Kessl (Hg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Weinheim [u.a.], S. 53-67.

Jurczyk, Karin; Rerrich, Maria S. (1993): Einführung: Alltägliche Lebensführung: der Ort, wo „alles zusammenkommt“. In: Dies. (Hg.): Die Arbeit des Alltags. Freiburg im Breisgau, S. 11-45.

Kastl, Jörg Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderrung. Wiesbaden.

Kessl, Fabian/Melanie Plößer (Hg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden.

Kessl, Fabian/Richter, Martina (2006): Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung? Eine symptomatische Lektüre aktueller Bildungsprogrammatiken. In: Neue Praxis, 36. Jg., Heft 3/2006.

Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim.

Kiendl, Robert (2013): Steinbrück stellt Beratersteam vor | tagesschau.de. ARD Hauptstadtstudio. Online verfügbar unter <http://www.tagesschau.de/inland/spdteam104.html>, zuletzt aktualisiert am 13.05.2013, zuletzt geprüft am 20.05.2013.

Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleich-

heit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden.

Kutscher, Nadia (2011): Soziale Arbeit im virtuellen Raum. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch: Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 1302-1309.

Lembrechts, Dirk (2011): Training Needs Analysis. Final Report. Hg. v. Impact in Europe project. Online verfügbar unter <http://www.impactineurope.eu/images/downloads/impactnareport.pdf>, zuletzt aktualisiert am 20.10.2011, zuletzt geprüft am 08.08.2012.

Lerche, Ulrike (2010): Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In: Georg Cleppien und Ulrike Lerche (Hg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, S. 85-104.

Mayerle, Michael (2012): Zwischenbericht: Begleitforschung im PIKSL-Labor. Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE). Online verfügbar unter http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/aktuelle/piksl/dokumente/zwischenbericht_piksl_final_19.08.12.pdf, zuletzt aktualisiert am 20.08.2012, zuletzt geprüft am 01.11.2012.

Merkel, Yasmin (2012): «Roboter dürfen das Pflegepersonal nicht ersetzen» Schweiz News. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). Online verfügbar unter <http://www.srf.ch/news/schweiz/roboter-duerfen-das-pflegepersonal-nicht-ersetzen>, zuletzt aktualisiert am 18.12.2012, zuletzt geprüft am 06.06.2013.

Metzler, Heidrun (2011): Behinderung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 101-108.

Meyer, Almut-Hildegard (2004): Kodieren mit der ICF. Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenziale und Problem der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Ein Überblick. Heidelberg.

Mürner, Christian (2003): Medien und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim.

Piratenpartei Berlin: Wahlprogramm 2011 – Netze. Online verfügbar unter <http://berlin.piratenpartei.de/2011/08/06/wahlprogramm-2011-netze/>, zuletzt geprüft am 29.04.2013.

Rahamin, Lesley (2004): From integration to Inclusion: Using ICT to Support Learners with Special Educational Needs in the Ordinary Classrooms. In: Florian, Lani/Hegarty, John (Hg.): ICT and Special Educational Needs. A tool for Inclusion, S. 35-45.

Rudolf, Miriam (2011): Computernutzung durch Menschen mit Lernschwierigkeiten. Eine qualitative empirische Studie. Masterarbeit. Univ., Siegen.

Schwarte, Norbert; Oberste-Ufer, Ralf (2001): LEWO II. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Marburg.

Schwarte, Norbert (2009): Selbstbestimmung allein genügt nicht. Thesen zu einem Leitbegriff der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Online verfügbar unter http://www.unisiegen.de/zpe/mitglieder/ehemalige/schwarte/selbstbestimmung_20allein_20gen_fegt_20nicht.pdf, zuletzt aktualisiert am 26.05.2009, zuletzt geprüft am 17.05.2013.

SFIB – Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (Hg.) (2009): ICT in der Sonderpädagogik. Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in der Ausbildung der Lehrpersonen 2009. Online verfügbar unter http://sfib.educa.ch/sites/default/files/20121003/ict_und_sonderpaedagogik_.pdf, zuletzt aktualisiert am 03.10.2012, zuletzt geprüft am 10.05.2013.

Sommerfeld, Peter; Hollenstein, Lea; Calzaferri, Raphael (2012): Integration und Lebensführung. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013): Statistik der schwerbehinderten Menschen 2011. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/BehinderteMenschen/SozialSchwerbehinderteKB5227101119004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

Steinfeld, Edward; Maisel, Jordana (2012): Universal Design. Creating Inclusive Environments. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10542587>, zuletzt geprüft am 12.07.2013.

Theunissen, Georg/Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg.

Thiersch, Hans (2011): Bildung. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (2011): Handbuch Soziale Arbeit, München, S. 162-173.

United Nations Statistics Division (2007): Human functioning and Disability. Online verfügbar unter <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/disability/default.htm>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

Voß, G. Günter (1995): Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen, S. 23-44.

Voß, G. Günter; Wehrich, Margit (2001): Tagaus - tagein. Einleitung. In: Dies. (Hg.): Tagaus - tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München (Arbeit und Leben im Umbruch, 1), S. 9-19.

W3C World Wide Web Consortium (2008): Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Online verfügbar unter <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>, zuletzt aktualisiert am 11.12.2008, zuletzt geprüft am 27.05.2013.

Wacker, Elisabeth (2011): Behindertenpolitik, Behindertenarbeit. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch: Handbuch Soziale Arbeit. München, S. 87-100.

Waldschmidt, Anne (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2. Aufl. Wiesbaden.

Autoren



Benjamin Freese M.A., Dipl.-Soz.Päd./Dipl.-Soz.Arb., Jg. 1980, ist Leiter des PIKSL-Labors in Düsseldorf-Flingern.



Michael Mayerle, Dipl.-Päd., Dipl.-Soz. Arb., Jg. 1967, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt 'Begleitforschung im PIKSL-Labor' des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen.

Matthias Kempf

Digitale Teilhabe und UN-Behindertenrechtskonvention

In der Behindertenhilfe vollzieht sich seit einigen Jahren ein Paradigmenwechsel (vgl. Hohmeier 2004, Theunissen 2007). Unter dem Schlagwort der Inklusion wird diskutiert, wie Menschen mit Behinderung in einem „inkluisiven Gemeinwesen“ (Lampke et al. 2011, S. 14) leben können und welche Unterstützung notwendig ist, um echte Teilhabe zu ermöglichen. Hierzu sind veränderte Angebote von sozialen Diensten, aber auch Änderungen im Gemeinwesen unverzichtbar. Die UN-Behindertenrechtskonvention ist vor dem Hintergrund dieses veränderten Blicks auf Menschen mit Behinderung verfasst und benennt Ziele und Maßnahmen, durch welche die Teilhabe für Menschen mit Behinderung verbessert werden kann. Auch zu Aspekten der digitalen Teilhabe finden sich in der Konvention wertvolle Anregungen, auf die im Verlauf dieses Textes in drei Punkten eingegangen werden soll. Zuvor wird knapp die Bedeutung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK oder einfach Konvention) beleuchtet.

Die Bundesrepublik Deutschland hat, durch die Beschlüsse von Bundestag

und Bundesrat, sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention, als auch das Fakultativprotokoll ohne Einschränkungen angenommen, so dass „seit dem 26. März 2009 [...] die Konvention damit die verbindliche Grundlage für die deutsche Behindertenpolitik“ (Aichele 2010, S. 1) bildet. Der Charakter der Regelungen ist für das richtige Verständnis der Konvention entscheidend. Sie stellen keine zusätzlichen Rechte für eine bestimmte Gruppe von Personen dar, sondern sind Konkretisierungen der allgemeinen Menschenrechte. Die Konvention beschreibt damit verbindlich, wie diese für Menschen mit Behinderung auszulegen sind, um ihnen den vollen Genuss der Rechte zu ermöglichen. Hieran sind sie, gemäß dem sozialen Behinderungsverständnis, durch „gesellschaftlich bedingte Einschränkungen ihrer individuellen Rechte“ (Aichele 2010, S. 2), gehindert. Zum Beispiel würde eine Person ohne Sehvermögen an der Ausübung ihrer politischen Rechte gehindert, wenn Wahlprogramme nicht in einer für sie rezipierbaren Form zur Verfügung gestellt würden. Die fünfzig Artikel der Konvention beschreiben teilweise sehr detailliert, wie Inklusion

möglich wird und „spezifizieren die damit verbundenen staatlichen Verpflichtungen“ (Aichele 2010, S. 2), um eine „inklusive Gesellschaft“ (ebd., S. 3) zu schaffen.

Diese Verpflichtungen können nicht einfach umgesetzt werden, sondern ihre Implementierung erfordert zum Teil erhebliche Veränderungen von bestehenden Strukturen, die erst nach und nach erfolgen können, so dass von einem langfristigen Anpassungsprozess ausgegangen werden sollte. Einzelne Verpflichtungen, wie etwa das Diskriminierungsverbot, entfalten allerdings unmittelbare Wirkung. Gemäß Art. 4 I b)¹ sind bestehende Gesetze anzupassen, wenn diese „der vollen Verwirklichung“ dieser Rechte entgegenstehen. Der Prozess hin zu einem inklusiven Gemeinwesen umfasst alle Ebenen staatlicher Ordnung (Art. 4 V) und spricht die gesamte Gesellschaft, wenn auch mit unterschiedlichem Verpflichtungscharakter, an. Sämtliche Lebensalter und -bereiche sind von der Konvention angesprochen. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat in Deutschland eine breite Diskussion ausgelöst, und neben Bund und Ländern auch

eine zunehmende Zahl von Kommunen veranlasst, Aktionspläne bzw. Beschlüsse zum Umgang mit der Konvention zu verfassen (Rohrman et al. 2012, S. 11). Die Veränderungen müssen sich an der Lebenswirklichkeit der Menschen mit Behinderung vor Ort orientieren, diese sind aktiv und entscheidend mit in die Umsetzung einzubeziehen (Art. 4 III). Die Konvention bildet bei der Gestaltung von Aktionsplänen, Konzepten und Aktivitäten zur Umsetzung von Inklusion eine normative Grundlage, die auch bei der Ausrichtung der professionellen Arbeit die Basis für eine ethische und pragmatische Orientierung sein kann.

Auch wenn der Begriff der ‚digitalen Teilhabe‘ in der UN-Behindertenrechtskonvention nicht verwendet wird, so können jedoch drei wesentliche Aussagezusammenhänge identifiziert werden, welche die digitale Teilhabe betreffen:

1. Einsatz von Technologien

2. Freier Zugang zu Informationen

3. Gleichberechtigte Teilhabe

Die Konvention greift diese Themen mehrfach auf und verdeutlicht in einigen Artikeln die allgemeinen Prinzipien für bestimmte Lebensbereiche und Zusammenhänge. Daher kommt es zu Überschneidungen und Wiederholungen, aber auch zu Konkretisierungen. Die hier als Aussagezusammenhang bezeichneten Begriffe sind nur zum Zweck der Darstellung sinnvoll voneinander zu trennen, da sie sich gegenseitig ergänzen und aufeinander aufbauen. Sowohl der Einsatz von Technologien als auch die Regelungen zum freien Zugang zu Informationen haben gleiche Teilhabe zum Ziel. Die gleiche Teilhabe an bestimmten Lebensbereichen erleichtert wiederum den Einsatz von Technologien, die einen Zugang zu Informationen ermöglichen. Die Aussagen der Konvention und Zusammenhänge dieser drei Aspekte werden nun näher erläutert:

1. Einsatz von Technologien

Zunächst sollen im Folgenden Begriffe und Aussagen beleuchtet werden, die direkt mit digitaler Teilhabe in Bezug stehen, um dann zu den indirekten Zusammenhängen zu kommen. Welche Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Technologien gefordert werden, soll am Ende des Abschnitts beleuchtet werden.

Ein direkter Bezug zur digitalen Teilhabe stellt vor allem die Formulierung der „neuen Technologien“ dar (Art. 4 und Art. 29). Der Begriff der neuen Technologien beinhaltet je nach Epoche unterschiedliche Neuerungen. Aktuell sind die wesentlichen Neuerungen im Zusammenhang mit digitaler Informationssammlung und -verarbeitung zu sehen. Auf diese, den Alltag umfassend beeinflussenden Technologien, wie beispielsweise globale Orientierungssysteme, mobile Kommunikation, digitale Sensortechnik, Unterhaltungselektronik, internetbasierter Informationsaustausch, bis hin zu digitalen Implantationstechnologien beziehen sich die Überlegungen im Zusammenhang mit digitaler Teilhabe. Aus dem Zusammenhang der Erwähnungen kann geschlossen werden, dass es sich einerseits um neue unterstützende Technologien für Menschen mit Behinderung, andererseits auch allgemein um neue Technologien und Geräte handelt. Dadurch, dass von „unterstützende[n] Technologien, einschließlich neuer Technologien“ gesprochen wird, kann geschlossen werden, dass die neuen Technologien nicht als eine besondere Gruppe der Technologien verstanden werden, sondern als eine Untergruppe der unterstützenden Technologien. Ähnlich kann der zweite direkte Bezug zur digitalen Teilhabe gesehen werden. Auch die „neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und -Systeme“ (Art. 9 II g)) werden zu den neuen Technologien gerechnet. Der dritte in der Konvention

gebrauchte Begriff, der sich direkt auf digitale Teilhabe bezieht, ist das „Internet“. Art. 9 führt dieses als einen Unterbegriff der „neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und -Systeme“ ein. Die Informations- und Kommunikationstechnologien werden in Art. 4 g) unter die neuen Technologien zusammengefasst. Neue Technologien werden somit in der Konvention vielfach und in unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnt, wobei sie keine besondere Stellung einnehmen, sondern als Teil der gestaltbaren Umwelt verstanden werden. Für die neuen Technologien gilt, was für alle Umweltbedingungen gelten sollte, dass sie so zu gestalten sind, dass sie die Teilhabe aller Menschen ermöglichen und nicht zur Separierung beitragen. Ein entscheidender Begriff hierbei ist der des „universellen Designs“.

„Universelles Design‘ [bedeutet] ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (Art. 2, Hervorheb. i. Orig.). Eine solche Gestaltung der Umwelt versucht Barrieren zu vermeiden und technische Potentiale zur Kompensation von Beeinträchtigungen zu nutzen. Entgegen dem medizinischen Modell, das Behinderung als zwingende Folge von bestimmten Normabweichungen versteht, vertritt die Konvention ein soziales Behinderungsmodell: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1).

Die Idee des universellen Designs stellt die perspektivische Antwort auf das Zusammenspiel aus Beeinträchtigung und

Gestaltung der Umwelt dar. Eine isolierte Betrachtung neuer Technologien läuft daher dem Gesamtverständnis der Konvention zuwider und würde nicht die Verwobenheit aus Barrieren und Unterstützung berücksichtigen.

Gleichzeitig stellt die Konvention aber klare Anforderungen an die gesellschaftlichen Akteure im Umgang mit dem Einsatz der Technologie für digitale Teilhabe und benennt eine Reihe von Maßnahmen. Da die UN-BRK eine gegenseitige Verpflichtung der Vertragsstaaten darstellt, sind zunächst vor allem staatliche Akteure, wie beispielsweise Regierungen und Verwaltungen angesprochen die notwendigen Schritte einzuleiten; deshalb wenden sich viele Artikel direkt an sie.

Die wesentlichen Maßnahmen bezüglich des Einsatzes von Technologien im Zusammenhang mit digitaler Teilhabe finden sich im Art. 4 der Konvention, der als „rechtliches Herzstück“ (Aichele 2008, S. 6) angesehen wird, da dort die „Allgemeinen Verpflichtungen“ formuliert werden. In der Einleitung des Artikels ist von der „vollen Verwirklichung aller Menschenrechte“ die Rede, was nach Schulze (2010, S. 50) im Vergleich zu anderen Menschenrechtsdokumenten die weitgehendste Formulierung darstellt. Im Abschnitt f) wird, unter Verweis auf die schon vorgestellte Definition, auf die Bedeutung des „universellen Designs“ für die Gestaltung von „Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen“ hingewiesen, die so zu gestaltet werden sollen, dass sie „mit möglichst geringem Anpassungs-Kostenaufwand“ den „besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen“ [...] „gerecht werden“. Die Aufzählung der von dieser Regelung betroffenen Gegenstände und Verrichtungen ist denkbar umfassend formuliert und verdeutlicht, dass universelles Design die gesamte Gesellschaft umfassen soll,

und dass hiervon nicht nur Menschen mit Behinderung profitieren sollen. Sehr weit gefasst sind auch die Verpflichtungen des Staates in Bezug auf „Forschung und Entwicklung“, da diese „zu betreiben oder zu fördern“ sind. Die Verpflichtungen enden aber konsequenter Weise nicht am Reißbrett oder in der Schublade: Auch die „Verfügbarkeit und Nutzung“ der universell gestalteten Produkte ist ausdrücklich „zu fördern“. Eine den deutschen Traditionen entgegenkommende und mit Blick auf langfristige Entwicklungen erfolgsversprechende Verpflichtung stellt die Aufforderung dar, sich für die „Entwicklung von Normen und Richtlinien für universelles Design einzusetzen“. Während es bei diesen Regelungen um allgemeine Technologien ging, ergeben sich gleichlautende Verpflichtungen zu „Forschung und Entwicklung“ aus dem Absatz g) des Art. 4 für „neue Technologien, die für Menschen mit Behinderungen geeignet sind, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien, Mobilitätshilfen, Geräten und unterstützenden Technologien“. Mit der Formulierung der Verfügbarkeit und Nutzung dieser Technologien wird zum Ausdruck gebracht, dass es um eine veränderte Lebensgestaltung der Menschen mit Behinderung geht, und diese von den staatlich geförderten oder betriebenen Entwicklungen profitieren sollen. Ging es im vorigen Abschnitt um Produkte im Allgemeinen, so sind hier speziellere Technologien für Menschen mit Behinderung angesprochen, die ohne Anpassungen „für Menschen mit Behinderungen geeignet sind“. Eine scharfe Trennung zwischen diesen beiden Regelungen ist nicht möglich oder sinnvoll, da im Idealfall beispielsweise ein nach universellem Design gestaltetes Smartphone für einen sehr großen Teil der Menschen mit Behinderung ohne Anpassung nutzbar ist. Hinsichtlich des Zeitpunktes der „vollen Verwirklichung“ können die Regelun-

gen aber doch differenziert werden. Ist die Verwirklichung des Absatzes f) eher langfristig zu erwarten, da die Wirtschaft als Ganzes angesprochen wird, betrifft Absatz g) eine Auswahl von Produkten, die auf die Gruppe von Menschen mit Behinderung im Besonderen abzielt. Es hat also eine zweigleisige Förderung zu erfolgen, da ein Staat die Bürger nicht auf den Zeitpunkt vertrösten kann, zu dem sich das Konzept universellen Designs ausreichend durchgesetzt hat.

Eine weitgehendere und noch stärker auf die Belange von Menschen mit Behinderung bezogene Regelung stellt der Absatz 3 des Artikels 26 dar. Hier geht es um die Förderung „unterstützende[r] Geräte und Technologien, die für Menschen mit Behinderung bestimmt sind, für die Zwecke der Habilitation und Rehabilitation“. Dieser Artikel erwähnt nicht explizit neue Technologien, allerdings wurde oben schon gezeigt, dass die Konvention einen weiten und offen aufzufassenden Technologiebegriff verwendet, der neue Technologien einschließt. Die Aussage hier ist, analog zum vorherigen Abschnitt von Art. 4 f), dass die Bemühungen um ein universelles Design nicht auf Kosten des Bereiches der (Re-) Habilitationstechnik vorangetrieben werden sollen. Dies wird auch explizit an die Definition in Art 2 angefügt: „...Universelles Design“ schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderung, soweit sie benötigt werden, nicht aus“ (Hervorheb. i. Orig.). Überleitend zum zweiten Ausagenzusammenhang der Konvention in Verbindung mit digitaler Teilhabe, dem freien Zugang zu Informationen, ist der Art. 9 II h) im Kontext mit Technologien noch zu erwähnen. Dort wird eine vierte Förderpflicht des Staates für „zugängliche Informations- und Kommunikationstechnologien und -systeme“ beschrieben. Für diese soll die Förderung in den Bereichen „Gestaltung“, „Entwicklung“,

„Herstellung“ und „Vertrieb“ zu einem frühen Zeitpunkt erfolgen, damit „deren Zugänglichkeit mit möglichst geringem Kostenaufwand erreicht wird“ (Art. 9 II h)). Aus welchem Grund hier eine gegenüber den vorherigen Vorschriften abweichende Formulierung verwandt wird, ist unklar. Statt Forschung, Entwicklung, Verfügbarkeit und Nutzung voranzutreiben, setzt diese Förderung mit der Entwicklung später an und beschränkt die Pflichten auf die Vermarktung, blendet aber die tatsächliche Nutzung aus.

2. Freier Zugang zu Informationen

In knapper Form ist auch für diesen Ausagenzusammenhang zunächst die von der UN-BRK verwendete Begrifflichkeit in den Blick zu nehmen, bevor auf zu ergreifende Maßnahmen eingegangen wird. Im Artikel 2 findet sich die für diesen Zusammenhang wichtige Begriffsbestimmung bezüglich des Verständnisses von Kommunikation. Diese schließt „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, ein“ (Art. 2). Ohne ebenso ausführlich - wie für die Verwendung des Begriffes der Technologie dargestellt - auf die verschiedenen Artikel einzugehen, kann allein aus dieser Definition gezeigt werden, dass diese nicht auf Abgrenzung setzt, sondern darum bemüht ist, alle Formen und Arten von Artikulation als Kommunikation anzuerkennen. Dieses weite Verständnis beabsichtigt, mit dem noch näher darzustellenden Bemühen um Zugänglichkeit, dass alle denkbaren Arten, Formen und Mittel, derer sich Menschen mit Behinderung bedienen, um ihre Anliegen aus-

zudrücken, zu würdigen und auszubauen sind. Digitale Teilhabe mit Blick auf diese Definition umfasst alle Kommunikation, mittels neuer oder unterstützt durch neue Technologien, wie beispielsweise Internet oder Mobilfunk. Statt bestimmten Arten der Kommunikation zugunsten anderer den Vorzug zu geben, wird eine Ausweitung der Artikulations- und Informationsmöglichkeiten angestrebt.

Der Begriff der „Zugänglichkeit“ des Art. 9 umfasst nicht nur physische Zugangsbarrieren. Durch die Übersetzung von „accessibility“ aus den verbindlichen Fassungen mit „Zugänglichkeit“ besteht die Gefahr, dass hierunter lediglich der Zugang, aber nicht die Nutzung von Kommunikationstechnologien verstanden werden könnte. Dass diese Deutung dem Sinn der Konvention zuwiderlaufen würde, kann aus den schon gemachten Ausführungen geschlossen werden.² Der „gleichberechtigte Zugang“ ist für „Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systeme“ sicherzustellen. Dies umfasst auch explizit „elektronische Dienste und Notdienste“, wobei letztere, nach einer Notfallübung während den Beratungen bei der UNO, ergänzt wurden (vgl. Schulze 2010, S. 77). Die Konvention formuliert exemplarische Maßnahmen. Mit Rücksicht auf die Anpassung an die örtlichen Gegebenheiten werden darüber hinaus die zu erreichenden Ziele benannt. So soll der „Zugang zu Informationen gewährleistet“ und die dafür „geeigneten Formen der Hilfe und Unterstützung für Menschen mit Behinderungen“ gefördert werden. Zu den Maßnahmen zählt, neben den oben erwähnten Förderungen zugänglicher Technologie, die Information über die Möglichkeiten der Nutzung dieser Techniken (Art. 4 I h)) und auch die „Feststellung und Beseitigung von

Zugangshindernissen und Barrieren“ (Art. 9 I). Mit Blick auf digitale Teilhabe ist die Verpflichtung zu geeigneten Maßnahmen, „um den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu den neuen und Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, einschließlich des Internets, zu fördern“ (Art. 9 II g)) zentral. Zu solchen Maßnahmen kann auch das PIKSL-Labor (vgl. diverse Beiträge in diesem Heft) gezählt werden, welches unter anderem die Nutzung dieser Technologien von Menschen mit Behinderung untersucht. Der Fokus wird von der Konvention aber nicht nur auf die Bereitstellung und Anpassung von Software und Hardware gelegt, sondern auch auf ein verändertes Bewusstsein im Umgang mit Barrieren für Menschen mit Behinderung. Deswegen sollen relevante Personengruppen zu Fragen der Zugänglichkeit geschult werden (Art. 9 IIc)). Zwischen den Regelungen zur Zugänglichkeit und denen zum „Zugang zu Informationen“ (Artikel 21) gibt es nachvollziehbare große Überschneidungen. Hier wird näher ausgeführt, was unter dem Zugang zu Informationen zu verstehen ist: die „Freiheit, Informationen und Gedankengut sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“. Dies soll „gleichberechtigt mit anderen“ erfolgen. In diesem Artikel wird erneut deutlich, dass staatliche Ebenen expliziter angesprochen werden. So sollen Behörden Informationen in „zugänglichen Formaten und Technologien“ zur Verfügung stellen, beim Empfang von Informationen von Menschen mit Behinderung ein größeres Spektrum an Kommunikationsformen „akzeptieren“ und die Kommunikation damit „erleichtern“. Dadurch können öffentliche Stellen eine Vorbildfunktion wahrnehmen und auf die Breite der Gesellschaft einwirken. Die Wahlfreiheit des Kommunikationsmittels wird den Menschen mit Behinderung durch die Konvention zugesichert (Art. 21 b)). Das

Projekt der „inklusive Verwaltung“ (Koniczny et al. 2012) kann als ein Beispiel gesehen werden, wie Verwaltungen für die Belange von Menschen mit Behinderung auf nachhaltige Art und Weise sensibilisiert werden können.

Die Vorschriften für nicht staatliche Akteure sind deutlich weniger direkt. So sollen Anbieter von „Diensten für die Allgemeinheit“ (auch) im Internet „dringend dazu aufgefordert“ werden, ihre Dienste so zu gestalten, dass sie „für Menschen mit Behinderung zugänglich und nutzbar“ sind (Art. 21 c)). Die Anbieter von Massenmedien sollen ebenfalls von staatlichen Stellen „aufgefordert“ werden, ihre Angebote zugänglich zu gestalten (Art. 21 d)). Die schwächere Verpflichtung erfolgt hier vermutlich aus Rücksicht auf die Wahrung der Unabhängigkeit von Presseorganen.

3. Gleichberechtigte Teilhabe

Die Sicherstellung der „vollen, wirksamen Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung ist einer der Grundsätze (Art. 3) der Konvention und wird wiederholt auch als Ziel von Maßnahmen angegeben. Häufiger noch als von der „wirksamen“ ist in der Konvention von „gleichberechtigter Teilhabe“ die Rede. Im Kontext der digitalen Teilhabe kann vor dem Hintergrund der schon dargestellten Inhalte hierunter eine Benutzung neuer Technologien und neuer Medien verstanden werden, die dem entspricht, was in der umgebenden Gesellschaft üblich ist. Diese Schlussfolgerung wird von der Konvention eher implizit, als explizit vermittelt. So sollen Menschen mit Behinderung die gleichen Möglichkeiten der Benutzung erhalten, Barrieren sollen beseitigt und Inhalte zugänglich gestaltet werden, um Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig werden die Zugänglichkeit von Informationen und der Einsatz von Technologien als ein Mittel gesehen, die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Ge-

sellschaft zu verbessern (vgl. Art. 4). Die „gleichberechtigte Teilhabe“ (Art. 24 III) ist sowohl ein Mittel zur Verbesserung der Teilhabe, als auch ein angestrebtes Ziel von Teilhabeverbesserungen. Beispielsweise könnte die Nutzung von Web-basierten Peer-Counseling-Plattformen helfen, bestimmte Barrieren zu überwinden und gleichzeitig die Möglichkeit des (digitalen) Austausches zu verbessern. Im Artikel 24 III wird als Ziel der Vermittlung „lebenspraktischer Fähigkeiten“ die „volle und gleichberechtigte Teilhabe“ in Bezug auf die Bildung und das Leben in der Gesellschaft genannt. Um diese zu erreichen, sollen alternative Kommunikationsmöglichkeiten vermittelt werden. Neben der schulischen Bildung sind - unter Verweis auf lebenslanges Lernen - auch ausdrücklich erwachsene Menschen mit Behinderung als Nutzer dieser Angebote angesprochen. Artikel 9 zur „Zugänglichkeit“ und der näher erläuternde Artikel 21 zum „Zugang zu Informationen“ sagen aus, dass der Zugang zu Informationen „gleichberechtigt mit anderen“ erfolgen soll. Ziel ist die Ermöglichung einer „unabhängigen Lebensführung“ und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen“ (Art. 9). Dieses perspektivische Ziel kann nur nach und nach erreicht werden. Die Verwirklichung der „vollen Teilhabe“ erfordert zum einen auf Seiten der Menschen mit Behinderung eine Bereitschaft aktiv zu sein, sich einzubringen und neue Artikulationsmöglichkeiten zu suchen und zu nutzen. Zum anderen muss die Bereitschaft in der Gesellschaft zunehmen, Menschen mit Behinderung gleiche Teilhabe zu ermöglichen und gleiche Entscheidungsmöglichkeiten zuzugestehen. Neben Maßnahmen der Bewusstseinsbildung (Art. 8) sind die Konkretisierungen des Artikels 19 zur „unabhängigen Lebensführung“, wie das gleichberechtigte Zurverfügungstellen von „Einrichtungen für die Allgemeinheit“, wichtig. Es reicht dabei nicht aus,

dass theoretisch alle Bürger, mit oder ohne Behinderung, die gleichen Beteiligungsmöglichkeiten hätten, sondern ein aktives Unterstützen der Menschen mit Behinderung ist erforderlich, um in unterschiedlichen Lebensbereichen Barrieren zu erkennen und zu überwinden. Anhand der Artikel 29 und 30 kann verdeutlicht werden, wie gleiche Teilhabe im Bereich der Freizeit und der Politik verstanden wird: Im Artikel 30 wird der „Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten“ gefordert, damit Menschen mit Behinderung „gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben“ teilnehmen können. In Absatz (5) wird „die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit-, und Sportaktivitäten“ als ein Lebensbereich angesprochen, in welchem die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen ergreifen sollen, dies sicherzustellen. Die Orientierung findet am allgemein üblichen Freizeitverhalten statt, das für viele Menschen zunehmend durch die Nutzung neuer Medien und Technologien geprägt wird. Hierunter fallen Informationsmöglichkeiten, soziale Netzwerke, Nachrichtenportale, Computerspiele und vieles weitere. Der selbstbestimmte Umgang mit diesen Medien und Technologien ermöglicht ein anderes Freizeitverhalten in der digitalen, als auch in der realen Welt. Im Artikel 29 a ii) wird die erleichterte „Nutzung unterstützender und neuer Technologien“ in den Kontext der „Teilhabe am politischen Leben“ gestellt. Der Gebrauch neuer Technologien soll die Wahl und die Ausführung eines öffentlichen Amtes praktikabel machen. Die Befähigung und Ermöglichung wirksamer politischer Partizipation kann dabei helfen das öffentliche Bild der Menschen mit Behinderung dauerhaft zu verändern.

Wie dargestellt formuliert die Konvention eine Vielzahl von Rechten und Maßnahmen, die Menschen mit Behinderung gleichberechtigte Partizipation an der

Gesellschaft ermöglichen sollen. Dass mit einer Ausweitung der Autonomie von Menschen mit Behinderung auch eine Zunahme der Lebensrisiken verbunden ist, liegt auf der Hand. In Bezug auf digitale Teilhabe kenne ich aus der Praxis als Sozialarbeiter im Feld der rechtlichen Betreuung ambivalente Reaktionen auf das Autonomiebestreben der Klienten. Der Zugang zum Internet kann nicht allein deswegen verwehrt werden, weil der Umgang mit den eigenen finanziellen Mitteln problematisch ist. Wie den ‚Profis‘, sollte den Klienten zum Beispiel beim Kauf im Internet die Möglichkeit von ‚trial-and-error‘ offen stehen. Die rechtlichen Möglichkeiten für Verbraucher nach dem ehemaligen Fernabsatzgesetz (heute §§ 312b ff. BGB) sind in der sozialpädagogischen Begleitung von Menschen mit Behinderung einzusetzen. Neben monetären Risiken sind im Feld der Behindertenhilfe auch Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes, zum Beispiel bei Sozialen Netzwerken und der einseitigen Beschäftigung mit Inhalten fragwürdiger Qualität, weit verbreitet. Der Reflex Menschen mit Behinderung besonders zu schützen stellt ein Teilhaberrisiko dar. Hierauf hat bereits Wolfensberger (1980, S. 19) mit dem Begriff „dignity of risk“ (Würde des Risikos) hingewiesen. Sich im Laufe des Lebens mit bestimmten Risiken auseinandersetzen zu müssen, sollte auch als Würdigung der eigenen Selbstbestimmung und als Mittel des Lernens von lebenspraktischen Fähigkeiten verstanden werden. Nur wenn man die Risiken, die mit dem Bemühen um digitale Teilhabe einhergehen, akzeptiert, können auch die damit verbundenen Chancen genutzt werden.

Die Folgen, die sich aus den dargestellten Regelungen für die professionelle Praxis ergeben, sind je nach Tätigkeitsebene unterschiedlich und vielfältig. Entscheidend für die praktische Umsetzung ist

vor allem das veränderte Verständnis der Stellung von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft: Von bedürftigen Empfängern gesellschaftlicher Fürsorge und Therapie werden sie zu Bürgern, die aufgrund ihres Menschseins Rechte auf Unterstützung haben, die ihnen die vollständige Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Die Konvention bietet somit erhebliches Innovationspotential zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Eine erfolgreiche Nutzung der Konvention wird auch zur „Humanisierung der Gesellschaft“ beitragen (vgl. Bielefeldt 2008). Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention hat die Politik den Willen zu diesen Veränderungen bekundet und sich dazu gegenüber der Staatengemeinschaft und den eigenen Bürgern verpflichtet.

Anmerkungen

¹ Die mit Art. abgekürzten Verweise beziehen sich in diesem Aufsatz immer auf das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen. Dieses wird auch mit der gebräuchlichen Abkürzung UN-BRK für United Nations-Behindertenrechtskonvention oder einfach Konvention bezeichnet.

² Hilfreich für die Begriffliche Fassung ist der § 4 des BGG, der Barrierefreiheit definiert als: „Barrierefrei sind [...] Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen; sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“ Unter Verweis auf Art. 4 IV, nach welchem die Konvention die Rechtsstellung der Menschen mit Behinderung nicht verschlechtern darf, kann diese schon länger in Gültigkeit befindliche Regelung als Auslegungshilfe für die nicht verbindliche Deutsche Übersetzung (vgl. Art. 50) herangezogen werden (vgl. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.).

³ Gegen die Übersetzung „independence“ und „live independently“ mit „Unabhängigkeit“ und „unabhängige Lebensführung“ wird eingewandt, „dass die Übersetzung mit „Selbstbestimmung“ oder „selbstbestimmt leben“ dem Sinn und Zweck der Konvention, besser UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen entspräche (Aichele 2008, S. 11 f.). Die Übersetzung überrascht auch insofern, als die deutschen Vertreter

der „independent living“-Bewegung dieser die deutsche Bezeichnung „Selbstbestimmt Leben“ geben. Wie in Anmerkung 2 bereits erwähnt, ist die deutsche Übersetzung jedoch nicht rechtsgültig und daher im Zweifelsfall eine der Versionen zu konsultieren, die von der Konvention als verbindlich (Art. 50) angesehen werden.

Literatur

Aichele, Valentin (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt, Umsetzung und >>Monitoring<<. In: Stiftung Mitarbeit Newsletter Bürgergesellschaft (8), S. 1 -7

Hohmeier, Jürgen (2004) Die Entwicklung der außerschulischen Behindertenarbeit als Paradigmenwechsel - von der Verwahrung zur Inklusion. In: Forster, Rudolf. Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 127-143

Konieczny, Eva; Windisch, Markus; Schädler, Johannes; Rohrmann, Albrecht; Gaida, Mareike (2012) „Inklusionsorientierte Verwaltung“. Arbeitshilfe zur Sensibilisierung und Qualifizierung von kommunalen Verwaltungsstellen. Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste an der Universität Siegen (Hrsg.) ZPE Schriftenreihe Nr. 24

Lampke, Dorothea; Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes (2011): Kommunale Teilhabplanung. Einleitung. In: Dorothea Lampke, Albrecht Rohrmann und Johannes Schädler (Hg.): Örtliche Teilhabplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 9 -24

Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes; Windisch, Marcus; Kempf, Matthias; Kaiser, Mario (2012) Inklusives Gemeinwesen planen. Zwischenbericht. Online abrufbar unter: http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/inklusivegemeinwesen/zwischenbericht_05-10-2012.pdf. Zuletzt geprüft am 04.06.2013

„Schattenübersetzung“ des Netzwerks Artikel 3 e.V.: Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung - Übereinkommen über

die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online abrufbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereintenationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911>. Zuletzt geprüft am 04.06.2013

Schulze, Marianne (2010): Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A handbook on the human rights of persons with disabilities. 3. Aufl. Lyon: Handicap International.

Theunissen, Georg (2007) Empowerment behindeter Menschen. Freiburg. Lambertus Verlag.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Online abrufbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf. Zuletzt geprüft am 01.07.2013

Wolfensberger (1980): A Brief Overview of the Principle of Normalization, in: Flynn / Nitsch Flynn J.Robert / Nitsch, Kathleen E.(Hg.) (1980): Normalization, Social Integration and Community Services, Baltimore, S. 7 - 30

Autor



Matthias Kempf, Jg. 1983, Dipl.-Soz. Arb., M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen und arbeitet dort, nach vierjähriger Tätigkeit als rechtlicher Betreuer in einem Betreuungsverein, im Forschungsschwerpunkt Teilhabeplanung (Albrecht Rohrmann/Johannes Schädler) in verschiedenen Projekten mit. Sein Promotionsthema befasst sich mit Fragen der kommunalen Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Miriam Düber

„Dann kriegen alle graue Haare und keiner sagt: Das verstehe ich nicht.“

Ein Gespräch mit Stefan Göthling (Netzwerk People First Deutschland e.V.)

Die Nutzung des Internets stellt auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine wichtige Form gesellschaftlicher Teilhabe dar, indem sie „Deutungsangebote, Identifikations-, Orientierungs- und Handlungsräume“ (Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ 2009) liefert und somit nicht zuletzt eine „Ressource für Identitätskonstruktionen“ (ebd.) ist. Gleichzeitig tauchen im Umgang mit den neuen Medien auch immer neue Schwierigkeiten auf, vor allem in Form von Barrieren für diese Personengruppe (vgl. Aktion Mensch 2010). Nicht zuletzt die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (BITV 2.0), die die Behörden der Bundesverwaltung u.a. dazu anhält „die klarste und einfachste Sprache zu verwenden, die angemessen ist“ (BITV 2.0, Anforderung 3.1.5), ist ein Beleg dafür, dass das Ziel der digitalen Barrierefreiheit auch in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zunehmend in den Fokus rückt. Vertreter der Medienpädagogik (vgl. z.B. Bosse 2012) betonen in diesem Zusammenhang, dass es nicht nur um die Ermöglichung eines Zugangs, sondern

vor allem um die Notwendigkeit einer inklusiven Medienbildung, mit dem Ziel des Erwerbs einer umfassenden Medienkompetenz und damit letztlich auch um „Empowerment[...] mit Medien“ (Bosse 2012, 16) geht. Doch wie denken Menschen mit Lernschwierigkeiten über dieses Thema? Was stört und bewegt sie in ihrem ‚digitalen Alltag‘? Um Antworten zu erhalten, die den Sichtweisen von Betroffenen möglichst nahe kommen, führte ich ein Gespräch mit Stephan Göthling, dem Geschäftsführer von Mensch zuerst/People First Deutschland, der sich in seiner tagtäglichen Arbeit - als Experte in eigener Sache - für die Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten engagiert. Ich möchte ihm an dieser Stelle ganz herzlich für die Bereitschaft danken, seine Erfahrungen und Sichtweisen im Gespräch mit mir zu schildern.

Telefoninterview am 06.05.2013 - 13:00 Uhr

Herr Göthling, würden Sie uns kurz etwas über sich erzählen?

Ich habe zehn Jahre in einer Werkstatt für behinderte Menschen gearbeitet. Nach einiger Zeit habe ich gemerkt, jeden Tag irgendwelche Montage- oder Verpackungsarbeiten - das ist nicht so mein Ding. Ich war schon immer ein Mensch, der sich gern für andere Menschen eingesetzt hat, politisch gearbeitet hat und habe dann durch Zufall ‚Mensch zuerst‘ kennengelernt, also ‚People First‘. Ich habe da ein Praktikum gemacht, den Verein mitgegründet und bin Geschäftsführer geworden.

Was möchten Sie mit Ihrer Arbeit erreichen?

Dass Barrieren für Menschen mit Lernschwierigkeiten abgebaut werden und dass nicht mehr auf Menschen mit Lernschwierigkeiten herabgeschaut wird. Wir sind Menschen der Gesellschaft. Wir sollten überall mitmischen, sonst werden wir vergessen. Die Zeiten, wo man nur über uns redet, sind hoffentlich bald vorbei!

Was sind Barrieren und warum ist es wichtig sie abzubauen?

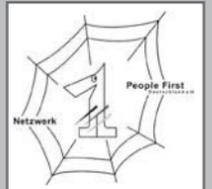
Was für Rollstuhlfahrer die Treppen sind, das ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten die schwere Sprache. Wir wollen aber, dass nicht mehr nur über uns geredet wird. Wir wollen, dass man miteinander redet.

Sie setzen sich stark für die Verbreitung und Schulung von leichter Sprache ein.

Was ist leichte Sprache?

Leichte Sprache ist eine Sprache, die jeder verstehen kann und mit der sich jeder unterhalten kann - auch

Zum Verein Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.



Seit den 1990er Jahren entstanden in Deutschland (nach dem Vorbild der USA) zunehmend soziale Selbsthilfegruppen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Rahmen der People First Bewegung, die sich mittlerweile zu einem bundesweiten Netzwerk (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.) zusammengeschlossen haben (vgl. Kniel/Windisch 2005, 7, 21). Der Ausbau und die Vernetzung wurden dabei durch ein bundesweites (vom Ministerium für Gesundheit und soziale Sicherung gefördertes) Modellprojekt von 1997-2001 unterstützt und durch die Universität Kassel wissenschaftlich begleitet (vgl. ebd.).

Der Begriff ‚People First‘ macht deutlich, dass es den Betroffenen darum geht, zunächst als Person wahrgenommen zu werden und ihre Interessen möglichst selbstbestimmt zu vertreten (vgl. ebd., 9). Die Idee der Selbstvertretung und Selbstorganisation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist dabei unmittelbar im Zusammenhang mit der Diskussion um das Empowerment von Menschen mit Behinderung zu sehen. Sie verbreitete sich zunächst (Anfang der 1960er Jahre) in Schweden im Rahmen selbstverwalteter Clubs und wurde später vor allem in Kanada, Großbritannien und den USA aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. ebd., 19f.).

Innerhalb der People First Gruppen geht es vor allem um gegenseitige Unterstützung, um Informationsaustausch, Aufklärung, Bildung und auch politische bzw. öffentlichkeitswirksame Aktionen (vgl. ebd., 29 ff.). Der Verein setzt sich für Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein.

People First Deutschland e.V. bietet u.a. verschiedene Schulungen und Vorträge an (z.B. zum Thema Selbstbestimmung und Selbstvertretung), übersetzt Texte in leichte Sprache, engagiert sich in verschiedenen Projekten und berät Menschen mit Lernschwierigkeiten im Sinne des peer-counseling (vgl. Mensch zuerst 2013).

dann wenn ich auf einem Fachgebiet nicht Experte bin. Oft ist es heute so: Ich unterhalte mich mit jemandem, meinetwegen aus der Computerbranche, er erzählt mir etwas und ich verstehe kein Wort. Wenn er mir das in ‚leicht‘ erklärt, auch wenn ich kein Computerexperte bin, kann ich das fast immer verstehen, und das geht allen Menschen so. Aber die Menschen sind halt so, wenn sie etwas nicht verstehen, dann denken sie es ist schlecht, also überspielen sie das. Wenn wir eine Gebrauchsanweisung lesen und wollen den neuen Fernseher programmieren, dann kriegen alle graue Haare und keiner sagt: Das verstehe ich nicht, das ist zu schwer geschrieben für mich. Das ist jedenfalls ganz selten, dass das jemand zugibt. Aber ich finde, alle sollten offener damit umgehen. In meinen Augen ist nicht der Mensch mit Lernschwierigkeiten, der etwas nicht versteht, der Schwächere, sondern der, der selbst nicht zugeben kann, dass er etwas nicht versteht! Ich würde mir wünschen, dass leichte Sprache in den Köpfen ist und dass man gar keine schwere Sprache mehr benutzt. Das geht ja schon los: Ich hab‘ eine Speisekarte. Da stehen irgendwelche Fremdwörter drauf und dann kommt der Kellner an den Tisch und ich weiß nicht: Kenne ich das? Will ich das? Bestelle ich das? Wir bauen uns doch damit alle nur neue Barrieren auf. Das wirkt nach Außen toll, aber Keiner weiß was drinnen ist.

Viele Barrieren sind vor allem Barrieren in den Köpfen der Menschen. Sie wehren sich gegen den Stempel ‚geistige Behinderung‘. Ihr Verein kämpft dafür, dass der Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwendet wird. Glauben Sie, dass es Ihnen gelungen ist, einige Menschen zum Umdenken zu bewegen?
Ja, das glaube ich. Der Begriff Men-

schen mit Lernschwierigkeiten wird häufiger verwendet als früher, man liest ihn auch in vielen Texten. Viele Menschen sagen: Wir wollen nicht weiter diskriminieren. Denn genau das ist der Begriff ‚geistige Behinderung‘ für uns: Eine Diskriminierung.

Welche Bedeutung hat das Internet für Sie persönlich und für die Arbeit Ihres Vereins?

Das Internet hat für mich persönlich eine sehr große Bedeutung und die Bedeutung hat auch in den letzten Jahren zugenommen, weil da holt man sich ja fast alle Informationen aus der Welt und aus dem Ort. Ich habe zu Hause auch selbst Internet und das schon mehrere Jahre. Ich finde das ist eine gute Bereicherung für einen selbst. Für ‚Mensch zuerst‘ ist Internet auch eine sehr wichtige Form von auf sich aufmerksam zu machen, Interessierte zu gewinnen und auch unsere Ziele bekannter zu machen - durch unsere Internetseite, durch unsere Newsletter usw.. Außerdem sind die E-Mail Kontakte mittlerweile viel mehr geworden als die Briefkontakte.

Wie haben Sie gelernt den Computer und das Internet zu nutzen?

Damit habe ich eigentlich schon angefangen, bevor ich bei ‚Mensch zuerst‘ gearbeitet habe; durch Freunde, durch Kumpels, usw.. Aber durch die tägliche Arbeit bei ‚Mensch zuerst‘ lernt man immer mehr dazu, es gibt ja immer neue Seiten, es gibt neue Tipps und Tricks fürs Internet. Ich nutze den Computer und auch das Internet sehr oft.

Sie haben es sich also mehr oder weniger selbst beigebracht?

Ja und auch Andere gefragt: Wie geht das? Kannst du mir das zeigen? Kannst du mir helfen? Hier im Team unterstüt-

zen wir uns auch manchmal gegenseitig.

Wenn Sie mal Probleme mit dem Computer haben - was machen Sie dann?

Also für Mensch zuerst gibt es eine Computerfirma. Wir haben auch einen Webmaster, der unsere Internetseite betreut und das ist uns wichtig, denn sie soll Qualität haben. Zu Hause hat man hoffentlich gute Freunde, die einem dann mal helfen können.

Ihr Verein betreibt eine eigene Internetseite. Auf was haben Sie bei der Gestaltung dieser Seite besonders geachtet? Was ist Ihnen wichtig?

Also, die Internetseite soll erst mal leicht zu bedienen sein. Wir sind noch nie am Ziel gewesen und werden auch nie ans Ziel kommen, weil die Anforderungen stellen wir uns auch immer wieder neu und höher und vor allen Dingen in leichter Sprache. Wenn ich manchmal selbst auf unserer Internetseite bin, dann erwische ich uns und mich selber und denke: Oh, da müssen wir auch nochmal ran, das ist noch zu schwer. Manchmal müssen wir uns dann auch noch verbessern, aber ich muss immer sagen, wir sind ein kleiner Verein von sechs Leuten hier im Büro, und da ist es nicht so einfach wie bei einer Computerfirma, die ein paar Hundert Angestellte hat. Und da muss ich selber manchmal sagen: Alles das, was machbar ist!

Bietet das Internet Chancen für Menschen mit Lernschwierigkeiten?

Ja, wenn sie gewisse Unterstützung kriegen und erfahren, wo es Seiten in leichter Sprache gibt. Durch die Behindertenrechtskonvention und dadurch, dass Barrierefreiheit - und da fällt ja auch zum Teil die leichte Sprache mit drunter - im Internet Gesetz ist, wird sie auch immer größer. Dadurch wird

sich das Internet auch mehr öffnen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es ist noch lange nicht gut, aber viele sind auf dem richtigen Weg.

Sehen Sie besondere Gefahren für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Internet?

Ich sehe dieselben Gefahren, wie für andere Leute auch. Denn es gibt auch Internetseiten, die ich nicht gut finde und wenn man da drauf kommt, dann kann es teuer werden. Mehr möchte ich dazu nicht sagen. Da sollte man mehr Sicherheit für alle Bürger und Bürgerinnen schaffen.

Welche Barrieren gibt es für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Internet?

Im Internet ist sehr viel auf Englisch und Menschen mit Lernschwierigkeiten können nur ganz selten Englisch. Und natürlich schwere Sprache. Dann wird es für viele Menschen eine Barriere. Und die Barrieren sind auch auf vielen Internetseiten.

Gibt es noch andere Probleme für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf das Internet?

Ich weiß von vielen Einrichtungen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gar keine Möglichkeit bekommen ins Internet zu gehen, also keinen Zugang bekommen. Und das ist ja die größte Barriere, weil das Internet ist nun mal das Medium der Zeit und der Zukunft. Und da bin ich dagegen, dass man das Menschen mit Lernschwierigkeiten vorenthält. Heutzutage muss jeder Mensch die Gelegenheit haben ins Internet zu gehen, wenn er das will!

Was glauben Sie woran es liegt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten das Internet vorenthalten wird?

Ich glaube, das sind Ängste: Vielleicht

könnten sie [die Menschen mit Lernschwierigkeiten] sich schlau machen oder mit Anderen in Kontakt treten. Vielleicht ist das nicht immer und überall gewünscht.

Was tun Sie im Rahmen Ihrer Arbeit, um Barrieren im Internet abzubauen?

Wir arbeiten mit verschiedenen Firmen zusammen, die Seiten übersetzen und wir prüfen für sie, ob die Seiten in leichter Sprache sind, ob sie verständlich sind und ob sie leicht gestaltet sind.

Sie haben ja vorhin bereits die UN-Konvention erwähnt: Glauben Sie, dass Gesetze generell dabei helfen können das Internet barrierefreier zu machen?

Ja. Gesetze sind eine Grundlage. Aber ich bin der Meinung, es muss in den Köpfen der Menschen ankommen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten eine große Gruppe von Menschen sind. Wenn ich eine Internetseite mache, dann will ich damit ja auch etwas erreichen. Und warum mache ich sie dann nicht so, dass ich auch die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten erreiche? Ich habe noch nie die Rückmeldung bekommen: Ihre Seite ist schlecht, Ihre Seite verrät zu wenig, weil sie in einfacher Sprache ist.

Gibt es eine bestimmte Art von Internetseiten wo es Ihrer Meinung nach besonders wichtig ist, dass sie barrierefrei sind?

Ja, z.B. die Seiten, wo es um Veranstaltungen geht. Man kann sagen, alles wo es um Allgemeinwissen geht: Wo googelt man nach? Was will man wissen? Das kann die Pizzeria von nebenan sein, weil ich mir schnell ‘ne Pizza bestellen will oder das kann das Amt sein, wo ich Hilfe beziehen kann usw. Und auch Sachen, die ich fürs tägliche Leben brauche, z.B. Mietver-

träge. Eigentlich alle Informationen, die man als Mensch braucht. Ich würde da nicht sagen: Nur die und die! Das wäre verkehrt, denn was mich interessiert, muss ja nicht alle Menschen mit Lernschwierigkeiten interessieren. Wir bräuchten alles in leichter Sprache, weil die Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind genauso unterschiedlich wie die Interessen von den sogenannten ‚Gesunden‘ auch.

Bis zum Jahr 2010 wurde für Internetseiten, die besonders barrierefrei sind, von der Aktion Mensch ein Preis verliehen: Die Biene. Sie haben dort mitgearbeitet und die Seiten auf ihre Verständlichkeit geprüft. Welche Seite ist Ihnen in Erinnerung geblieben, weil Sie sie besonders gut fanden?

Das war ein kleiner Bäcker und er hat mit seinem Sohn, einem Studenten, zusammengearbeitet. Die haben das sehr einfach und gut gemacht, so dass ich gedacht habe: Es muss nicht der große Unternehmer sein. Es geht nicht darum, dass viel Kohle dahinter steckt. Es kommt auf den inneren Willen an: Wie will ich meine Seite? Leicht? Für alle zugänglich? Oder will ich was hochkompliziertes, das hoch wissenschaftlich aussieht, was aber dann viele Menschen nicht erreicht?

Sie verwenden auf ihrer Homepage viele Bilder, um Dinge zu erklären. Wenn man mit Bildern etwas erklären möchte - worauf sollte man dabei achten?

Die Bilder müssen zum Text passen. Die Bilder sind ja dazu da, dass ich den Inhalt schneller erkenne. Meinetwegen ich habe jetzt einen Lohnschein und will was über mein Geld wissen. Dann würde ich da gleich beim Geld gucken, wo der Geldschein ist. Das kann ja auch nochmal wie so eine Orientierungshilfe sein. Dafür sind die Bilder

da. Und das kann vielen Menschen helfen. Sehr viele Firmen arbeiten ja jetzt auch schon mit Bildern. Weil man erkannt hat, es hat einen Wiedererkennungswert und warum haben Firmen Symbole oder Logos? Weil es einen Wiedererkennungswert hat. Und das hilft allen - nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Was halten Sie von Computerkursen, die speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten angeboten werden?

Soll es geben, klar. Wenn ich dahin will als Mensch mit Lernschwierigkeiten, dann soll ich das machen. Aber ich kann nicht sagen: Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen nur in den Computerkurs gehen. Es soll Wahlmöglichkeiten geben. Ich kann ja dann immer noch entscheiden, ob ich in den Kurs gehe nur für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder in einen Computerkurs für alle.

Wie finden Sie die Idee, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten, die fit am Computer sind, anderen Menschen etwas beibringen?

Warum nicht? Geht eine jung gewordene Mutter nicht auch zu einer Frau, die vor ein paar Jahren ein Kind gekriegt hat und holt sich da Tipps? Das ist ‚Peer‘.

Was sind Ihre Wünsche an uns als (angehende) Sozialpädagogen? Wie müsste ich arbeiten, damit Sie mich einstellen?

Sie müssten jeden Morgen sozusagen in den Spiegel blicken und sich fragen: Wie wollte ich behandelt werden, wenn ich auf dem anderen Stuhl sitzen würde? Sie müssten sich fragen: Wo ist meine Rolle? Bin ich hier Unterstützungsperson oder bin ich bestimmende Person? Und das sollte nicht nur hier der Fall sein. Auch wenn es heute noch

viele Wohnheime und Werkstätten gibt, aber eigentlich ist doch der Arbeitgeber der behinderte Mensch. Und das sollte man sich mal überlegen: Wer ist mein Auftraggeber? Der behinderte Mensch, nicht die Einrichtung!

Die Druckfassung des Interviews wurde - analog zur Vorgehensweise bei ähnlichen journalistischen Interviews - nachträglich mit Herrn Göthling abgestimmt.

Literatur

Aktion Mensch (Hg.) (2010): Web 2.0/ barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderungen. Online im Internet unter http://publikationen.aktion-mensch.de/barrierefrei/Studie_Web_2.0.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Bosse, Ingo (Hg.) (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Online verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299, zuletzt geprüft am 19.07.2013.

Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ (2009): Medienpädagogisches Manifest - Keine Bildung ohne Medien! Online verfügbar unter <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Kniel, Adrian/Windisch, Matthias (2005): People first. Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

Mensch zuerst - Netzwerk People first Deutschland e.V. (2013): Offizielle Homepage. Online verfügbar unter <http://www.people1.de>, zuletzt aktualisiert am 08.05.2013, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Zu den Personen:



Miriam Düber, Jg. 1986, Dipl.-Soz. Päd., Masterstudentin im Studiengang Bildung und Soziale Arbeit, Themenschwerpunkte: Partizipation und Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten; Forschungspraxisseminar: Digitale Teilhabe **im Gespräch mit:**



Stefan Göthling, Jg. 1967, Geschäftsführer von Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., Themenschwerpunkte sind Wohnen, Persönliche Zukunfts-Planung und das Persönliche Budget

Carolyn Kalisch

‚Wer sucht, der findet‘

Wie inklusiv ist das Internet?!

Die Inklusionsdebatte stellt einen aktuellen, aber vor allem notwendigen gesellschaftlichen sowie interdisziplinären Diskurs dar, welcher spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 eine kontinuierlich steigende Bedeutung findet. Dabei werden Inklusions- sowie Exklusionsmechanismen innerhalb gesellschaftlicher Systeme politisch sowie wissenschaftlich diskutiert. Im Vordergrund der Diskussionen sowie der Forschung stehen Ausschluss- sowie Ungleichheitsprozesse die zu Benachteiligung von Menschen führen. Gesellschaftliche Widersprüche, Exklusion und Barrieren, besonders diese, die sich im alltäglichen Leben wiederfinden, müssen aufgezeigt, behandelt und korrigiert werden. Aufgrund des Gleichheitsgebotes befasst sich die Inklusionsforschung mit allen Menschen, wobei aber besondere Risikogruppen hervorzuheben sind: Kinder und Jugendliche, Migranten, von Armut Betroffene, Menschen, deren religiöse oder sexuelle Orientierung nicht gesellschaftlichen

Normvorstellungen entspricht, Arbeitssuchende sowie Menschen mit einer Behinderung/Beeinträchtigung.

Aufgrund der Aktualität von Medialisierungs- und Kommunikationsprozessen im alltäglichen Leben, nimmt auch die Thematik der digitalen Teilhabe sowie die autonome Mediennutzung einen besonderen Stellenwert in der Inklusionsdebatte ein. Die Enquete-Kommission ‚Internet und digitale Gesellschaft‘ des Deutschen Bundestages „sieht als zentrales Ziel die reale, selbstbestimmte Teilhabe aller an der Informationsgesellschaft an („digitale Selbstständigkeit“). Dazu müssen auf den Ebenen Zugang, Fähigkeit und Aktivität Voraussetzungen vorliegen, die bislang noch nicht für alle Bevölkerungsgruppen gegeben sind.“ (Deutscher Bundestag 2011, S. 31). Daraus ergeben sich zwei wesentliche Ziele für die Förderung von digitaler Selbstständigkeit und Teilhabe. Zum einen die aktive, autonome Nutzung und Gestaltung sowie Partizipation im und durch das Netz und zum anderen die

Erleichterung des Internetzugangs für alle Bevölkerungsgruppen. Zu prüfen ist dabei, wie zugänglich Medien sind und inwieweit eine aktive und selbständige Anwendung und Gestaltung durch die Nutzer möglich ist. Besondere Beachtung findet an dieser Stelle die soziale Partizipation, welche durch Medien, speziell auch durch das Internet, ermöglicht werden soll.

Doch wie inklusiv ist das Internet wirklich? Welche Teilhabemöglichkeiten und Chancen ermöglicht die Nutzung des Internets und wo stößt der Nutzer auf Barrieren? Allgemein lässt sich zunächst festhalten, dass mangelnde Medienkompetenzen sowie die fehlende Internetnutzung negative Zuschreibungen auslösen können, welche wiederum soziale Benachteiligung und Ungleichheit erzeugen (vgl. Bosse 2012, S.13). Diese Problematik kann mit Hilfe des Konzeptes des Empowerments (vgl. Herriger 2002) aufgegriffen werden und „[...] die Möglichkeiten und Potenziale von digita-

len Medien - insbesondere für einen aktiven Umgang mit Medien- im Horizont von Inklusion auf mehrere Dimensionen gedacht werden [...]“ (Niesyto/Schluchter et al. 2012, S.30f.). Dabei werden Nutzer zur Selbständigkeit ermutigt und der Glaube in die eigenen Fähigkeiten gefördert. Empowerment bedeutet, „[...] Mut machende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.“ (Herriger 2009).

Nach Horst Niesyto und Jan-René Schluchter kann die Nutzung von digitalen Medien auf der individuellen Ebene die Bildung der eigenen Persönlichkeit unterstützen, „[...] z.B. im Erkennen von Selbstwirksamkeit, von eigenen Stärken und Schwächen, im Entdecken und Erkunden neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume [...]“ (Niesyto/Schluchter et al. 2012, S.30). Auf der gruppenbezogenen Ebene können „gemeinsame Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge geschaffen werden“ (ebd., S. 31), welche zu einer leichteren und schnelleren Vernetzung von Menschen beitragen können. Auf der sozialkulturellen Ebene schließlich wird durch die digitale Mediennutzung die Partizipation an öffentlichen Kommunikations- und Informationsprozessen ermöglicht. Auch die Artikulation eigener „Bedürfnisse, Themen Befindlichkeiten“ (ebd.) wird gefördert, was zusätzlich zur Demokratisierung beitrage.

Die Chancen, Möglichkeiten sowie Partizipationsprozesse, die durch das Internet

ermöglicht werden, sollen im Folgenden, vor dem Hintergrund der drei Ebenen, analysiert werden. Das Internet ist das größte, umfangreichste und vielfältigste Datenaustauschsystem, welches theoretisch für ‚jeden‘ Menschen zugänglich ist. Es zeichnet sich besonders durch seine Mobilität und Flexibilität aus, welche den Zugang nahezu an jedem Ort und zu jeder Zeit erlaubt. Voraussetzung sind die entsprechenden Technologien, welche den Zugang ermöglichen, z.B. PC, Laptop, Tablet oder Smartphone. Besonders besticht das Internet aber mit seinen unfassbar riesigen Informations- und Wissensbeständen. Frei nach dem Motto ‚Wer sucht, der findet‘, ermöglicht das Internet einen schnellen Zugriff auf Informationen und Wissen und erlaubt, mit Hilfe von Datenbanken und Suchmaschinen, die systematische Suche nach passenden thematischen Diskursen - auch über disziplinäre Grenzen hinweg. Ein verlockendes Angebot, das auch der Verfasserin schon den einen oder anderen Gang in die Bibliothek erspart hat. Die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit durch das Internet eröffnen den Nutzern eine Vielzahl an Möglichkeiten, welche sich positiv auf der individuellen, gruppenbezogenen und sozialkulturellen Ebene auswirken können. Denn jeder hat im Internet überall und immer die Möglichkeit individuellen Interessen nachzugehen, (zunächst virtuell) Menschen zu begegnen, sich auszutauschen und zu vernetzen.

Zur Beantwortung der Frage, ob wirklich alle Menschen das Internet nutzen, lohnt ein Blick in entsprechende Untersuchungen. Die Studie ‚D21-Digital-Index‘, die sich mit der Internetnutzung in Deutschland auseinandersetzt, zeigt auf, wer im Jahr 2013 in Deutschland online ist (Onliner) und wer nicht (Offliner). Laut der Studie sind 76,5% der Deutschen Onliner und haben einen Zugriff auf das Internet.

Doch von einer ‚digitalen Gesellschaft‘ kann man in Deutschland noch nicht sprechen, denn etwa 16,5 Millionen Bürger sind noch nicht Internetnutzer (vgl. TNS Infratest 2013, S. 18). Zu fragen ist weiter, welche Personengruppen das Internet nutzen und welche Konsequenzen sich daraus für die Inklusionsforschung ergeben. Die größte Gruppe der Internetnutzer (nach Alter) sind 14-19-jährige (97,5%). 70-jährige und ältere Menschen nutzen das Internet nur wenig (30,2%). Von der Gesamtbevölkerung sind 81,4% aller Männer und 71,8% aller Frauen Onliner. Auch der Bildungsgrad nimmt eine entscheidende Rolle bei der Internetnutzung ein. Die größte Nutzergruppe, die bereits einen Bildungsabschluss haben, sind Akademiker (91,7%). Volksschul- sowie Hauptschulabsolventen sind in 60,7% aller Fälle Onliner. Auch das Haushaltsnettoeinkommen der Onliner wurde analysiert. Bei einem Nettoeinkommen unter 1.000 € sind 55% Online, bei einem Nettoeinkommen von über 3.000€ nutzen 93% das Internet (vgl. Initiative D21 2013, S. 22f.).

Menschen mit einer Behinderung, Migranten oder andere Personengruppen, die von Benachteiligung betroffen sind, werden in dieser Studie nicht explizit ausgewiesen. Festhalten lässt sich an dieser Stelle nur die Tendenz, die zeigt, dass Kinder- und Jugendliche (14-19-jährige), die wohlgermerkt in einem mediatisierten Zeitalter aufgewachsen sind, das Internet am stärksten nutzen. Senioren hingegen vermeiden überwiegend das Internet. Das kann verschiedene Gründe haben, z.B. fehlende Medienkompetenz, mangelnde Offenheit für digitale Medien oder gar die Bevormundung durch Angehörige. Eine geschlechterspezifische Beeinträchtigung der Internetnutzung lässt sich dagegen nicht nachweisen, auch wenn Männer in Deutschland stärker im Netz vertreten sind. Hinsichtlich der Internetnutzung

lassen sich stärkere Diskrepanzen bei der Untersuchung des Bildungsgrades feststellen. In der Untersuchungsgruppe der Akademiker wurde eine höhere Nutzung des Internets festgestellt als bei den Volks- und Hauptschulabsolventen. Auch das Haushaltsnettoeinkommen scheint eine entscheidende Rolle bei der Internetnutzung zu spielen. Denn die Haushalte, denen weniger als 1.000 € monatlich zur Verfügung steht, haben nur in 55 % aller Fälle Zugang zum Internet. Daraus ergeben sich zwei Hauptthesen, welche im Folgenden zu prüfen sind: 1. Senioren nutzen das Internet aufgrund mangelnder Medienkompetenz sowie Fremdheit gegenüber digitaler Medien weniger. 2. Die Internutzung ist abhängig von sozial-kulturellen Bedingungen. Zur 1. These: Insbesondere wird das Medium Internet von Schülern bzw. Kindern und Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren genutzt. Begründen lassen könnte sich diese Tendenz mit der Mediensozialisation dieser Altersgruppe. Wer im 21. Jahrhundert aufgewachsen ist, kam/kommt zweifellos nicht daran vorbei, mit aktuellen Technologien in Kontakt zu kommen. Video, PC und auch Internet sind für Kinder und Jugendliche heutzutage allgegenwärtig und stellen besonders im Raum Schule ein beliebtes Lehr- und Lerninstrument dar. Auch die private Vernetzung einzelner Peergroups durch soziale Netzwerke ist immer stärker ausgeprägt. Treffen, Veranstaltungen oder Verabredungen können leichter und schneller über das Internet abgewickelt werden. Senioren ab 70 Jahren scheinen eher ‚internetscheu‘ zu sein.

Laut der Studie gibt es vier Hauptfaktoren die für die Nutzung bzw. den Zugang zum Internet eine bedeutende Rolle einnehmen:

1. *Der digitale Zugang*, welcher die Voraussetzung für die Nutzung stellt. Hierbei

ist entscheidend, ob die nötigen Technologien in einem Haushalt verfügbar sind.

2. *Die digitale Kompetenz*. Dabei werden Medienkompetenzen in den Blick genommen und gefragt, ob diese für die Internetnutzung in ausreichendem Maße vorhanden sind.

3. *Die digitale Vielfalt*. Wovon machen Nutzer Gebrauch und wie vielfältig sind die Anwendungen?

4. *Die digitale Offenheit*. Wie offen ist der Kunde gegenüber digitalen Medien und welche Erfahrungswerte sprechen für oder gegen die Nutzung des Internet (vgl. Initiative D21 2013, S. 15).

Der geringe Internetzugang von Senioren kann demnach auf zwei der vier Faktoren zurückgeführt werden: Auf die digitale Kompetenz und die digitale Offenheit. In der Kindheit der heute über 70-jährigen gab es keine digitalen Medien, welche den Alltag vereinfachten: Man schrieb Briefe und Postkarten statt E-Mails, ging zu Stammtischen statt Facebook und benutzte Telefon statt Handy. Die neuen Technologien scheinen für viele ältere Menschen befremdlich zu wirken. Aber nicht nur der Mangel an digitaler Kompetenz, sondern auch die Offenheit bzw. der Lebensweltbezug hinsichtlich des neuen Mediums müsste für eine Internetnutzung von Senioren zunächst erlangt bzw. ermöglicht werden. Die Medienkompetenz müsste im hohen Alter noch angeeignet werden, und auch das Interesse am Internet ist aufgrund der Fremdheit vermutlich zunächst eingeschränkt (vgl. Hembach 2001, S.53).

Zur zweiten These: Eine weitere Personengruppe, welche das Internet nur wenig nutzt, ist die der Geringverdiener. Knapp über die Hälfte (55%) aller Geringverdiener (unter 1.000 Haushaltsnettoeinkom-

men im Monat) nutzen das Internet nicht und haben auch keinen Internetzugang im eigenen Haushalt. Hierbei lässt die Studie Interpretationsraum für die Gründe der Nichtnutzung innerhalb der Personengruppe der Geringverdiener. Hauptgrund allerdings könnten die mangelnden finanziellen Ressourcen sein. Entsprechende Technologien, die den digitalen Zugang ermöglichen, sowie der Internetanschluss, haben ihren Preis. Nicht ausreichende finanzielle Mittel können eine wesentliche Barriere hinsichtlich digitaler Teilhabe darstellen und soziale Exklusion bewirken. In der Studie der ‚Initiative 21‘ nicht explizit ausgewiesen wurde die Internetnutzung durch benachteiligte Personengruppen. Im Regelfall ist das Internet für jeden zugänglich, es sei denn, gravierend schlechte finanzielle Ressourcen verhindern den Gebrauch. Auch wenn Medienpädagogen feststellen, dass das Thema Zugänglichkeit mittlerweile ‚vom Tisch‘ sei (vgl. Bosse 2013, S. 26), legen es die Ergebnisse der aktuellen Studie der ‚Initiative 21‘ meines Erachtens nahe, an diesem Punkt noch etwas genauer hinzuschauen.

Fasst man die Ergebnisse zu Einkommen und Bildungsabschluss zusammen, kann festgestellt werden, dass die Gruppe von Menschen, die das Netz weniger nutzen, eher über einen niedrigen Bildungsabschluss und ein geringes Haushaltsnettoeinkommen verfügen. Nadja Kutscher greift die Ursache des unterschiedlichen Nutzungsverhaltens in ihrem Beitrag ‚Medienbildung und soziale Ungleichheit‘ auf (vgl. Kutscher 2012). Sie weist darauf hin, dass ‚digitale Ungleichheiten‘ durch Unterschiede soziokultureller Ressourcenverteilung bedingt werden. Insbesondere bezieht sich die Ressourcenverteilung sowie -nutzung auf das Bildungskapital des Menschen. Dies äußert sich insofern, „[...] dass Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit Mediennutzung

relevant sind bzw. angeeignet werden, unterschiedlich hilfreich für Teilhabemöglichkeiten sind und sich in der Folge in ungleicher Beteiligung an Information, Bildung und Meinungsäußerungen nieder schlagen [...]“ (Kutscher 2012, S. 59). „Die Ausdifferenzierung von [...] Nutzungsbandbreiten ist eng verknüpft mit den sozialen Kontexten der Nutzung, d.h., nicht nur der Verfügbarkeit von kulturellem und ökonomischem, sondern - entsprechend der Bedeutsamkeit der Peerbezüge - insbesondere von sozialem Kapital. Dies zeigt sich auch im Kontext der sozialen Netzwerke in Form von alters, bildungs- und geschlechtsbezogenen Differenzen.“ (Kutscher 2012, S. 60). Hier wird also das Nutzungsverhalten von Geringverdienern und Personen mit einem niedrigen Bildungsgrad auf soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcenungleichheit zurückgeführt. Der Mangel an sozialem Kapital kann demnach eine Barriere im Hinblick auf digitale Teilhabe darstellen. Nachdem der Blick auf Zugänglichkeit und Nutzergruppen des World Wide Web gerichtet wurde, bedarf es im Folgenden einer Differenzierung hinsichtlich der zentralen Anwendungsbereiche des Onlineangebotes sowie der benötigten Grundkompetenzen für die Internetnutzung. Unter Berücksichtigung der drei Bezugsebenen soll festgestellt werden, welche Möglichkeiten aber auch Hindernisse sich durch das Onlineangebot für die Nutzer ergeben. Ekkehardt Oehmichen und Christian Schröter stellen in ihrem Artikel ‚Zur typologischen Struktur medienübergreifender Nutzungsmuster‘ Erklärungsbeiträge der MedienNutzer- und der OnlineNutzerTypologie vor. Dabei stellen Sie sechs Indikatoren vor, welche die zentralen Onlineanwendungen im Internet repräsentieren:

1. *Kommunikation- und Interaktionsanwendungen*: Inbegriffen sind hier

Emailnutzung, Informationsaustausch innerhalb verschiedener Onlineforen sowie Chatrooms.

2. *Anwendungen zur Unterhaltungsorientierung*: Das einfache Surfen im Internet zur Unterhaltung.

3. *Anwendungen zur Informationsorientierung*: Begreift die zielorientierte Suche im Internet.

4. *Anwendungen zu praktisch-technischen Applikationen*: Z.B. Dateidownload.

5. *Transaktionen*: Bezieht sich auf die Konsumebene im Internet (inklusive Onlineauktionen).

6. *Homebanking*: Hier werden Finanzen verwaltet. Geld kann einfach, schnell und zu jeder Zeit transferiert werden (vgl. Oehmichen/Schröter 2007, S. 410).

Die Onlineanwendungen betreffen alle entsprechenden Alltagsbereiche und bieten dem Verbraucher zeit- und ortsunabhängige Nutzungsmöglichkeiten. Wissensbestände aus allen wissenschaftlichen Disziplinen, Alltags- und Lebensbereichen sind im Internet vereint und erlauben einen umfassenden Überblick sowie diverse (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten. Konsumanwendungen eröffnen dem Internetnutzer vielfältige Einkaufsangebote (‚Onlineshopping‘): Gebrauchsgegenstände, Kleidung und selbst Nahrungsmittel - alles kann im Netz erworben werden. Aber auch der einfache Zeitvertreib durch verschiedenste Onlinespiele ist möglich. Des Weiteren gibt es eine Vielzahl an Nachrichten- und Informationsdiensten im Web, die jeweils den aktuellen Stand von politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Informationen bieten und somit die

Teilhabe am öffentlichen, gesellschaftlichen und sozialen Leben ermöglichen. Durch Chats, Foren und Emails können Menschen sich vernetzen, kommunizieren und interagieren und das ebenfalls unabhängig von Zeit und Raum. Auch die (anonyme) Meinungsäußerung, Diskussionsteilnahme oder Inanspruchnahme von Beratungsdienstleistungen sind im Internet möglich. Das Internet eröffnet dem Nutzer umfassende Erfahrungs- und Erlebniswelten. Um zu wissen, wie die Skyline von New York aussieht, benötigt es keine lange Reise. Es genügen wenige Klicks durchs Netz. Dies bietet Chancen für alle Menschen, die aus zeitlichen, finanziellen oder gesundheitlichen Gründen keine Möglichkeiten haben, die lange Reise in ein anderes Land anzutreten. Sie erhalten dennoch Gelegenheit, sich einen umfassenden demographischen, geographischen sowie soziokulturellen Eindruck über eine fremde Region zu verschaffen.

Zu Anfang des Beitrages wurden die drei Ebenen des Empowermentskonzeptes hinsichtlich digitaler Medien, unter besonderer Berücksichtigung des Inklusionsgedankens, vorgestellt. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Internetnutzung, aufgrund der Vielfältigkeit der Onlineanwendungen, alle drei Ebenen anspricht und fördert. Sowohl auf individueller Ebene als auch auf gruppenbezogener sowie soziokultureller Ebene erhält der Nutzer partizipatorische Entfaltungsmöglichkeiten. Doch welche Fähigkeiten werden benötigt, um an allen Anwendungsbereichen des World Wide Web aktiv teilnehmen zu können? Folgender Anforderungskatalog von Tobias Bernasconi ermöglicht einen Überblick über die vier Grundvoraussetzungen an Fähigkeiten zur gelungenen Internetnutzung. Aufgrund von diversen Texten, Audioinhalten, Bildern und Videos benötigt der Nutzer sprachliche Fähigkeiten. Lese-, Schrift- und Sprachkompetenz sind wich-

tige Voraussetzungen zur Nutzung digitaler Medien. Diese Kompetenzen bedingen wiederum die Kommunikationsfähigkeit als weitere Anforderung an den Nutzer. Des Weiteren stellen kognitive Fähigkeiten den dritten Anforderungsbereich dar. Zu den Grundfähigkeiten der kognitiven Kompetenzanforderungen gehören z.B. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Orientierungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeiten und Problemlösekompetenz. Praktische sowie motorische Fähigkeiten werden zur Kontrolle und Wissen über das Funktionsspektrum der Technologien sowie der digitalen Medien benötigt. Beispielsweise erfordert die Bedienung der Maus und der Tastatur eine uneingeschränkte Hand-Augen-Koordination (vgl. Bernasconi 2007, S. 66).

Hinsichtlich der Fragestellung, wie inklusiv das Internet ist, werden unter Bezugnahme auf den Anforderungskatalog eindeutige Barrieren sichtbar. Menschen mit angeborenen oder auch erworbenen körperlichen Beeinträchtigungen, Sinneswahrnehmungsstörungen, psychischen oder kognitiven Einschränkungen sowie Lernbehinderungen können demnach das Internet nicht uneingeschränkt nutzen. Somit hätten Menschen mit einer Behinderung keine vollständigen digitalen Partizipationsmöglichkeiten. Die Partizipation von Menschen mit einer Behinderung ist allerdings keine Wunschvorstellung, sondern ein ethisch wie gesetzlich begründetes Menschenrecht, welches seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 (vgl. Kempf in diesem Heft) sowie dem Gleichstellungsgesetz einzelner Bundesländer die uneingeschränkte Teilnahme Behinderter Menschen in allen Lebensbereichen legitimiert und festlegt. Spätestens seit der Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (BITV) 2011 sollte die Inklusionsthematik auch im gesellschaftlichen Diskurs zur digi-

talen Medienwelt angekommen sein. In der Verordnung heißt es: „Die Gestaltung der in § 1 genannten Angebote der Informationstechnik ist dazu bestimmt, behinderten Menschen im Sinne des § 3 des Behindertengleichstellungsgesetzes, denen ohne die Erfüllung zusätzlicher Bedingungen die Nutzung der Informationstechnik nur eingeschränkt möglich ist, den Zugang dazu zu eröffnen.“ (BITV 2.0, § 2). Dies gilt allerdings nur für Internetauftritte und -angebote der Behörden der Bundesverwaltung. Jedoch wird dazu aufgerufen, alle Internetseiten für jeden zugänglich zu machen.¹ Des Weiteren gilt nicht zwingend, dass Menschen, denen eine bestimmte Kompetenz aus dem oben vorgetragenen Anforderungskatalog fehlt, auch die Möglichkeit fehlt, am Internet teilzunehmen. Zur Unterstützung für Menschen mit einer Behinderung wird auf sogenannte Assistive Technologien (Unterstützungstechnologien) zurückgegriffen, welche den Zugang und die Nutzung des Internets ermöglichen. Dabei handelt es sich z.B. um Großfeldtastaturen, Vergrößerungssoftware, Braillezeile, Mundmaus, Blickverfolgungssysteme, Spracherkennung, auditive Unterstützungssoftware, ergonomische Tastatur u.v.m.

Es gibt verschiedene theoretische Ansätze und Diskurse zur digitalen Teilhabe. Besondere Bedeutung findet diese aber innerhalb der Medienpädagogik und der Sozialen Arbeit. Hierbei wird insbesondere der Blick auf gesellschaftliche sowie soziale Exklusionsmechanismen gerichtet, soziale Dienstleistungsangebote hinsichtlich ihrer partizipatorischen Entfaltungsmöglichkeiten und digitale Weiter-, Fort- sowie Bildungsmöglichkeiten auf ihre Zugänglichkeit überprüft. Klientenbezogene und lebensweltorientierte Soziale Arbeit arbeitet mit dem Medium Internet und nutzt dieses als Informations- sowie Austauschinstrument oder

auch als anonyme Beratungsmöglichkeit. Aufgrund dieser Tatsache ist es von besonderer Bedeutung, Zugänglichkeit und Teilhabemöglichkeiten des Internets und anderer digitaler Medien zu überprüfen. Das Internet bietet unfassbar umfangreiche Informations- und Wissensbestände, die theoretisch jedem zugänglich sind. Das World Wide Web orientiert sich nicht an Merkmalen von Menschen, sondern bietet jedem, unabhängig seiner besonderen Fähigkeiten, die Möglichkeit teilzunehmen. Besondere Fähigkeiten oder Behinderungen eines Menschen können hinderlich bei der Nutzung des Internets sein, schließen diese jedoch nicht gänzlich aus, denn Unterstützungstechnologien ermöglichen Hilfestellung bei dem Gebrauch des Internets. Vorteil innerhalb des Internets, bezogen auf die Soziale Arbeit, kann die Möglichkeit einer unvoreingenommenen und objektiven Beratung sein, welche sich aufgrund von Anonymität ausschließlich auf die Problemstellung des Klienten konzentriert und nicht von äußerlichen Gegebenheiten beeinflusst wird. Das Internet fragt nicht nach dem sozialen Status, dem Bildungsgrad, dem Geschlecht, der Hautfarbe, der Religion, den besonderen Fähigkeiten oder den Einstellungen eines Menschen. Jeder (der kann!) darf teilnehmen. Das Netz ist nicht vollständig frei von diskriminierenden oder stigmatisierenden Inhalten, jedoch bietet es gegensätzlich dazu scheinbar grenzenlose Erfahrungs- und Erlebniswelten, welche als große Chance anerkannt werden müssen. Gefahren im Internet beziehen sich auf zwei problematische Kernaspekte: „Zum einen werden Benutzerinnen und Benutzer von externen Quellen mit Risiken, kriminellen Handlungen oder Störfaktoren konfrontiert. Zum anderen ist aber auch das Fehlen eigener Kompetenzen und Fähigkeiten dazu geeignet, Negatives für die persönliche Entwicklung oder im Umgang mit anderen hervorgerufen.“

Folgen können in beiden Bereichen sozialer, persönlicher, rechtlicher, finanzieller oder technischer Natur sein.“ (Deutscher Bundestag 2011, S.11)

Besonders wichtig bei der Nutzung des World Wide Web ist meines Erachtens der aufgeklärte, reflektierte und geschützte Umgang mit Inhalten. Dadurch, dass politische und gesellschaftliche Diskussionen, Debatten und Initiativen sich zunehmend mit der Thematik der Gleichstellung, Partizipation sowie Inklusion befassen, ist die Aktualität vorhanden die benötigt wird, um auch zukünftig inklusive Arbeit zu legitimieren. Da die Spannweite des Themas Inklusion breit gefächert ist, befassen sich auch zunehmend wissenschaftliche Studien mit Inklusionsaspekten und schaffen zudem interdisziplinäre Zugänge. Die Praxis in Bildung und Sozialer Arbeit benötigt nach Einschätzung der Verfasserin weitere Forschungsarbeiten, zum Beispiel zur Frage der Bedeutung der Mediennutzung im Alltag von Menschen, die benachteiligt sind (siehe Freese/Mayerle in diesem Heft). Vielleicht können durch die Ergebnisse - neben sinnvollen Impulsen für die bestehende Praxis - auch ein neues Arbeitsfeld bzw. neue Dienste generiert werden, die sich mit der Ermöglichung von digitaler Teilhabe beschäftigen.

Anmerkung

¹ Damit auch außerbehördliche Webseiten barrierefrei gestaltet werden können, wurden entsprechende Anforderungskataloge entworfen, an denen sich Internetseitenbetreiber orientieren können. Diese stammen aus dem Arbeitsbereich Web Accessibility Initiative des World Wide Web Consortiums. Folgende Kataloge sind zu benennen: Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0, Authoring Tool Accessibility Guidelines 2.0, User Agent Accessibility Guidelines (UAAG) 2.0.

Literatur

Bernasconi, Tobias (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen. BIS-Verlag, Oldenburg.

Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion - eine Einleitung. In: Ders. (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM-Dokumentation, 45), S. 11-26. Online verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299, zuletzt aktualisiert am 05.12.2012, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Bosse, Ingo (2013): Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Teilhabe 52 (1), S. 26 -32.

Bundesministerium der Justiz (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0). Online verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html, zuletzt geprüft am 11.05.2013.

Deutscher Bundestag, 17 Wahlperiode (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Drucksache 17/7286. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf>, zuletzt aktualisiert am 21.10.2011, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Hembach, Marko (2001): Möglichkeiten und Grenzen der Internetnutzung bei Senioren. Eine empirische Studie. Diplomarbeit. Heinrich Heine Universität Düsseldorf. Online verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/materialien/attach/53.pdf>, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Herriger, Norbert (2009): Empowerment in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung - Eine kritische Reflexion. Fachtagung Inklusion. Der Paritätische Rendsburg. Online verfügbar unter: <http://news.eformation.de/v3/client/media/193/data/19452.pdf>, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Kunde, Benjamin (2009): Unterstützende Computertechnologien für Menschen mit Behinderungen. Vortrag am 16.11.09 in Cottbus - Fachtagung Barrierefreiheit. Online verfügbar unter: https://mail.uni-siegen.de/owa/redir.aspx?C=WoKOtSd2YECeygRemZZ_W4eS0F5d3tAloClrRvufDnCFtTKtyLWFpYZ4NGdEd4jWoNn756Bi0fPk.&URL=http%3a%2f%2fwww.behindertenbeiratcottbus.de%2fwp-content%2fuploads%2f2012%2f01%2fVortrag_2_Benjamin_Kunde_Vortrag___Technologien.pdf, zuletzt aktualisiert am 11.01.2012, zuletzt geprüft am 16.05.2013.

Kutscher, Nadja (2012): Medienbildung und soziale Ungleichheit. In: Ingo Bosse (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM-Dokumentation, 45), S. 58-62. Online verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299, zuletzt aktualisiert am 05.12.2012, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

Oehmichen, Ekkehardt/Schröter, Christian (2007): Zur typologischen Struktur medienübergreifender Nutzungsmuster. Erklärungsbeiträge der MedienNutzer- und der OnlineNutzerTypologie, in: Fachzeitschrift Media Perspektiven 8/2007, S.406-421. Online verfügbar unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online07/Online07_ONT.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Niesyto, Horst/Schluchter, Jan-René et al: Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In: Ingo Bosse (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM-Dokumentation, 45), S. 27-57. Online verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299, zuletzt aktualisiert am 05.12.2012, zuletzt geprüft am 13.05.2013.

TNS Infratest (2013): D21-Digital-Index. Auf dem Weg in ein digitales Deutschland?! Online verfügbar unter: <http://www.initiated21.de/wp-content/uploads/2013/04/digitalindex.pdf>, zuletzt geprüft am 10.05.2013.

Autorin



Carolin Kalisch, Jg. 1989, B.A. Pädagogik: Entwicklung und Inklusion, ist derzeit Studierende im Masterstudiengang Bildung und Soziale Arbeit. Bisheriger Themenschwerpunkt ist die Inklusionsforschung. Sie befasst sich im gleichnamigen Forschungspraxisseminar (Rohrman/Mayerle) mit ‚digitaler Teilhabe‘.

Dorit Lang

Medienkompetenz - Von Anfang an?

„Mama Handy!“ äußern schon die Kleinsten, kennen die Bezeichnung und wissen, was passiert, wenn das Mobiltelefon der Eltern klingelt. Die zweijährige Enkelin kann der Großmutter eigenständig alle Bilder auf dem Smartphone zeigen und beherrscht den Umgang mit dem Gerät manchmal sogar besser als die Großmutter selbst, obwohl diese seit mehreren Jahren die Entwicklung der Technisierung mitverfolgt.

Kinder sind heute mit einer großen Anzahl verschiedener und vielfältiger technischer Hilfsmittel konfrontiert. Der Umgang mit diesen wird für sie zur alltäglichen Herausforderung. Hier stellt sich nun die Frage, ob und wie die Pädagogik und die Soziale Arbeit auf diese Situation reagieren soll und kann. Medienkompetenz ist hierbei ein Schlüssel. In diesem Artikel soll der Frage nachgegangen werden, ob und ab wann die Förderung von Medienkompetenz sinnvoll ist.

Zunächst wird auf den Begriff der Medienkompetenz eingegangen. Anschließend wird dieser im Bezug auf Computer- und Internetnutzung betrachtet. Um auf die Auswirkungen in der kindlichen Ent-

wicklung eingehen zu können, wird diese kurz im Kontext der Bildung beschrieben. Anschließend werden die Bedeutung des Computers bzw. des Internets in der Lebenswelt von Kindern betrachtet, sowie auf die Medienkompetenz in der Erziehung eingegangen. Abschließend wird die Medienkompetenz als Teil (früh-) kindlicher Erziehung diskutiert.

Medienkompetenz - was ist das?

Der Begriff der Medienkompetenz taucht zunehmend in der Gesellschaft auf und wird durch verschiedene Autoren definiert. Zunächst ist Medienkompetenz immer im Kontext der Medienpädagogik zu betrachten und dieser unterzuordnen. Medienpädagogik beschäftigt sich mit dem sinnvollen Einsatz von Medien, insbesondere in der Pädagogik. Im Zuge der sich immer weiter wandelnden Medien und der Zunahme der Bedeutung derselben in der Lebenswelt der Menschen, muss der einzelne Mensch medienkompetent werden. Das heißt, er muss eine Kompetenz entwickeln, die sich ständig mit den unterschiedlichen und sich verändernden Medien, ihrer Bedeutung in der eigenen Lebenswelt und der Lebenswelt

anderer, deren Auswirkungen und deren sinnvollem Einsatz in jeglichen Formen beschäftigt. Insbesondere bei Kindern ist der kompetente Umgang mit Medien ein wichtiges Thema, da diese in die technisierte Umwelt hineingeboren und schon früh mit Medien und technischen Hilfsmitteln konfrontiert werden.

Genauer ausgedrückt beschreibt Medienkompetenz die Fähigkeit, die Vielfalt der heutigen Medien zu unterscheiden, mit diesen kritisch und reflektiert umzugehen und gezielt die wichtigen Elemente aus der vorherrschenden Informationsflut auszuwählen. Einer der führenden Vertreter der Medienpädagogik, Dieter Baacke, hat sich eingehend mit dem Begriff der Medienkompetenz befasst. Nach Baacke (Medienpädagogik, Tübingen 1997, S. 96ff.) umfasst die Medienkompetenz vier Dimensionen: die Medienkritik, die Medienkunde, die Mediennutzung und die Mediengestaltung (vgl. Mikos 2010, S. 29). Der medienkompetente Mensch sollte diese vier Kriterien beherrschen, um als medienkompetent gelten zu können (vgl. ebd.). Bernd Schorb erklärt Medienkompetenz grob als „die Fähigkeit, sich Medien anzueignen“ (Schorb

2009, S. 54). Genauer erklärt er die Medienkompetenz als diejenige Fähigkeit, „sich Medien auf Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte anzueignen“ (ebd., S. 50). Das heißt, ähnlich wie bei Baacke, dass die Medienaneignung des Einzelnen durch Wissen, ein gewisses Maß an Kritik sowie die Kenntnis der verschiedenen Möglichkeiten der Medien und Medienerscheinungsformen begleitet ist. Des Weiteren erklärt Schorb (vgl. ebd.), Medienkompetenz sei eine Bündelung der Fähigkeiten, die zur Aneignung von Medien notwendig sind. Besonders wichtig ist ihm dabei, dass Medienkompetenz nicht nur auf die Medien reduziert wird, sondern dass sie in Zusammenhang zur Gesellschaft betrachtet werden muss. Dazu erklärt er, dass der Begriff der Medienkompetenz keineswegs auf die Medien beschränkt sei, sondern sie ihre Wurzeln und ihre Entfaltung im sozialen Raum, also in der Welt finden würde (vgl. ebd.). Zusammengefasst lässt sich Medienkompetenz also als Fähigkeit des Menschen beschreiben, Wissen über verschiedene Medien zu besitzen, sich den Umgang mit diesen anzueignen und auszuüben und Medien, deren Formen und Inhalte kritisch zu betrachten und zu bewerten. Medienkompetenz beinhaltet demnach sowohl die kritische Aneignung von Medien als auch eine mögliche Distanzierung von diesen.

Medienkompetenz im Bezug auf Computer- bzw. Internetnutzung

Medienkompetenz bezieht sich auf alle Bereiche von Medien. In diesem Artikel soll der Blick speziell auf die Medienkompetenz im Bezug auf die Computer- bzw. Internetnutzung gerichtet werden. Kinder müssen sich heute schon früh mit dem Medium Computer auseinandersetzen. Sie erleben den Umgang mit

dem Computer durch ihre Eltern oder Geschwister. Gerade wenn Eltern oder Geschwister den Computer nutzen, nehmen sie für die Kinder eine Vorbildfunktion ein, sodass diese dann ebenfalls den PC erforschen möchten. Vielfach werden Computer in Schulen, teils sogar in Kindertagesstätten zum Lernen eingesetzt. In der Grundschule werden Kinder mit verschiedenen Lernprogrammen oder mit dem Schreiben von Texten auf dem PC konfrontiert. Spätestens hier müssen sie den Umgang mit dem Computer erlernen. Daher sollte besonders über die Stärkung der Medienkompetenz in dieser Altersgruppe nachgedacht werden. Computer- bzw. Internetkompetenz bezieht sich auf den kritischen und reflektierten Umgang mit dem Computer bzw. dem Internet. Gerade im Bezug auf das Internet müssen kritische und reflexive Kompetenzen gefördert werden, da gerade hier durch die verschiedenen Themen und Inhalte eine Informationsflut vorliegt, bei der sich Kinder für die für sie interessanten Themen entscheiden müssen. Zudem haben Kinder im Internet viel zu leicht Zugriff auf nicht kindgerechte Inhalte und Themen, vor denen sie geschützt werden müssen. Viel zu oft gelangen Kinder auf ungeeignete Internetseiten, weil diese nicht entsprechend geschützt und die Kinder nicht oder nur unzureichend im Umgang mit dem Internet geschult wurden. Damit Kinder sich selber schützen können, müssen sie den ‚richtigen‘ Umgang mit dem Internet also lernen. Um eine solche Internetkompetenz erwerben zu können, müssen die Kinder über die Lesefähigkeit verfügen, da sie im Internet Inhalte oder Schlagworte lesen und verstehen können müssen, um überhaupt Internetseiten und Inhalte auszuwählen. Manche Seiten sind extra für Kinder konzipiert, die noch nicht lesen oder schreiben können, doch um zu diesen Seiten zu gelangen, müssen die Kinder wiederum über die

Lese- und Schreibfähigkeit verfügen oder von einem Erwachsenen begleitet werden. Auf diesen speziell für jüngere Kinder ausgelegten Seiten soll der Umgang mit dem Internet erlernt werden. Allerdings benötigen Kinder bei diesem Prozess in jedem Fall eine ständige Begleitung durch Erwachsene.

Kindliche Entwicklung und Bildung

Im Rahmen des kindlichen Bildungsprozesses erlernen Kinder wichtige Fähigkeiten, die maßgeblich zur Bewältigung des Lebens beitragen. Dazu gehören die Sprache beziehungsweise die Entwicklung von sprachlichem Verständnis, die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Erkennen von Zusammenhängen, die Möglichkeit und Fähigkeit zur kritischen Stellungnahme, die Fähigkeit, sich mit neuen Erfahrungen, Erkenntnissen und Beobachtungen auseinanderzusetzen zu können, das Verfügen über die inne wohnenden körperlichen und geistigen Anlagen, die Einführung in die Gesellschaft, die Arbeitswelt und das Wirtschaftsleben, die Kunst und die Kultur, die Religion und die Ethik, und die Sitten und Bräuche, sowie schließlich die Entwicklung einer eigenen und einzigartigen Persönlichkeit, verbunden mit der Ausbildung des Charakters, der Identität und der Individualität (vgl. Textor 2006). Alle Bildungsprozesse des Kindes sollten primär vom Kind selbst gesteuert werden. Ist dies nicht der Fall, sollte gewährleistet sein, dass das Kind durch Anregungen selbst zur Teilnahme aktiviert wird (vgl. Schäfer 2008). Wichtig ist hierbei auch eine ständige Motivation, besonders diejenige, die das Kind selber verspürt und die nicht durch andere, wie beispielsweise Eltern oder Erzieher, angeregt wird. Denn das Kind beschäftigt sich viel lieber und intensiver mit Dingen, die es von sich aus interessant findet und kennen lernen möchte. Wird dem Kind »vorgesetzt«, was es zu lernen hat oder womit es sich

beschäftigen soll, ist das Interesse an der Sache deutlich geringer. Bildung hat daher auch viel mit den Beziehungen, die Kinder zu anderen, besonders ihren Bezugspersonen, haben, zu tun.

Da sich das Kind durch eigene Auseinandersetzung mit Dingen quasi selber bildet, spricht man in diesem Zusammenhang auch von Selbstbildung oder Selbstbildungsprozessen. Daher wird Bildung in der frühen Kindheit hauptsächlich als Selbstbildung in Selbsttätigkeit verstanden (vgl. Schäfer 2004). Piaget vertrat hierbei die Meinung, dass das Kind sein Weltverständnis in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruiert (vgl. Textor 2006). Zu dieser Umwelt werden die Lebenswelt der Kinder und die darin lebenden Mitmenschen gezählt. Die Bildung bzw. Selbstbildung findet also in Interaktionsprozessen der Kinder mit ihrer Umwelt statt.

Wird der Bezug zur frühkindlichen Bildung hergestellt, lässt sich sagen, dass frühpädagogische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen zu verstehen sind (vgl. Hansel & Schneider 2008). Als Schwerpunkte in der Frühpädagogik werden zum einen die Erziehung und Betreuung und zum anderen die Bildung gesehen (vgl. Hansel & Schneider 2008). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung bereits in der frühen Kindheit von Bedeutung ist. Man sollte jedoch nicht davon ausgehen, dass Bildung erst im Rahmen von pädagogischen Angeboten oder innerhalb der Betreuung in Bildungseinrichtungen einsetzt. Bildung ist vielmehr ein fortlaufender Prozess, der mit dem Zeitpunkt der Geburt beginnt. Das Kind setzt sich bereits mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen auseinander und macht spezifische Erfahrungen, die zu seiner Bildung beitragen, lange bevor es in das so genannte Bildungssystem eingegliedert ist. So wird sich das Kind zwangsläufig mit Medien wie Computer und Internet auseinander-

setzen, wenn diese in seiner unmittelbaren Umgebung präsent sind. Hier soll es im Speziellen um die Medien Computer und Internet in der Lebenswelt von Kindern gehen. Bezogen auf die Ausbildung von Medienkompetenz, heißt das, dass Kinder sich aus Interesse an Medien, in diesem Fall dem Computer und dem Internet, damit beschäftigen und sich den Umgang damit aneignen wollen. An diesem natürlichen Interesse sollte daher angeknüpft werden, um den Umgang mit Computer und Internet optimal zu fördern. Allerdings sollte man meines Erachtens Kinder nicht ausschließlich ihrem Selbstbildungsdrang überlassen, da besonders in der Computer- und Internetwelt zu viele Gefahren versteckt sind.

Computer und Internet in der Lebenswelt von Kindern

Da Kinder, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, heute vielfach schon in den ersten Lebensjahren mit dem Umgang am und mit dem PC konfrontiert werden, muss die Bedeutung des Computers bzw. des Internets in der Lebenswelt von Kindern genauer betrachtet werden. Dazu werden einige Daten aus der KIM-Studie von 2010 vorgestellt. Die KIM-Studie ist eine immer wieder neu aufgelegte Basisuntersuchung des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest, die sich mit dem Medienumgang von Sechs- bis Dreizehnjährigen befasst. Es wird beispielsweise untersucht, welche Geräte in Haushalten mit Kindern zur Verfügung stehen. Hier wird deutlich, dass in 91% der Haushalte ein Computer oder ein Laptop vorzufinden sind. In 89% der Haushalte ist ein Internetzugang vorhanden. Das heißt, dass hier die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, dass Kinder schon im frühen Alter mit diesen Medien konfrontiert werden oder aufgrund der Vorbildfunktion der Eltern und Geschwister selbst den Computer bedienen möchten.

Im Rahmen der KIM-Studie 2010 wurden Kinder befragt, auf welches Medium sie am wenigstens verzichten können. Hierbei stellte sich heraus, dass der Fernseher nach wie vor das wichtigste Medium in der Lebenswelt von Kindern ist. Über die Hälfte der befragten Kinder gaben dies an. Auf Platz zwei der Rangliste folgen der Computer bzw. das Internet. 25 Prozent der befragten Kinder können hierauf am wenigsten verzichten. Mit zunehmendem Alter gewinnt das Internet an Attraktivität. Betrachtet man die Nutzungsfrequenz des Computers, ist festzustellen, dass über die Hälfte der befragten Kinder den Computer ein-/mehrmals in der Woche nutzen. 28 Prozent nutzen den Computer jeden bis fast jeden Tag. Die Frequenz der Computernutzung steigt dabei mit zunehmendem Alter hin zum häufigen bis täglichen Gebrauch.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Computer und das Internet, im Bezug auf die Entwicklung der letzten Jahre, zunehmend an Bedeutung in der Lebenswelt von Kindern gewinnt. Hierbei ist zu beobachten, dass die Bedeutung von Computer und Internet im Alltag der Kinder mit steigendem Lebensalter zunimmt. „Jedes zehnte Kind zählt den Computer (offline) zu seinen drei Lieblingsbeschäftigungen“ (mpfs: KIM-Studie 2010, S. 25). Durch diese ständige Konfrontation mit den Möglichkeiten des Computers und im Speziellen des Internets können sich Kinder heute kaum noch dem Computer und dem Internet entziehen. Daher ist es wichtig, dass sich die Pädagogik mit diesem Thema näher auseinandersetzt und Kinder im Umgang mit Medien stärkt.

Medienkompetenz in der Erziehung

Die Erarbeitung und Vermittlung von Medienkompetenz spielt entsprechend der vorangegangenen Betrachtungen in der Erziehung eine zunehmend größere Rolle. Kinder werden von Geburt an mit

verschiedensten Medien konfrontiert. Daher sollen die Aufgaben von professioneller Pädagogik und von Erziehung durch die Eltern in diesem Kontext geklärt werden. Von den Kindern werden vielfältige Fähigkeiten im Umgang mit Medien abverlangt, die diese sich nicht vollständig selbst aneignen können. Daher bedürfen sie pädagogischer Unterstützung. Nimmt man Bezug zu den sensiblen Perioden (vgl. Montada, 2002), die in der Entwicklung eines Kindes auftreten, so könnte behauptet werden, dass die Entwicklung von Medienkompetenz nur in einer solchen sensiblen Periode möglich sei. Allerdings wird von verschiedenen Autoren angenommen, dass die Medienkompetenzentwicklung einen lebenslangen Prozess beschreibt, denn selbst im Erwachsenenalter ist man nicht vollständig medienkompetent.

Medienkompetenz kann und muss sich fortlaufend weiterentwickeln, da sich auch die Medien immer weiter entwickeln bzw. neue Medienformen auftauchen. Diese oft rasante Entwicklung muss die Pädagogik beobachten und verfolgen, um sich daran orientieren bzw. damit umgehen zu können. Inzwischen wird die Medienpädagogik mehr ausgebaut, um Kindern eigene Handlungsmuster und Wissen über Medien mitgeben zu können. Dies wird von Vertretern der Pädagogik gefordert (vgl. z.B. Mutsch & Schrammel, 2010).

Es lässt sich grob festhalten, dass durch die große Bedeutung von Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen, die Vermittlung von Medienkompetenz einen immer größer werdenden Teil in der Pädagogik einnimmt und zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Medienkompetenz als Teil (früh)kindlicher Bildung?

Da Kinder meist schon kurz nach ihrer Geburt mit Medien konfrontiert werden, beginnt hier bereits erste Bildungspro-

zesse. Es ist also zu diskutieren, ob Medienkompetenz schon im Kleinkindalter gefördert werden soll.

Dazu werden hier verschiedene Meinungen über die Vermittlung von Medienkompetenz als Teil von (früh) kindlicher Bildung dargestellt. Dabei soll es zunächst allgemein um die Frage der Vermittlung von Medienkompetenz im Kindesalter gehen. Besonderes Augenmerk wird anschließend auf die Vermittlung von Medienkompetenz im Vorschulalter gelegt. Damit Kinder Medienangebote aufnehmen können, müssen sie kommunikative, kognitive und emotionale Kompetenzen entwickeln. Sie müssen in der Lage sein, die Inhalte verstehen, kommunizieren und bewerten zu können (vgl. Charlton, 2007).

Die Ausführungen von Ostermann (2007) lassen sich an diese Überlegung anschließen. Für sie liegt die Basis für Medienkompetenzförderung in der sozialkognitiven Entwicklung des Kindes. Das Kind muss über kognitive und moralische Fähigkeiten verfügen, „um die Medien, ihre Absichten und Inhalte beurteilen und verstehen zu können“ (Ostermann, 2007, S. 123). Das heißt also, dass das Kind zunächst über einen gewissen kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand verfügen muss, bevor es in der Lage ist, Medienkompetenz zu entwickeln. Bevor das Kind entsprechend seines Entwicklungsstandes nicht dazu in der Lage ist, sei es daher ungünstig, das Kind im Bereich Medienkompetenz zu fördern.

Theunert und Demmler (2007) sind klare Befürworter der Förderung von Medienkompetenz im Kindesalter. Sie halten den medienfreien Raum Kindheit für eine Illusion und sehen daher realistisch das „Muss“ an einer gezielten Förderung in diesem Bereich. Allerdings beziehen sie sich in ihren Ausführungen auf eine Entwicklung und Förderung der Medienkompetenz im allgemeinen Sinne und nicht

speziell auf die Medien Computer bzw. Internet. Für sie bedeutet die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz die Einbeziehung der Familie und der pädagogischen Institutionen, die ein Kind besucht, wie Kindergarten und Schule. Dies ist für sie von besonderer Relevanz, da Kinder nur in ihrem gewohnten Umfeld und durch gezielte Anleitungen lernen können. Außerdem lernen die Kinder gerade in diesem Umfeld die Medien kennen.

Medien sind in der Lebenswelt von Kindern nicht mehr wegzudenken. Dazu erklären Fthenakis et al (2009, S. 12): „Medienbildung in der Kindertageseinrichtung kann früh beginnen und an die Alltagserfahrungen und das Vorwissen von Kindern anknüpfen und sie sollte früh beginnen und Kinder von Anfang an darin stärken, sich in einer komplexen Medienwelt zurechtzufinden. Denn es führt nicht weiter, Kinder generell vor »den Medien« zu behüten oder sogar ihren Gebrauch zu verbieten.“ Sie sprechen sich also klar gegen eine bewahrpädagogische Strategie im Umgang mit Medien aus. Des Weiteren wird es als besonders wichtig angesehen, Eltern und Erzieher besonders in die Medienbildung des Kindes mit einzubeziehen. Insbesondere ist hier von einer Zusammenarbeit mit den Eltern die Rede, da die Familie der erste Ort sei, an dem Kinder mit Medien konfrontiert werden (vgl. Fthenakis et al, 2009). Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich eine Reihe von Experten für die Förderung von Medienkompetenz und den Ausbau von medienpädagogischen Maßnahmen - auch im Rahmen der kindlichen Bildung - aussprechen (vgl. Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘, 2009).

Fazit

Es wurde festgestellt, dass der Computer und das Internet eine immer größere Rolle in der Lebenswelt von Kindern

einnehmen. Diese Tatsache beginnt bereits im Kleinkindalter. Kindern wird der Umgang mit PC und Internet vorgelebt, sodass diese ein eigenes Interesse für Medien entwickeln. Daher gilt es, das Interesse der Kinder entsprechend zu fördern. Allerdings muss der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden, da Kinder zunächst über gewisse kognitive und emotionale Fähigkeiten verfügen sollten, ehe sie Medien überhaupt richtig begreifen und bewerten können. Zur Entwicklung von Medienkompetenz [in einem umfassenden Sinne nach Baacke] müssen sie diese jedoch begriffen haben und Medien in all ihren Erscheinungsformen und mit den verschiedenen Inhalten kennen.

Gegenstimmen zur frühen Medienkompetenzvermittlung dürfen allerdings auch nicht unbeachtet bleiben. Manfred Spitzer, ein Gegner der frühen Medienkompetenzvermittlung, erklärt, dass durch den Konsum von Bildschirmmedien, wie Computer und Fernsehen, maßgeblich Strukturen im Gehirn verändert werden und dies schädlich für die kindliche Entwicklung sei (vgl. Spitzer, 2005). Die neuropsychologischen (Aus)Wirkungen von Medienkonsum, besonders bezogen auf Neue Medien, sind ständig weiter zu erforschen, um Kindern Schutz und optimale Fördermöglichkeiten in ihrer Entwicklung zu bieten.

Die sonstigen Risiken und Gefahren, die von den Medien Computer und Internet ausgehen, dürfen ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Kinder müssen beispielsweise vor gewalthaltigen oder pornografischen Inhalten geschützt werden. Außerdem ist Spielsucht bezüglich Computer- oder Onlinespielen eine zunehmende Thematik, der es vorzubeugen gilt. Auch eventuelle negative Auswirkungen, wie der viel diskutierte Zusammenhang zwischen Computer- bzw. Onlinespielen und Gewaltausübung sind zu beachten. Ebenso sollen die Kin-

der nicht zu viel Zeit am PC verbringen und nicht in der virtuellen Welt ‚verloren gehen‘. Für die Vertreter der Pädagogik und der Sozialen Arbeit bedeutet das, Konzepte zu medienbezogenem Handeln zu entwickeln. Besonderes Augenmerk ist hierbei auf den Computer und das Internet zu legen, da diese für Kinder, im Speziellen mit steigendem Alter, eine immer größere Bedeutung einnehmen. Außerdem gilt es Eltern, Erzieher und Lehrer auf diese Thematik aufmerksam zu machen und diese gezielt in diesem Bereich zu schulen. Hierzu könnten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden, denn Kinder bedürfen besonders in diesem Kontext der Förderung durch Erwachsene. Sie sind wegen mangelnden Kenntnissen nicht in der Lage, sich vor schädigenden Inhalten zu schützen und können sich so auch nicht selbstständig Medienkompetenz aneignen.

Wir leben in einer Medienwelt, in der sich Kinder der Konfrontation mit jeglichen Formen von Medien, besonders den Neuen Medien, nicht entziehen können. Ein ‚bewahrpädagogischer‘ Ansatz, der Kinder vor und dem Umgang mit Medien bzw. den Neuen Medien schützen möchte und dies vollkommen ablehnt, erscheint nicht sinnvoll. Zu berücksichtigen sind dabei auch der individuelle Entwicklungsstand der Kinder und Erkenntnisse aus aktuellen neurobiologischen und neuropsychologischen Forschungen. Auf dieser Grundlage können professionelle medienpädagogische Konzepte entwickelt werden. Abschließend kann gesagt werden, dass Medienkompetenzförderung früh ansetzen sollte. Um es mit einem Satz zusammenzufassen: Wenn Kinder und sogar Kleinkinder schon unweigerlich mit Medien, wie Fernseher und Computer in Kontakt kommen, dann sollten sie zu ihrer eigenen Sicherheit frühzeitig den kritischen und reflexiven Umgang mit diesen erlernen.

Literatur

Beudels, Wolfgang; Klein, Nicola & Schönrade, Silke (Hrsg.) (2010). *Bildungsbuch Kindergarten. Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich*. Borgmann Media. Basel.

Charlton, Michael (2007). *Das Kind und sein Startkapital - Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus Medienpädagogik/ Entwicklungspsychologie/ Frühpädagogik/ Familiensoziologie/ Jugendmedienschutz. Interdisziplinäre Diskurse*. Band 2. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Reihe Medienpädagogik. Band 13. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Kopaed Verlag. München.

Fthenakis, Wassilios E.; Schmitt, Annette; Eitel, Andreas; Gerlach, Franz; Wendell, Astrid & Daut, Marike (2009): *Frühe Medienbildung. Natur-Wissen schaffen*. Band 5. *Bildungsverlag EINS*. Troisdorf.

Hansel, Antonius & Schneider, Ilona Katharina (Hrsg.) (2008): *Bildung im Kindergarten. Förderkonzepte der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock*. *Schulpädagogik* Band 9. Centaurus Verlag. Kenzingen.

Hoffmann, Dagmar & Mikos, Lothar (Hrsg.) (2010): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘ (2009): *Medienpädagogisches Manifest - Keine Bildung ohne Medien!* Online verfügbar unter <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2010): *KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-*

bis 13-Jähriger. Forschungsberichte. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, zuletzt geprüft am 06.09.2011.

Mikos, Lothar (2010): *Mediensozialisation als Irrweg - Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive*. In: Dagmar Hoffmann & Lothar Mikos (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Montada, Leo (2002). *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlage. Weinheim.

Mutsch, Ursula & Schrammel, Sabrina (2010). *Zur Frage der Mediennutzung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern*. In: *merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Mediengebrauch von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren*. S. 68-79. 54. Jahrgang. Nr. 6. Dezember 2010. Kopaed.

Ostermann, Sandra (2007): *Medienkompetent von Geburt an? Grundlagen für die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus Medienpädagogik/ Entwicklungspsychologie/ Frühpädagogik/ Familiensoziologie/ Jugendmedienschutz. Interdisziplinäre Diskurse*. Band 2. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Reihe Medienpädagogik. Band 13. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Kopaed Verlag. München.

Schäfer, Gerd E. (2008). *Bildung in der frühen Kindheit*. In Thole, Werner; Rossbach, Hans-Günther; Fölling-Albers, Maria & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills.

Schorb, Bernd (2009). *Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?* *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. „Medi-

epädagogik international“. Kopaed. 53. Jg., Nr. 5, Oktober 2009, 50-56.

Spitzer, Manfred (2005). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Transfer ins Leben*. Band I. Ernst Klett Verlag. 2. Auflage. Stuttgart.

Textor, Matrin R. (2006). *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG. Münster.

Theunert, Helga (Hrsg.) (2007). *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus Medienpädagogik/ Entwicklungspsychologie/ Frühpädagogik/ Familiensoziologie/ Jugendmedienschutz. Interdisziplinäre Diskurse*. Band 2. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Reihe Medienpädagogik. Band 13. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Kopaed Verlag. München.

Theunert, Helga; Demmler, Kathrin (2007). *Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus Medienpädagogik/ Entwicklungspsychologie/ Frühpädagogik/ Familiensoziologie/ Jugendmedienschutz. Interdisziplinäre Diskurse*. Band 2. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Reihe Medienpädagogik. Band 13. JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.). Kopaed Verlag. München.

Thole, Werner; Rossbach, Hans-Günther; Fölling-Albers, Maria & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills.

Autorin



Dorit Lang, Jg. 1989, B.A. Soziale Arbeit, Studentin im Masterstudiengang Bildung und Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Michael Mayerle

Internetfähige Geräte im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Eine explorative Studie im Rahmen eines Bachelorseminars

Ausgehend vom ZPE-Projekt ‚Begleitforschung im PIKSL-Labor‘ haben inzwischen die ersten Seminare mit Studierenden der Studiengänge der Sozialen Arbeit der Universität Siegen zum Themenfeld der digitalen Teilhabe stattgefunden. Mit der Konzipierung dieser Lehrveranstaltungen ist unter anderem das Ziel einer direkten Beteiligung von Bachelor- und von Masterstudierenden an aktuellen Forschungsvorhaben verbunden. Meines Erachtens sollten Studierende mit einer Beteiligung an Forschung und an wissenschaftlichen Diskursen im eigenen Studienverlauf möglichst früh beginnen können (vgl. Kaminsky/Mayerle 2012, S. 22).

Die begleitende Studie im Rahmen des Seminars ‚Neue Formen der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen durch Computertechnologien‘ für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit zielte auf die Bearbeitung von zwei Bereichen: **1.** Nutzung internetfähiger Geräte durch Menschen mit Lernschwierigkeiten: Wie nutzen Menschen mit Lernschwierigkeiten internetfähige Geräte (Häufigkeit, Verfügbarkeit eigener/fremder Geräte,

Anwendungsbereiche/Funktionen, Unterstützung durch soziale Netzwerke und professionelle Unterstützungssysteme)? Welche Entwicklungsmöglichkeiten sehen sie in der eigenen Nutzung internetfähiger Geräte?

2. Hindernisse und Barrieren der Nutzung internetfähiger Geräte durch Menschen mit Lernschwierigkeiten: Welche Hindernisse und Barrieren treten bei der Nutzung internetfähiger Geräte auf durch

a. entstehende Kosten für Anschaffung und Nutzen von Geräten und Anwendungen;

b. Mangel an erforderlichen Kompetenzen (bei Nutzer/innen wie auch bei professionellen und nicht-professionellen Unterstützer/innen);

c. Kontrolle (in professionellen bzw. nicht-professionellen Unterstützungssystemen);

d. unzureichende Benutzbarkeit und Gebrauchstauglichkeit von Geräten (Usability) bzw. unzureichende Zugänglichkeit von Anwendungen und Funktionen (Accessibility).
Das Seminar fand im Sommersemester 2012 (April bis Juli) statt.

Auswahl der Untersuchungspersonen und -orte

Bei den Planungen des Seminars wurde die Frage der Auswahl der Untersuchungspersonen und -orte reflektiert, und man kam zum Ergebnis, dass es günstiger erscheint, wenn nicht die Nutzer/innen des PIKSL-Labors als Untersuchungspersonen fungieren würden, sondern Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen von anderen institutionellen Kontexten. Begründet wurde diese Entscheidung damit, dass die Nutzer/innen zumeist schon in anderen Forschungsprojekten im Kontext des PIKSL-Labors involviert waren, was im Einzelfall zu Überlastung bzw. Überforderung und bezüglich der Forschungsergebnisse möglicherweise zu Verzerrungen hätte führen können. Als Untersuchungsorte wurden daher drei andere Einrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung ausgewählt: Die Siegener Werkstätten in Trägerschaft des AWO-Kreisverbands Siegen-Wittgenstein/Olpe, das Lebenshilfe-Center Olpe sowie das Lebenshilfe-Center Siegen (beide in Trägerschaft des Lebenshilfe-Landesverbands NRW).

Suche nach einer geeigneten Erhebungsmethode

In der ersten Phase des Seminars stand neben einer Einführung in die Bedeutung der UN-Konvention (vgl. Aichele 2010) und - damit verbunden - von digitaler Teilhabe eine Methodenreflexion im Mittelpunkt.

In ähnlichen Forschungszusammenhängen werden häufig qualitative Zugänge wie das Problemzentrierte Interview oder die Gruppendiskussion präferiert (vgl. Hagen 2007, vgl. Witzel 2008). Die Wahl fiel auf die Gruppendiskussion, welche sich als „förderlich für die Erhebung individueller Sichtweisen der Diskussionsteilnehmer/ innen“ (Hagen 2007, 27) erwiesen hat und bei der „die in Forschungs-Settings hervorgerufenen Artefakte systematisch gering gehalten [werden]“ (Hagen 2007, 22). Ein Vorteil der Gruppendiskussion gegenüber dem Einzelinterview scheint zu sein, dass es hier möglicherweise besser gelingt, eine natürliche Gesprächssituation herzustellen, weil die Untersuchungspersonen miteinander ins Gespräch kommen, sich gegenseitig befragen und/oder bestärken können (vgl. Hagen 2007).

Gruppendiskussion: Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen

Die Gruppendiskussion lässt sich nach Lamnek „als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“ beschreiben (1995, 131).

Ziel der Gruppendiskussionen im Rahmen des Teilprojekts war nicht primär die Erkundung von Gruppenprozessen und Interaktionen zwischen den Untersuchungspersonen, sondern „die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion“ (ebd.) zu den oben genannten Themenbereichen (Techniknutzung und Hindernisse/Barrieren).

Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer

Nach Lamnek ist der Verlauf einer Gruppendiskussion auch durchaus davon abhängig, wie gut sich die Diskussionspartner kennen. Die verschiedenen Teilnehmer sollen sich im Laufe der Diskussion eine Meinung bilden und diese auch verteidigen und begründen. Dabei reagiert der Moderator nicht auf unterschiedliche Äußerungen. Er nimmt größtenteils passiv am Geschehen teil und greift nur vereinzelt in das Gespräch ein, vornehmlich um Grundreize zu setzen. Das gesamte Gespräch wird mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Auch Ort und Zeit haben einen Einfluss auf den Ablauf einer solchen Gruppendiskussion (vgl. Lamnek 2005).

Hilfsmittel

Den Ausführungen von Hagen (2007, 29 ff.) folgend, wurden Hilfsmittel erstellt (zum Beispiel Bilder und Symbole) und während der Gruppendiskussionen ausgelegt. Auf das Mitbringen von technischen Geräten als Hilfsmittel wurde verzichtet, weil davon ausgegangen werden kann, dass diese zu sehr vom Thema ablenken würden.

Ausgehend von den zu bearbeitenden Themenbereichen wurden im weiteren Seminarverlauf fünf Grundreize entwickelt, welche die Funktion haben sollten, eine Diskussion anzuregen. Dabei entschied man sich bewusst gegen die Anwendung eines einzelnen Grundreizes zu Beginn einer jeden Gruppendiskussion, auch wenn dadurch anschließend eine Analyse der Entwicklung thematischer Verläufe (vgl. Lamnek 1995, 117) nicht mehr möglich sein würde. Man ging davon aus, dass es auf diese Weise besser gelingen würde, das Gespräch zu strukturieren und in Gang zu halten und gleichzeitig differenzierte Meinungen zu

verschiedenen Aspekten des Themenkomplexes zu erhalten. Bei der Formulierung der Grundreize wurden die „Regeln für Leichte Sprache“ beachtet (Netzwerk Leichte Sprache 2011).

Grundreize für die Gruppendiskussionen

Die Grundreize für die Gruppendiskussionen lauten:

1. Wer hat einen Computer? Wer hat Internet?
2. Was machen Sie am Computer? Was machen Sie im Internet?
3. Was stört Sie, wenn Sie den Computer oder das Internet nutzen wollen? Was muss sich unbedingt ändern?
4. Wenn Sie beim Umgang mit Computern einmal nicht weiter wissen: Was machen Sie dann?
5. Wie würden Sie persönlich den Computer oder das Internet gerne nutzen?

Vorbereitung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden im Seminar vorbereitet. Es wurde abgesprochen, dass jeweils zwei Studierende eine Gruppendiskussion mit einer Gruppe von etwa fünf Menschen mit Lernschwierigkeiten durchführen. Die Gruppendiskussionen wurden in Gesprächen zwischen dem wissenschaftlichen Mitarbeiter des PIKSL-Begleitforschungsprojekts und dem pädagogischen Dienst der AWO bzw. Lebenshilfe vorbereitet. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen sollten gezielt Nutzerinnen und Nutzer ansprechen, die Interesse an der Teilnahme an einer Gruppendiskussion haben. Dabei sollten sie sowohl Menschen ansprechen, die bereits Erfahrung im Umgang mit Computern haben, als auch Menschen, die noch keine Erfahrung haben. Unterstützt wurde die Ansprache von Interessierten durch ein Faltblatt in Leichter Sprache, in dem das Vorhaben erläutert wurde. Die Studierenden haben bei der Vorbereitung ihrer Gruppendiskussion eine Aufgabenverteilung vorgenommen

in Moderation und Co-Moderation/Beobachtung/Protokollführung.

Durchführung der Gruppendiskussionen

Auf diese Weise konnten zwischen dem 4. und 13. Juni 2012 sieben Gruppendiskussionen mit insgesamt 30 Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern durchgeführt werden. Die Gruppendiskussionen dauerten jeweils zwischen 30 und 60 Minuten. Sie wurden mit einem digitalen Aufzeichnungsgerät aufgenommen.

Suche nach einer geeigneten Auswertungsmethode

Ausgehend vom Thema der Studie und dem Erkenntnisinteresse wurde im Seminar eine geeignete Auswertungsmethode gesucht. Da durch die begleitende Studie zusätzliche Erkenntnisse zur Entwicklung einer Fragestellung des Gesamtprojekts gewonnen werden sollten, erschien es sinnvoll, eine Auswertungsmethode zu wählen, die einerseits in der Lage ist, typische Nutzerprofile zu beschreiben und andererseits hilft, wichtige Themen und Auffälligkeiten beim Umgang mit Computertechnologien herauszufinden.

Inhaltlich-reduktive Auswertung

Die von Lamnek an einem Beispiel beschriebene Methode der „inhalts-reduktiven Auswertung“ (1995, 110-124) erfüllt beide Anforderungen, daher wurde der Ablauf prinzipiell übernommen. Die einzelnen Schritte wurden im Hinblick auf Gegenstand und Erkenntnisinteresse modifiziert.

1. Schritt: Transkription

Die Aufzeichnungen der Gruppendiskussionen wurden von den Studierenden transkribiert. Dabei waren die folgenden - im Seminar abgestimmten - Transkriptionsregeln zu beachten:

Transkriptionsregeln

1. Nur das Gesagte wird verschriftlicht; Pausen spielen dabei keine Rolle.
2. Der Moderator wird mit „M“ gekennzeichnet, der Co-Moderator mit „Co“ und die befragten Personen mit „P1-5“.
3. Auffällige nonverbale und verbale Reaktionen der Gruppe auf das Gesagte eines Gruppenmitgliedes werden notiert.
4. Die Transkription wird wörtlich-originalgetreu vorgenommen; eine Glättung der Sprache findet nicht statt.
5. Die Zeilen müssen nicht nummeriert werden.

2. Schritt: Erstellen einer Themenmatrix

Jede Kleingruppe hatte die Aufgabe, auf der Grundlage des Transkriptes ihrer Gruppendiskussion eine Themenmatrix zu erstellen. Die Themenmatrix soll eine „Zusammenschau aller [...] angesprochenen Themen“ (Lamnek 1995, 118) bieten. Das Interview wird dabei in Themen bzw. Kategorien eingeteilt. Die dann vorliegende Themenmatrix diente als Vorergebnis, welches im Seminar präsentiert, diskutiert und ggf. modifiziert wurde. Die Themenmatrizen aller Kleingruppen wurden nacheinander präsentiert und schrittweise zu einer gemeinsamen Themenmatrix zusammengefasst.

3. Schritt: Klassifikation des Materials mit Typenbildung

In dieser Phase der Auswertung geht es - wie in der qualitativen Sozialforschung überhaupt - „nicht um statistische Repräsentativität, sondern um das Typische, um Formen der Typenbildung“ (Lamnek 1995, 118). In diesem Zusammenhang sind „ganzheitliche, realitätsgerechte Darstellungen anzustreben“ (Lamnek 1995, 118), die durch die Beschreibung von Fallbeispielen angereichert werden. Untersuchungspersonen lassen sich so beispielsweise in bestimmte Gruppen, abhängig von ihrer Erfahrung mit Computern, einteilen.

4. Schritt: Themenorientierte Darstellung

In dieser Phase geht es darum, „aus der Fülle des Materials bestimmte inhaltlich interessierende Aspekte herauszufiltern“ (Lamnek 1995, 123). Ausgangspunkte können dabei die Fallbeispiele aus der vorangegangenen Phase sein. Dabei wird versucht, sich von dem konkreten Einzelfall zu lösen und themenbezogen zu einer differenzierteren und komplexeren Darstellungsform zu gelangen (vgl. Lamnek 1995).

„Typen“

Im Seminar wurden auf der Grundlage der Themenmatrix gemeinsam verschiedene Typen erarbeitet:

Typ 1: „Computercrack“

Ein Computercrack verfügt über sehr gute Kenntnisse über alle wichtigen Funktionen eines Computers, kann ohne Hilfe selbständig Einstellungen vornehmen, Programme, Internetverbindungen und ähnliches einrichten und schwierige Probleme selbst lösen.

Typ 1a: Kompetente(r) Freizeitnutzer/in („Nerd“)

Der „Nerd“ ist ein Computercrack, dessen Lebensmittelpunkt der Computer ist. Soziale Kontakte werden vornehmlich virtuell gepflegt. Direkte persönliche Kontakte sind eher selten.

Typ 1b: Expertin/Experte, die/der sein Wissen auch beruflich nutzt und an Dritte weitergibt

Dieser Typ ist besonders im Hinblick auf der Unterstützung von anderen Nutzer/innen interessant. Er hat sich ein Expertenwissen und Kompetenzen im Umgang mit Computertechnologien angeeignet, die ihn dazu befähigen, den Computer auch beruflich zu nutzen bzw. Andere im Umgang mit Computern anzuleiten.

Typ 2: „Aller Anfang ist schwer!“

Typ 2a: Unterstützungsbedürftige(r) Nutzer/in

Personen, die Computertechnologien nicht oder noch nicht ohne die Unterstützung Anderer nutzen können.

Typ 2b: Nichtnutzer/in

Personen, die Computertechnologien nicht oder noch nicht nutzen. Fallbeispiel: Die weibliche Person B. antwortet auf die Frage nach Erfahrungen im Internet: „Mein Mann und mein Sohn machen das. Ich bin nur Zugucker. Deswegen mach ich den Kurs hier um da mit zu machen“. (Transkript, Gruppe 3) Die Frau ist bislang noch Nichtnutzerin. Sie nimmt an einem Computerkurs für Menschen mit Lernschwierigkeiten teil, um den Computer selbst nutzen zu können.

Typ 3: „Mit dem Computer ist mein Hobby noch viel schöner!“ (Zielgerichtete(r) Nutzer/in)

Personen, die den Computer/das Internet nutzen, um Informationen für ihr Hobby zu suchen bzw. zu bearbeiten oder zu verwalten, wurden in der Gruppe der „zielgerichteten Nutzer/innen“ zusammengefasst.

Typ 4: „Just for fun - nur zum Spaß“ (Spaß-/Mediennutzer/in)

Zur Gruppe der Spaßnutzer/Mediennutzer/in wurden diejenigen Personen zusammengefasst, die den Computer vor allem für das Finden, den Kauf und die Wiedergabe von Musik, Filmen und anderen Medien nutzen bzw. die am Computer spielen. Dabei stehen der Unterhaltungssaspekte im Vordergrund. Fallbeispiel: Person D. nutzt den Computer zumeist für Simulationsspiele und äußert große Bedenken bezüglich der Sicherheit des Internets. Trotzdem lädt er auch Musik und Cheats (externe Programme, die

den Spielverlauf manipulieren) für seine Spiele aus dem Netz. (vgl. Transkript, Gruppe 3)

Typ 5: „Was ich durch die Technik alles kann!“

(Kompetente(r) Alltagsnutzer/in, die/der Beeinträchtigung durch Technologien kompensiert) Fallbeispiel: Person C. nutzt ihren Computer und das Internet, um selbstständig handeln zu können. Sie übt außerdem in der Werkstatt eine verantwortungsvolle Tätigkeit am Computer aus. Ihr ist es gelungen, Anwendungswissen und Anwendungskompetenzen in der Weise auszubilden, dass sie eigene Defizite, vor allem beim Sprechen, ausgleichen kann. Da sie sich zum Beispiel nicht mit Anderen treffen und auch nicht allein einkaufen kann, nutzt sie für diese Funktionen den Computer (Kommunikation, Einkaufen und Informationen beschaffen). (vgl. Transkript, Gruppe 3)

Besonders interessierende Themen

Die Seminargruppe hat aus dem erhobenen Material die folgenden Themen herausgefiltert, die von besonderem Interesse für den weiteren Forschungsprozess sein können:

- Menschen mit Behinderung helfen anderen Menschen bei der Computernutzung
 - Wie ist damit umzugehen, wenn jemand das Internet nicht nutzt?
 - Bedeutung der Kosten für Internet und Computer
 - Nutzbarkeit (Zugänglichkeit) von Anwendungen und Funktionen: Wo gibt es Hindernisse und wie ist damit umzugehen?
 - Umgang mit dem Urheberrecht
 - Umgang mit Sicherheit und Gefahren im Internet
- Exemplarisch sei hier eine Darstellung zum Thema „Sicherheit und Gefahren im Internet“ wiedergegeben.

Besonders auffällig in der Gruppendiskussion war, dass drei von vier Teilnehmern das Internet mit Gefahren in Verbindung brachten. Diese Gefahren erwiesen sich als Barrieren in Bezug auf die Nutzung. Alle Personen, die diese Barriere erwähnten, zeigten jedoch auch deutlichen Unterstützungsbedarf bei Grundlagenkompetenzen, was bei ihnen die Gefahren im Umgang mit dem Internet noch verstärkte. So war es einem Teilnehmer beispielsweise nicht möglich, ein Anti-Viren Programm zu installieren, und er fühlte sich unsicher im Umgang mit online Kaufabwicklungen. Als Änderungswunsch im dritten Grundreiz nannte diese Person: „Dass Betrüger keine Chancen mehr haben einem was Schlimmes zu tun. Das ist schwierig (...)“ (Transkript, Gruppe 3). Auch im weiteren Verlauf der Diskussion wurde besonders von dieser Person immer wieder der Aspekt der Sicherheit aufgegriffen. Als Antwort auf den fünften Grundreiz (die Frage nach Entwicklungsmöglichkeiten und Änderungsvorschlägen bezüglich der Nutzung) wurde von der Person genannt, dass sie gerne die Möglichkeit hätte, per Webcam in bestimmte öffentliche Gebäude schauen zu können, um dadurch herauszufinden, ob es Treppen gibt oder einen Fahrstuhl (Person sitzt im Rollstuhl). Die zweite Antwort dieser Person bezog sich dann sofort wieder auf die Sicherheit. Der Wunsch war „dann halt noch, dass man keinen Virus kriegen kann“ (Transkript, Gruppe 3).

Eine weitere Person, die zur Zeit keinen Internetzugang hat, beschwert sich in der Gruppendiskussion über die vielen Unwahrheiten, die man teilweise im Internet finde. Auch diese Stelle interpretieren wir als Zweifel an der Sicherheit des Internets. „(...) Da hab ich echt mim‘ Kopf geschüttelt. Also da müsste das anders sein. Da müsste das genau geschrieben werden von jemandem, der da Ahnung

hätte und das richtig gut formuliert hätte. Also das find ich nicht so gut“. (Transkript, Gruppe 3).
Des Weiteren erwähnt eine andere Teilnehmerin die nun nicht mehr ganz aktuelle Diskussion über das Forschungsprojekt der Schufa, bei dem mithilfe des Sozialen Netzwerks ‚Facebook‘ persönliche Daten ausgewertet werden sollten: „(...) wat se jetzt in den Nachrichten gebracht haben, dass die an die Daten können, dat stört mich ja auch. Da hat man Angst, dat man wat reingetippt hat, wat keinen wat angeht und die können da drauf zugreifen. Dat stört mich. Da hab ich Angst“. (Transkript, Gruppe 3).
Auch hier wird wieder eine Verknüpfung von unterschiedlichen Aspekten deutlich, die letztendlich zu Unsicherheit bei der Nutzung des Internets führt.

Nur eine der Interviewteilnehmer/innen zeigte keinerlei Angst vor Unsicherheiten bei der Nutzung und konkret bei online Kaufabwicklungen. Da sie rund um die Uhr betreut werden muss und auch sonst eingeschränkte Möglichkeiten hat, eigenständig zu agieren (sie sitzt im Rollstuhl), bietet das Internet für sie die Chance, Kontakt mit der Welt aufzunehmen und genau wie jeder andere Jugendliche in ihrem Alter einkaufen zu gehen und sich kleine Wünsche zu erfüllen. Sie hat sich das nötige Grundwissen und alle wichtigen Kompetenzen bei der Computernutzung angeeignet und nutzt ihren Computer ohne größere Schwierigkeiten. Es ist für sie eine Möglichkeit, einen Zugewinn an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu erlangen.

Fazit

Die Ergebnisse des Seminars (in Leichter Sprache) wurden bei einer Tagung der Kooperationspartner von verschiedenen Hochschulen am 8. Juli 2012 im PIKSL-Labor präsentiert (vgl. ZPE 2012).

Die Ergebnisse wurden außerdem in der letzten Seminarsitzung mit PIKSL-Laborantinnen und Laboranten bei deren Besuch an der Universität Siegen diskutiert. Dabei wurde festgestellt, dass die vorgenommenen Typenbildung und die themenbezogenen Darstellungen zwar in der Lage seien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Techniknutzung aufzuzeigen und diesbezügliche Themenstellungen zu beschreiben. Insofern sei das Ergebnis hilfreich, um die Vielfalt der möglichen Nutzungsweisen zu illustrieren. Die gewählte Form der Auswertung dürfe aber nicht dazu verleiten, Nutzerinnen und Nutzer ‚in vorgefertigte Schubladen‘ zu stecken. Ein genaues Hinsehen sei notwendig, wenn es um die Bedeutung von digitalen Teilhabemöglichkeiten für den einzelnen Menschen geht.

Insgesamt gesehen hat das Seminar nicht nur den beteiligten Studierenden durch die direkte Beteiligung einen spannenden Einblick in ein aktuelles Forschungsprojekt ermöglicht, die gemeinsam entwickelten Seminarergebnisse wurden auch bei der weiteren Entwicklung und Eingrenzung der Fragestellungen des Gesamtprojektes berücksichtigt.

Auf den Erfahrungen des Bachelorseminars wurde außerdem das Konzept für ein dreisemestriges Forschungspraxisseminar ‚Digitale Teilhabe‘ (Leitung Prof. Dr. Albrecht Rohrman/ Dipl.-Päd. Michael Mayerle) für den Masterstudiengang Bildung und Soziale Arbeit entwickelt, das im Wintersemester 2012/13 begonnen hat.

Literatur

Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: APuZ (23), S. 104-110. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/publikationen/Ry3M9B,0,Menschen_mit_Behinderung.html, zuletzt geprüft am 09.08.2012.

Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 76, S. 22 -34.

Kaminsky, Carmen/Mayerle, Michael (2012): Nicht noch ein Fach!? Forschungsethik im Studium der Sozialen Arbeit. In: SI:SO (17), H. 2/2012, S. 20-25.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz (UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie, 8303).

Netzwerk Leichte Sprache (2011): Regeln für Leichte Sprache. Hg. v. Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. Online verfügbar unter <http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf>, zuletzt geprüft am 09.08.2013.

Witzel, Andreas (2008): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1132/2520#>, zuletzt aktualisiert am 07.08.2008, zuletzt geprüft am 08.08.2012.

Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE) (2012): PIKSL. Teilhabe durch die Nutzung von Computertechnologien? Ein studentisches Projekt. Präsentation in Leichter Sprache bei der Tagung im PIKSL-Labor am 06. Juli 2012. Online verfügbar unter http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/aktuelle/piksl/dokumente/stud_projekt_leichte_sprache.pdf, zuletzt aktualisiert am 13.08.2008, zuletzt geprüft am 13.08.2012.

Benjamin Freese

Abbau von digitalen Barrieren und inklusive Medienbildung im PIKSL-Labor

Im PIKSL-Labor im Düsseldorfer Stadtteil Flingern kommen Menschen mit und ohne Behinderung zusammen, um voneinander zu lernen und Ideen im Umgang mit alltäglichen (digitalen) Problemstellungen zu entwickeln. Die Idee ist einfach: ‚Menschen mit Behinderung‘ wissen ganz konkret, welche Barrieren ihnen gesellschaftliche Teilhabe erschweren und wie Komplexität abgebaut werden kann. Aus diesem Grund erarbeiten sie - gemeinsam mit Hochschulpartnern - barrierearme Lösungen und innovative Ideen, von denen nicht nur sie selbst, sondern auch andere Menschen profitieren können.

Nach dem ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung‘ der Vereinten Nationen (2010) konstituiert sich Behinderung aus einer Wechselwirkung zwischen der individuellen Situation eines Menschen und den ihn umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. zur Kontextualisierung des Begriffs ‚Behinderung‘ Beitrag Freese/Mayerle in diesem Band). Für sämtli-

che Lebensbereiche wird der souveräne Umgang mit ICT („Information and Communication Technology“) immer entscheidender: In der UN-Behindertenrechtskonvention (2010) wird daher unter anderem ein gleichberechtigter Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologie (Artikel 9), das Recht auf freie Meinungsäußerung (Artikel 21) und Bildungsteilhabe (Artikel 24) gefordert. Einhergehend mit dem sozialpolitischen Ziel der Inklusion wird auch der Begriff „Barrierefreiheit“ verwendet: Hinter dem Begriff verbirgt sich das Ideal einer uneingeschränkten Zugänglichkeit von Informationen, Dienstleistungen und Erwerbsmöglichkeiten für alle Menschen - unabhängig von ihrer persönlichen Lebenssituation und von Fähigkeiten.

Digitale Informations- und Kommunikationstechnologien sind zum festen Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt geworden: Das Internet kann als zentrale Wissens- und Informationsressource der Gegenwart verstanden werden (vgl. Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007).

Mit der zunehmenden Verbreitung von mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets nimmt auch unter den „internetfernen Bevölkerungsgruppen“ die Internetverbreitung weiter zu: Gegenwärtig nutzen 76 Prozent der Bevölkerung in Deutschland das Internet (Van Eieren/Frees 2012, S. 362ff.). Für Menschen mit körperlichen Einschränkungen liefert der Hilfsmittelmarkt verschiedene unterstützende Produkte¹, deren Nutzung vielfach hilft, die eigenen Handlungsoptionen zu erweitern. Hingegen haben Menschen mit Lernschwierigkeiten oft keine Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten - unabhängig davon, ob sie ambulant unterstützt werden oder in stationären Wohnformen leben (Bernasconi 2007, S. 309). Die sich andeutende digitale Spaltung („digital divide“) kann im Kontext der „Behindertenhilfe“ nicht allein mit den (oft fehlenden) materiell-technischen Zugangsvoraussetzungen erklärt werden: Auch personale Kompetenzen und Bildungsressourcen (z.B. Lesefähigkeit) sowie ein „bewahrend-professionelles“ Betreuungsverhältnis² liefern wichtige

Hinweise für einen tendenziellen Ausschluss. Auch die (unreflektierten) Distinktionen³ ressourcenprivilegierter Gruppen (z. B. hoher Textumfang, unverständliche Wörter) können dazu führen, dass Menschen exkludiert werden (vgl. Kutscher 2012, S. 65ff.). Insgesamt ist ein barrierearmer Zugang zu Online-Angeboten, trotz gesetzlicher Vorgaben im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und der Verordnung für Barrierefreie Informationstechnik (BITV), nicht durchgängig gewährleistet⁴. Soziale Ungleichheit und Benachteiligung bilden sich im Internet deutlich ab (Kutscher 2011, S. 1305). So lassen sich verstärkt divergierende Nutzungs- und Aneignungsformen beobachten: Während sich ein großer Teil der Internetnutzer an den ersten Ergebnissen einer Suchmaschine orientiert (vgl. Reiter 2011, S. 49f.), verfügt beispielsweise nur ein kleiner Teil der ‚Onliner‘ über eine hohe Informationskompetenz, um Informationen zielführend zu finden, kritisch zu beurteilen und zu nutzen (vgl. AG Informationskompetenz 2013). Auch lässt sich vielfach eine eher passiv-konsumierende Nutzung der neuen Technik feststellen (vgl. Van Eieren/Frees 2012, S. 365): Die zahlreichen Möglichkeiten der kreativen Erstellung und Verbreitung von Inhalten werden oftmals nicht genutzt, obwohl sie ein hohes Maß an positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen liefern können. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind bestehende Medienbildungsangebote an teilweise schwer zu überwindende Voraussetzungen gebunden. Trotz der bestehenden Unterschiedlichkeit sollte es nicht zu (Bildungs-)Benachteiligung kommen: Das maßgeblich von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW geförderte Modellprojekt ‚Personenzentrierte Interaktion und Kommunikation für mehr Selbstbestimmung im Leben‘ (PIKSL)⁵ verfolgt das Ziel, Partizipationsmöglichkeiten an digitalen Informations- und Kommu-

nikationstechnologien zu schaffen und gleichzeitig Barrieren interdisziplinär abzubauen, um Teilhabechancen zu verbessern, für die betroffenen Menschen neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und Inklusion vor Ort anzustoßen (vgl. Freese 2012a, S. 24). Der Aufbau von handlungsorientierter Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996), die sich an alltags- und lebensweltlichen Situationen orientiert (vgl. Niesyto 2003), und die Erweiterung der personellen Fähigkeiten („Offline-Ressourcen“) können als ein wichtiges Ziel des Projekts PIKSL betrachtet werden. In diesem wird das Internet als stigmatisierungsarmer Ort der informellen Bildung betrachtet, der viel Potenzial für eher selbstgesteuerte Aneignungs- und Bildungsprozesse bietet. In der medienpädagogischen Diskussion wird Medienkompetenz nicht mit rein technisch-manuellen Fertigkeiten gleichgesetzt, sondern beinhaltet kognitive, emotional-affektive und konative (handlungsbezogene) Fähigkeiten (Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Medienkompetenz⁶ kann nicht dauerhaft erworben werden, vielmehr muss sie lebenslang modifiziert und erweitert werden: Aus diesem Grund wird der Begriff ‚Medienbildung‘ in aktuellen Publikationen bevorzugt verwendet (vgl. Bosse 2013, S. 27). Medienbildung ist ein Schlüssel zur digitalen Teilhabe und kann positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Alltag haben.

Mittlerweile geben erfahrene ‚PIKSL-Laboranten_innen‘, die als ‚geistig behindert‘ gelten, ihr Wissen im Umgang mit Computern nicht nur an neue Besucher_innen des PIKSL-Labors weiter, sondern auch an Senioren aus dem Stadtteil. Die erfahrenen Nutzer_innen initiieren somit - mit professioneller Unterstützung - selbst ein sozialräumliches Medienbildungsangebot (vgl. Beitrag Hermanns, Dübbelde und Wiche in diesem Band).

Häufig bestehen bei beiden Gruppen große Ähnlichkeiten hinsichtlich individueller Bewältigungsstrategien im Umgang mit ICT (vgl. Guitierrez/Martorell 2011, S. 179). An diesem Beispiel wird zudem deutlich, dass Inklusion konkrete Bezüge vor Ort voraussetzt, die Kommunikation ermöglichen (vgl. Bosse 2013, S. 29). Dadurch kann die Heterogenität des sozialen Netzwerks von Menschen mit Behinderung erweitert werden - auch ‚virtuelle Kontakte‘ können zur Vergrößerung beitragen.

Ein zweites Ziel des Projekts PIKSL ist die interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsarbeit zum Abbau von Barrieren. Der Kommunikationsort PIKSL-Labor schafft die Schnittstelle zwischen Besuchern und Kooperationspartnern, um stigmatisierungsarme Lösungen nach den Kriterien eines ‚universellen Designs‘⁷ zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang wird Behinderung nicht als negativ aufgeladene, bearbeitungs- und normalisierungsbedürftige Differenz verstanden, sondern als ‚Kompetenz‘: Die Laboranten_innen sind Experten_innen im Abbau von Komplexität. Sie verfügen über Erfahrungswissen im kreativen Umgang mit Barrieren und bringen dieses Wissen in die gemeinsame Arbeit mit Fachleuten und Studierenden aus verschiedenen Disziplinen ein, um soziale und technische Innovationen anzustoßen (vgl. Freese 2012b). Vom Abbau von Barrieren profitieren nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern alle Menschen (vgl. Ottinger 2008, S. 64). Gerade unter dem Gesichtspunkt des demografischen Wandels wird die Notwendigkeit der Berücksichtigung eines ‚universellen Designs‘ immer notwendiger. Zu bearbeitende Themen und Aufgabenstellungen werden im PIKSL-Labor identifiziert oder von außen hereingetragen. Die inklusive PIKSL-Arbeitsweise zur Entwicklung von innovativen Lösungen

basiert auf der Annahme, dass die komplexen Fragen unserer Zeit nicht mehr von einer Fachdisziplin allein gelöst werden können, sondern der praxisbezogene Austausch von ganz unterschiedlichen Menschen - mit verschiedensten Fähigkeiten (Transdisziplinarität) - bessere Lösungen hervorbringt. Anhand von komplizierten grafischen und mitunter sogar unlogisch erscheinenden Bedienoberflächen von Computerprogrammen - die vielfach erst nach Schulungen benutzbar werden - wird deutlich, dass der Abbau von Komplexität und das Entwickeln von intuitiven Lösungen ein Gewinn für viele Menschen wäre – nicht nur für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Durch die gemeinsame Arbeit kann ein Beitrag zur Etablierung von Standards zur Barrierefreiheit in Netz und zum Design von Benutzeroberflächen geleistet werden.

Neben der nutzerzentrierten Entwicklung in multiprofessionellen Arbeitsgruppen ist es wichtig, dass alle gleichberechtigt mitreden können und auf die Verwendung von verständlicher Sprache und ein hohes Maß an Anschaulichkeit achten. Eine weitere Voraussetzung ist ein angemessener Kommunikationsort: Die Atmosphäre des PIKSL-Labors fördert lösungsorientiertes Denken: Ein heller Raum mit Pinwänden und beschreibbaren Flächen, fahrbare und höhenverstellbare Computer-Arbeitstische und ein Ruhebereich zur Entspannung schaffen ein gutes Arbeitsklima. Auch der respektvolle Umgang untereinander, das gemeinsame Lernen, die Freude und die Begeisterung für die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen sind wesentliche Voraussetzungen für gute Ideen, aus denen innovative Dienstleistungen und Produkte entstehen können. Bei der Realisation der gemeinsam erarbeiteten Lösungen ist es wichtig, diese trotz eventueller externer Weiterarbeit immer wieder zu reflektieren und die Ergebnisse mit

den Co-Entwicklern_innen vor Ort zu überprüfen, denn so können abermals wichtige Rückmeldungen einfließen (vgl. Freese 2012b).

Forschungs- bzw. Praxisbeispiele aus der Arbeit des PIKSL Labors:

- Ein frühes Beispiel für die inklusive Form der Zusammenarbeit im PIKSL-Projekt ist das Ausstattungskonzept für das PIKSL-Labor einschließlich der Entwicklung eigener Möbel und Tische. Das Gesamtkonzept ist das Ergebnis einer mehrmonatigen Zusammenarbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Designern.
- Menschen mit einer Lernbehinderung und Designer der Fachhochschule Düsseldorf haben gemeinsam Webtools konzipiert: Ein barrierearmes Blog-System zur Erstellung und Veröffentlichung eigener Online-Inhalte wurde entwickelt. Im Anschluss daran hat man sich mit der Entwicklung einer computergestützten Bildzeichen-Sprache für Menschen, die nicht lesen und schreiben können, beschäftigt (vgl. den Beitrag von Dominik Mycielski in diesem Heft).
- Ein weiteres Projekt ist die Konzeption eines webbasierten Dienstleistungsangebots für individuelle Holzzuschnitte in Kooperation mit der Hochschule Rhein-Waal für eine Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (vgl. Strohdieck 2012).
- Die Entwicklung eines virtuellen Assistenten in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld (CITEC) ist ein weiteres spannendes Forschungsfeld.
- Studierende der Universität Duisburg-Essen engagieren sich (im Rahmen von UNIAKTIV) bei PIKSL und entwickeln ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit.

Die Aneignung von Anwendungswissen und Anwendungskompetenz sowie die Potenziale der ICT-Nutzung für eine selbstbestimmte Teilhabe von Menschen

mit Lernschwierigkeiten stehen im Fokus der Begleitforschung, welche das Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen über die gesamte Projektlaufzeit durchführt. Das Projekt PIKSL ist inzwischen mehrfach ausgezeichnet worden: Es ist Preisträger im bundesweiten Wettbewerb ‚Deutschland - Land der Ideen‘ und erhielt im Oktober 2012 die Auszeichnung zum ‚Ausgewählten Ort‘. Wenig später wurde das PIKSL-Projekt von NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze zum ‚Ort des Fortschritts NRW‘ ausgezeichnet: „Das PIKSL-Labor ist das Beispiel für eine soziale Innovation im Sinne der Forschungsstrategie Fortschritt NRW: Es arbeitet integrativ an Entwicklungen, in deren Mittelpunkt die Menschen stehen. Aus der Arbeit von PIKSL ergeben sich unmittelbare, sicht- und fühlbare Verbesserungen. Es ist ein Ort des Fortschritts“ (Svenja Schulze anlässlich der Feierstunde zur Preisverleihung im Dezember 2012).

Weiterführende Informationen zum Projekt PIKSL sind unter piksl.net und facebook.com/PIKSLTEAM zu finden.

Anmerkungen

¹ So tragen Talker, Eingabehilfen sowie Hard- und Softwareanpassungen zur Erweiterung der individuellen Kommunikation bei. Vielfach hat diese Technik jedoch vorwiegend einen ‚behinderungs-kompensatorischen‘ Anspruch: Nicht das Bedürfnis nach zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern technische Lösungen definieren die Technik (vgl. Mürner 2003, S. 192). Zum Teil werden derartige technische Lösungen von potenziellen Nutzern_innen als stigmatisierend erlebt.

² Menschen mit einer sogenannten ‚geistigen Behinderung‘ wird nicht immer zugetraut, selbstbestimmt über ihren Medienkonsum zu entscheiden: So laufen z.B. mehr Cartoons im Fernsehen, wenn Betreuungspersonen das Programm auswählen - ein Hinweis auf Infantilisierung der erwachsenen Zuschauer (Guitierrez/Martorell 2011, S. 175 zit. nach Bosse 2013, S. 28).

³ Der soziologische Begriff Distinktion wird für die - mehr oder weniger - bewusste Abgrenzung von Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen verwendet (z. B. Religionsgemeinschaften). Pierre Bourdieu zeigt in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (1979), welche Bedeutung Geschmacksvorlieben (Kunst, Musik, Möbel, Essen, Trinken, Reisen, etc.) für den sozialen Status haben; zu erkennen ist dabei der Wille zur Abgrenzung, zur Distinktion von anderen (z. B. von sozial schlechter gestellten) Personen oder Gruppen. Oft prägen die Angehörigen der Oberschicht die Standards für die hoch geschätzten Lebensstile.

⁴ ‚Doppelte Wirklichkeit‘ der barrierearmen Zugänglichkeit: Einerseits

sollten auf der ICT-Anbieterseite barrierearme Angebote gestaltet werden und andererseits sollte Medienbildung auf der Subjektseite durch Unterstützung erfolgen (vgl. Rößner 2010, S. 57).

⁵ Das Projekt PIKSL ist von der ‚In der Gemeinde leben gGmbH‘ in Düsseldorf initiiert worden (vgl. <http://www.igl-duesseldorf.de>).

⁶ Normative Medienkompetenzvorstellungen auf ihre Exklusionspotenziale hin überprüft: Mediennutzung sollte vor dem Hintergrund unterschiedlicher lebensweltlicher ‚Sinn-Kontexte‘, statt aus einer hegemonialen Perspektive der Ressourcenprivilegierten betrachtet werden (vgl. Kutscher 2012, S. 67).

⁷ Ein Designkonzept, welches versucht, Produkte, Geräte und Systeme so zu gestalten, dass sie für so viele Menschen wie möglich ohne weitere Anpassung oder Spezialisierung nutzbar sind. Zu weiteren Informationen bezüglich der Kriterien des universellen Designs vgl. Trace Center 2009.

Literatur

AG Informationskompetenz (2013): Glossar zu Begriffen der Informationskompetenz: Begriff Informationskompetenz. <http://www.informationskompetenz.de/glossar/?term=344>, zuletzt geprüft am 15.07.2013.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch, Heft 2/1996, S. 4–10.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Berlin.

Bernasconi, Tobias (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen, Oldenburg.

Bosse, Ingo (2013): Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Teilhabe 52 (1), S. 26–32.

Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ (Drucksache 17/7286). Online verfügbar unter http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Zwischenberichte/Zwischenbericht_Medienkompetenz_1707286.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2013.

Freese Benjamin (2012a): Abbau digitaler Barrieren. In: Sozial Extra, H. 3-4/2012, S. 24.

Freese Benjamin (2012b): Menschen mit Behinderung sind Experte im Abbau von Barrieren. In: DAS BAND - Zeitschrift des Bundesverbands für körper- und mehrfachbehinderte Menschen, H. 5/2012, S. 13-15.

Gerda Ottinger (2008): Soziale Ungleichheiten in der Informationsgesellschaft. Das Phänomen der „digitalen Kluft“ und die Bedeutung für die Sozialarbeit. Köln.

Gutiérrez, Pedro/Martorell, Almudena (2011): People with Intellectual Disability and ICTs. In: Scientific Journal of Media Literacy 36, 173-180.

Kutscher, Nadia (2011): Soziale Arbeit im virtuellen Raum. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch: Handbuch Soziale Arbeit (4. Aufl.), S. 1302-1309, München.

Kutscher, Nadia (2012): Was bedeutet „Inklusive Medienbildung“?. In: Gapski, Harald: Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. Seite 65-68, Marl.

Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden.

Mürner, Christian (2003): Medien und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim.

Niesyto, Horst (2003) (Hg.): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München.

Reiter, Markus (2011): Das flüchtige Wissen der Welt. Warum wir in der Informationsflut Selektionsmechanismen brauchen. In: Kretschmer, Birthe/Werner, Frederic (Hg.): Die digitale Öffentlichkeit. Wie das Internet unsere Demokratie verändert. Hamburg, S. 45-51.

http://mobilenetzwerker.netzcheckers.net/assets/mobilenetzwerker/dateibox/1327676613_Die%20digitale%20%C3%96ffentlichkeit%20-%20wie%20das%20internet%20unsere%20demokratie%20veraendert.pdf, zuletzt geprüft am 15.07.2013.

Rößner, Michael (2010): Partizipation, Exklusion und Inklusion von jugendlichen Mediennutzern im Internet: Zur lebensweltlichen Relevanz der barrierearmen Zugänglichkeit. Eine empirische Studie. Univ. Diss., Tübingen. <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5582/pdf/DissRoessner.pdf>, zuletzt geprüft am 18.07.2013.

Schulze, Svenja (2012): Ort des Fortschritts: PIKSL-Labor ist Beispiel für soziale Innovation. <http://www.wissenschaft.nrw.de/?id=414>, zuletzt geprüft am 15.07.2013.

Strohdiek, Frank (2012): Behinderte als Internet-Experten - WDR MEDIATHEK - WDR.de. Westdeutscher Rundfunk, 20.12.2012. Online verfügbar unter <http://www.wdr.de/mediathek/html/regional/2012/12/20/lokalzeit-suedwestfalen-internetexperten.xml>, zuletzt geprüft am 10.02.2013.

Trace Center (2009): General Concepts, Universal Design Principles and Guidelines. http://trace.wisc.edu/world/gen_ud.html, zuletzt geprüft am 18.07.13.

Van Eieren, Birgit/Frees, Beate (2012): 6 Prozent der Deutschen online - neue Nutzersituationen durch mobile Endgeräte. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012, In: Media Perspektiven, 7-8/2012, S. 362-379, Frankfurt am Main.

Autor



Benjamin Freese, Jg. 1980, M.A., Dipl.-Soz.Päd./Dipl.-Soz.Arb., ist Leiter des PIKSL-Labors in Düsseldorf-Flingern

Micha Bäumer

Selbstbestimmung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung durch die Nutzung von tragbaren, internetfähigen Geräten

Eine Bachelorstudie

Jeder Mensch, der ein Smartphone besitzt, nutzt dieses auf unterschiedlichste Art und Weise. Der eine spielt, um sich die Zeit zu vertreiben, der andere macht Fotos, der nächste nutzt es, um unterwegs neue Facebook Einträge zu erstellen und wieder andere haben ein Smartphone und nutzen es nur zum Telefonieren, weil ihnen das Wissen oder auch das nötige Interesse fehlt, die Geräte anderweitig zum Einsatz kommen zu lassen. In letzterem Fall stehen Nutzungsgewohnheiten und der Preis des Gerätes in ungleicher Relation zueinander. Man könnte meinen, dass es sich rein wirtschaftlich nicht lohnen würde, ein Gerät für mehrere Hundert Euro zu erwerben, um es dann lediglich wie ein normales Handy zu gebrauchen. Doch hinter diesen teuren Anschaffungen steckt meist mehr als nur ein reines Kommunikationsmittel. Häufig stillt der Erwerb das Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz in der Peer-Group. Es ist also mehr ein Statussymbol, als ein Kommunikations-, Entertainment- und Assistenzmedium. Weil das Smartphone in bestimmten Nutzergruppen zum Statussymbol „degradiert“ wurde, bleibt

das wahre Potenzial der Geräte oft im Verborgenen. Auf Grund der mittlerweile sehr hohen Nutzerzahlen, über alle Altersgruppen verteilt, ist zumindest die materielle Voraussetzung für das „Assistenzmedium Smartphone“ gegeben. Jeder Smartphone-Besitzer hält womöglich die Hilfe in der Hand, die ihm oder ihr das Leben auf die eine oder andere Weise erleichtern könnte.

Im Rahmen meiner Bachelor-Abschlussarbeit habe ich versucht, eben diese Hilfen zu untersuchen. Es sollte der Nutzen von Smartphones und Tablet-PCs für die Selbstbestimmung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen erschlossen werden. Anhand einer qualitativen Untersuchung wurde gezeigt, dass Dank verschiedenster Bedienungshilfen die genannten Geräte einen Zugewinn für mehr Selbstständigkeit im Alltag der Zielgruppe darstellen können. Dies bedeutet, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Personen durch die Geräte zwar nur geringfügig weniger abhängig von Persönlicher Assistenz sind, sie jedoch diese kleinen Schritte als durchaus großen Erfolg ansehen können.

Für die Untersuchung standen vier Nutzer des Ambulant Unterstützten Wohnens (AUW) eines in Siegen ansässigen Sozialen Dienstes zur Verfügung. Bei der Auswahl der Personen spielten verschiedene Kriterien eine Rolle, durch welche die Studie ein möglichst breites Spektrum an Nutzertypen erhalten sollte. Die Kriterien orientierten sich an einer Studie, die 2012 im Rahmen eines Bachelorseminars zur Digitalen Teilhabe an der Universität Siegen durchgeführt wurde (vgl. ZPE 2012, vgl. Michael Mayerle: „Internetfähige Geräte [...]“ in diesem Heft). Aus dieser Studie gingen fünf Nutzertypen hervor, die sich durch unterschiedliche Computernutzungseigenschaften auszeichneten. Die Eigenschaften der Computernutzung dienten in diesem Fall als Vorlage für die Auswahl der Nutzer, da sie sich in ihren Grundzügen auf die Smartphone-Nutzung übertragen lassen. Ein erstes Gespräch mit den Nutzern diente zur Ermittlung des persönlichen Assistenzbedarfs. Dabei galt es hauptsächlich, Informationen über mögliche Einsatzgebiete der Bedienungs- und Assistenzfunktionen heraus zu filtern.

Zur Verdeutlichung, bei welchem Nutzer welcher Assistenzbedarf bestand, werden die Nutzer im Folgenden und nach der oben aufgeführten Reihenfolge als Nutzer A (NA), Nutzer B (NB) Nutzer C (NC) und Nutzer D (ND) bezeichnet.

So ergab das Erstgespräch mit NA, dass er seit ca. einem Jahr ein Smartphone besitzt und dieses auch regelmäßig nutzt, jedoch ausschließlich zum Telefonieren, SMS-Schreiben und zur Kommunikation mit Bekannten und Freunden in den Sozialen Netzwerken „Facebook“ und „Wer-Kennt-Wen“. Andere Funktionen des Smartphones werden nicht genutzt. Nach eigenen Aussagen stellen Schrift und Sprache sowie deren Verständnis keine Hindernisse dar, was sich durch die zielgerichteten Besuche der Sozialen Netzwerke bestätigte. Er sieht den größten Bereich seines Assistenzbedarfs in der Haushaltsführung. Da er erst seit Kurzem in einer eigenen Wohnung lebt, bereitet ihm das Kochen derzeit noch Schwierigkeiten. Der Einfachheit halber organisiert er sich seine Mahlzeiten mehrmals in der Woche in Fast-Food-Restaurants und greift zuhause vermehrt auf Fertigprodukte zurück. Seine Persönliche elektronische Assistentin unterstützt ihn deshalb bei der Planung und Durchführung der Mahlzeitenzubereitung mit Fokus auf auf einer ausgewogenen Ernährung. Nach der Feststellung des persönlichen Assistenzbedarfs und den persönlichen Voraussetzungen für die Smartphone-Nutzung, bot sich für den Versuch die Nutzung eines Assistenzprogrammes an. Diese sind mittlerweile für die meisten Geräte verfügbar. Diese Persönlichen elektronischen Assistentinnen mit den Namen „Siri“ (Apple) oder „Alice“ (Android) erlauben es dem Nutzer, mittels Spracherkennung entsprechende Befehle ohne manuelle Texteingabe zu erteilen und sie von dem Programm ausführen zu lassen. Der Versuch wurde auf einem iPad der

3. Generation durchgeführt und begann mit einer Einführung in die Funktionsweisen der Assistenzfunktion. NA wurde die mögliche Befehlskette vorgestellt, die sich aus einem Befehlswort (sende!, öffne!, suche!, erstelle! o.ä.) und einem Text der beschreibt, was gesucht, geöffnet oder gesendet werden soll, zusammensetzt. Die Aufgabe für NA bestand nun darin, sich die Fähigkeiten Siris zu Nutze zu machen, um das Internet nach Rezepten für eine ausgewogene Ernährung zu durchsuchen. Dass die Demonstrationen für eine umfassende Lernphase zu kurz waren, zeigte sich bereits bei der Aktivierung der Anwendung. Siri wird aktiviert, indem man einen einzigen Knopf über zwei Sekunden gedrückt hält, bis ein Laut ertönt. NA ging extrem behutsam dabei vor und zeigte durch zögerndes Verhalten, dass er sich bei der Aktivierung nicht ganz sicher war. Bei der Eingabe des Sprachbefehls zeigten sich schnell die Grenzen der Technik. Die Spracherkennungssoftware hatte Probleme bei der Einordnung der von NA geäußerten Befehle, da bei dem Teilnehmer eine geringe Artikulationsstörung vorliegt. Diese ist im normalen Sprachgebrauch im Alltag nicht als wesentliches Defizit anzusehen, scheint jedoch teilweise nicht mit den bekannten Algorithmen der Spracherkennung erkannt zu werden. Nach mehreren Versuchen und dem Vorschlag, langsamer und bewusster zu sprechen, gelang es NA jedoch, die Befehle in einer für Siri verständlichen Form zu artikulieren. Das Smartphone reagierte und öffnete eine bekannte Internetsuchmaschine mit dem genannten Inhalt: „Gemüse-Rezepte“. Da der Nutzer mit dem Gebrauch des mobilen Internets vertraut war, stellte die weitere Navigation keine Barriere für ihn dar. Er wählte die erste angezeigte Seite aus und konnte nach längerer Betrachtung (ca. 1,5 min.) die relevanten von den irrelevanten Inhalten differenzieren. Die Auswahl eines Gerichts auf der ent-

sprechenden Seite wurde zudem durch die Darstellung von Bildern erleichtert. Siri wurde ihrem Einsatz als persönliche Assistentin in dem durchgeführten Versuch durchaus gerecht. Sie lieferte dem Nutzer die gewünschten Informationen zwar nicht direkt, verkürzte jedoch den Weg dorthin. Die Verkürzung des Weges eliminiert Barrieren wie Informationsflut und unüberschaubare Bedienung durch verschiedene Hyperlinks, was zu Reizüberflutung und letztlich zu Desorientierung führen kann. Suchanfragen im Internet werden also kürzer und sicherer, weil sie gezielter eingesetzt werden können, wodurch eine Unterstützung zum Surfen im Internet durch Dritte immer seltener benötigt wird. Eine weitere Möglichkeit, wie die Persönlichen Technischen Assistentinnen zum Einsatz kommen können, wurde mit NB getestet, der sich Siris Möglichkeiten zur Planung und Strukturierung von Alltagshandlungen zu Nutze machte. Wie auch bei NA, war bei NB der meiste Assistenzbedarf bei der Haushaltsplanung zu sehen, weshalb Siris Eigenschaften als Gedächtnisstütze für NB in der Praxis getestet werden sollte. Die Aufgabe für NB bestand also darin, das virtuelle Gedächtnis eines iPads zu gebrauchen, um ihn an Ereignisse oder Termine zu erinnern. Deshalb wurde zuerst wieder eine kurze Einführung zu den Bedienungsweisen gegeben, indem NB die relevanten Befehle, wie „notiere“, zum Erstellen eines Einkaufszettels, „erinnere mich“, zum Erstellen einer To-Do-Liste und „neuer Kalendereintrag“ zur Erstellung von sich wiederholenden Ereignissen erklärt wurden. Anschließend sollte NB eigenständig den Umgang mit zwei wesentlichen Funktionen testen. Dazu gehörte zum einen das Erstellen eines Einkaufszettels für einen bevorstehenden fiktiven Einkauf und zum anderen einen Kalendereintrag mit Siris Hilfe zu erstellen, der ihn jeden Freitag an den Wohnungsputz erinnern sollte.

Kalendereintrag und Einkaufszettel waren sehr schnell (1,5 Minuten) erstellt und der stellten keine Probleme dar. Alle erstellten Notizen, Kalendereinträge und Erinnerungen sind ebenfalls zentral über Siri aufrufbar, was die gesamte Navigation des Gerätes erheblich vereinfacht. Beide Nutzer waren von der Assistenzfunktion außerordentlich begeistert, und sie testeten weitere Funktionen und Möglichkeiten, wie das Abfragen von Sportergebnissen, Wetterberichten, Wegbeschreibungen und Ähnliches, aus.

Das Fazit dieses zweiten Versuchs fällt außerordentlich positiv aus. Menschen, die Schwierigkeiten mit geregelten Abläufen haben, erfahren durch die Assistenzfunktionen, die die meisten tragbaren, internetfähigen Geräte bieten, konkrete Hilfen zur Strukturierung von Handlungen. Damit wird den Defiziten einer eingeschränkten Gedächtnisleistung Rechnung getragen, die sich in Desorganisation durch mangelnde Erinnerungsfähigkeit manifestieren. Wenn jemand Probleme beim Speichern von Daten und Ereignissen hat, kann ein mobiles Gerät diesen Defiziten durch ein virtuelles Gedächtnis entgegen wirken. Die Barrieren durch Strukturierungsdefizite von Handlungsabläufen bei der Haushaltsführung können also durch situationsorientiertes Planen überwunden werden. Die Geräte sind dabei Gedächtnisstütze und Kontrollelement in einem. Man orientiert sich an einem aufgestellten Plan und Erinnerungsfunktionen ermahnen zur Ausführung eben dieses. Dabei übernehmen Smartphones und Co. jedoch nicht die Instanz eines mahnenden Fremdbestimmers. Die Erinnerungsfunktion unterliegt dem eigenen Willen, womit die Selbstbestimmung gewahrt bleibt.

Die anderen beiden durchgeführten Versuche mit NC und ND behandelten die Frage, wie Bedienungshilfen den Sprachbarrieren des Internets und des

Layouts der Betriebssysteme entgegen wirken können. Durch das Erstgespräch mit NC wurde deutlich, dass ihn seine Persönliche elektronische Assistentin im Haushalt und bei der Freizeitgestaltung unterstützt. Auch nutzt er das Internet nur sehr selten und äußert den Wunsch, sich über Freizeitangebote in seinem näheren Umfeld informieren zu können, womit eine Möglichkeit der selbstbestimmten Freizeitplanung ermöglicht würde. Dass dies bis jetzt nicht geschah, ist bei NC einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) geschuldet. Deshalb bot sich in diesem dritten Versuch die Nutzung von zwei verschiedenen Bedienungshilfen des Versuchsgerätes (iPad) an. Die Funktionen der Sprachaus- und der Spracheingabe ermöglichen es einem Nutzer mit LRS, sowohl digitale Textinhalte in audiovisuelle Informationen, als auch gesprochene Sprache in einen digitalen Text umzuwandeln. Auf diese Weise ist der Nutzer nicht an grammatikalisch richtige Schreibweisen gebunden, um gewünschte Suchergebnisse im Internet zu erhalten. Zudem wird das Verstehen von Textabschnitten erleichtert. Dem Versuch ging eine kurze Einführung voraus. Danach konnte sich NC mit den Funktionsweisen vertraut machen. Die Navigation zu den entsprechenden Internetseiten übernahm die Assistenzfunktion Siri für NC, bevor die Spracheingabe getestet werden konnte. Die Suchanfragen per Spracheingabe stellten kein Problem für den Nutzer dar, weshalb der Versuch einen Schritt weiter geführt werden musste, um ihm auch die Funktion der Sprachausgabe zu verdeutlichen. In einem Gespräch während des Versuchs äußerte NC den Wunsch nach einem Kinobesuch. Eine entsprechende Seite wurde Dank Spracheingabe schnell gefunden und die Sprachausgabe erleichterte die Navigation insofern, dass schwierige Wörter nun leichter zu verstehen waren. Ein Beispiel: Das Lesen des Links mit

dem Titel „Kinoprogramm“, stellte für den Nutzer eine Barriere aufgrund der Länge dar, konnte aber Dank der Sprachausgabe als solches erkannt und bedient werden. Bei einzelnen Wörtern ist die Sprachausgabe ein geeignetes Mittel, um schwierige Wörter verständlich zu machen. Bei der Vertonung von längeren Textabschnitten zeigte sich jedoch, dass selbst die Sprachausgabe den Textinhalt nicht verständlich wiedergeben konnte. Dies wurde bei der Betrachtung einer Filmrezension deutlich. NC hatte Schwierigkeiten den Inhalt des mehrzeiligen Textes aufzunehmen und zu interpretieren. Die Schlussfolgerungen, die sich deshalb aus den Ergebnissen ableiten lassen, beziehen sich vor allem auf die Möglichkeiten der Rechtschreibkontrolle und auf die eigenständige Eingabe von Suchanfragen. Jemand, für den Barrieren durch Rechtschreibung bestehen, kann auf diese Weise seine eigenen Kompetenzbereiche erweitern. Die eigenständige Planung eines Kinobesuchs, um nur ein Beispiel zu nennen, stellt dabei einen enormen Schritt in Richtung Selbstbestimmung dar. Auch Kontakte in Sozialen Netzwerken ließen sich auf diese Weise realisieren, weil es sich bei der Onlinekommunikation meist nur um kurze Statusmeldungen und Nachrichten handelt, ähnlich einer SMS. So könnten viele Probleme abgebaut werden. Zu nennen wäre das Entgegenwirken von Sozialer Isolation (Kontakte knüpfen und pflegen, Verabredungen für z.B. einen Kinobesuch treffen) oder schlicht die Planung der Freizeitgestaltung.

Das angesprochene Versenden von Kurznachrichten spielte im letzten Versuch eine entscheidende Rolle, mit positiven Nachwirkungen. ND verfügt, genau wie NC, über eine ausgeprägte LRS, was es ihm nahezu unmöglich macht, Kurznachrichten oder Statusmeldungen in Sozialen Netzwerken zu verfassen. Schon vor Beginn des Erstgesprächs betonte

der Nutzer seinen Wunsch, sein privates Smartphone in vollem Umfang nutzen zu können. Er wisse über die Möglichkeiten des Gerätes Bescheid, könne die Hilfen aber auf Grund der teils sehr komplexen Einstellungen nicht bedienen. Für die wenigen Anwendungen, die er bereits nutze, reichten die Bilder und Symbole vollkommen aus, um sich an ihnen zu orientieren. Um über die Telefon- und Kamerafunktion hinaus auch andere Anwendungen nutzen zu können, sollten in diesem vierten Versuch auch die Sprachaus- und -eingabe sowie eine umfassende Sprachausgabefunktion mit der Bezeichnung „VoiceOver“ getestet werden. VoiceOver ist eine Funktion des Apple Betriebssystems iOS, welches ausschließlich für Geräte der Marke Apple zur Verfügung steht und für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen entwickelt wurde. Diese Funktion lässt sich zumindest theoretisch auch für Menschen einsetzen, für die die Bedienung eines Smartphones durch Sprachdefizite bedingt, eine Barriere darstellt. Mit VoiceOver kann beschrieben werden, was auf dem Display gerade passiert. Das heißt im Detail, dass ein Objekt/Ordner oder Kontrollelement, auf dem gerade der Fokus liegt, optisch erkennbar umrandet wird und durch einfaches Antippen der Titel des Elements vorgelesen wird. Durch Doppeltippen des ausgewählten Elements wird es geöffnet. Darüber hinaus bietet VoiceOver die Funktion des Texteingabe-Feedbacks. Dabei werden selbst geschriebene Wörter nach deren Vollendung automatisch vorgelesen, wodurch der Nutzer eine unmittelbare Rückmeldung über die richtige Schreibweise eines Wortes erhält. Komplettiert wird VoiceOver mit der intuitiven Gestensteuerung. Für die Gestensteuerung stehen ca. 30 Standardgesten zur Verfügung, die die Bedienung und Navigation des Gerätes mit einem, zwei, drei, vier oder fünf Fingern unterstützen (vgl. Pérez 2012, S. 21ff.). Da sich auf dem privaten Smart-

phone des Nutzers keine vergleichbare Anwendung befand, wurde der Versuch wieder auf einem iPad durchgeführt.

In der praktischen Umsetzung taten sich jedoch erste Schwierigkeiten auf, weil sich die intuitive Navigation, wie der Teilnehmer sie kannte und angewöhnt hatte, durch die VoiceOver Aktivierung grundlegend verändert hatte. Um einzelne Bedienfelder auszuwählen, waren nun anstatt eines einzigen Tastendrucks gleich drei Berührungen notwendig. Die erste Berührung diente dazu, den Titel des Feldes vorlesen zu lassen. Um das Feld zu aktivieren, musste dasselbe Feld durch Doppeltippen mit zwei aufeinander folgenden Berührungen bedient werden. Diese motorische Leistung stellte für ND zunächst einige Schwierigkeiten dar, aber nach eininigen Versuchen gelang ihm die Bedienung in zwei von drei Fällen. Auch das intuitive Scrollen mit nur einem Finger ist bei aktivierter VoiceOver Einstellung nicht möglich. Das Scrollen auf Internetseiten funktioniert nur mit drei Fingern gleichzeitig und die Reaktion der dargestellten Seiten weist nicht die Dynamik auf, wie bei deaktivierter VoiceOver Funktion. Eine weitere VoiceOver Schwachstelle stellt die Umsetzung der Sprachausgabe dar. Gerade bei der Nutzung des Internets, bei der es gilt, viele Informationen für den Nutzer verständlich darzustellen, gelingt es der Funktion nicht, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu differenzieren. In dem Versuch zeigte sich dies durch die Ausgabe von zu vielen Informationen für die Darstellung eines einzigen Hyperlinks. Neben dem Titel des Links wurden Informationen über die Ebene und die Seitenzahl, auf der sich der Link befindet, gegeben. Diese zusätzlichen unnötigen Informationen stiften Verwirrung und sind nicht hilfreich. Da sich die Verwendung von VoiceOver für den Teilnehmer eher als Barriere, als eine Hilfe herausstellte, fiel der Fokus in

einem weiteren Versuchsabschnitt auf die übrigen sprachbezogenen Bedienungshilfen. Das Smartphone von ND verfügte über werksseitig installierte Funktionen, die eingehende SMS nach Aufforderung automatisch vorlesen konnten und die Spracheingabe, die es dem Nutzer erlaubt, unabhängig von Rechtschreibdefiziten, Kurznachrichten zu verfassen. Nach einer kurzen Einführung in die Funktionsweisen, gelang es ND, diese ohne Schwierigkeiten anzuwenden. Zuerst wurden fiktive Nachrichten erstellt, bevor er den Wunsch äußerte, seiner Lebensgefährtin und seiner Mutter eine SMS zu schreiben. Dies gelang ohne weiteres. Die wichtigste Erkenntnis aus diesem Versuch zeigte sich, nachdem die beiden Nachrichten versendet waren. Die Möglichkeit des Verfassens von Kurznachrichten hatte einen sichtbaren Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Nutzers. Das erfolgreiche Versenden der Nachrichten versetzte ihn in Euphorie und er bekundete mehrmals seine Dankbarkeit über das neu erworbene Wissen. Der Stolz über die neuen Fähigkeiten wurde zusätzlich deutlich, als er einen Anruf seiner Mutter als Reaktion auf die geschriebene SMS erhielt. Diese hatte noch nie eine Kurznachricht ihres Sohnes empfangen und war hörbar erstaunt über dieses Novum. Stolz erzählte ND seiner Mutter von den Funktionen seines Smartphones und dass sie nun öfters Nachrichten von ihm erhalten werde.

Fazit

Mit den beiden Versuchsabschnitten kann verdeutlicht werden, dass VoiceOver für die Alltagsnutzung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen weniger geeignet ist. Zwar können aus diesem einen Fall keine repräsentativen Schlüsse gezogen werden, es ist jedoch zu vermuten, dass sich die Probleme auf gleiche Weise auch bei anderen Personen zeigen werden. Die angestrebte intuitive Bedienung sollte das Erleben des Mediums vie-

len Menschen zugänglich machen, doch mit den genannten Restriktionen wird die Nutzung eher versperrt als geöffnet. Als sehr hilfreich zeigten sich die Spracheingabe und die von VoiceOver unabhängige Sprachausgabe. Der größte Vorteil der Spracheingabe ist die Möglichkeit der Partizipation an sozialen Kommunikationsformen, wie das Verfassen von SMS. Die Steigerung des Selbstwertgefühls ist dabei ein positiver Nebeneffekt. Sprach-ein- und -ausgabe erhöhen also den Grad der Autonomie eines Menschen, der aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten in einem Abhängigkeitsverhältnis lebt. Selbstbestimmung lässt sich in diesem Zusammenhang durch die Wahlmöglichkeiten bei der Kontaktaufnahme zu anderen Personen definieren, wodurch der Grad der Partizipation enorm gesteigert werden kann.

Die durchgeführten Versuche belegen, dass mit Hilfe von tragbaren, internetfähigen Geräten einzelnen Barrieren einer selbstbestimmten Lebensführung entgegen gewirkt werden kann. Die geringe Zahl der Teilnehmer kann jedoch nur einen kleinen Ausschnitt zeigen, welche Barrieren mittels medialer Bedienungshilfen überwunden werden können. Man kann dabei zwischen Barrieren im lebenspraktischen Bereich und Barrieren, die durch die Nutzung von tragbaren Kommunikationsgeräten überhaupt erst entstanden sind, unterscheiden. Die Versuche mit NA, NB und NC verdeutlichen die Überwindung von Barrieren eines selbstbestimmten Alltags. Internetfähige Geräte können die Barrieren durch Strukturierungsdefizite von Handlungsabläufen bei der Haushaltsführung durch situationsorientiertes Planen überwinden. Auch die Barrieren, die bei der Planung der Freizeitgestaltung auftreten, können überwunden werden. Das Internet bietet viele Informationen über mögliche Aktivitäten im Umfeld des Nutzers. Die Bedienungshilfen der Geräte liefern

dafür die nötige Unterstützung, damit der Umgang mit dem Internet reibungslos funktionieren kann. Wie es der Versuch mit Nutzer C gezeigt hat, können die Bedienungshilfen auch als Lernhilfe bei Rechtschreibdefiziten eingesetzt werden. Die Möglichkeiten für den Ausbau der sozialen Kompetenzen zeigt der Versuch mit Nutzer D. Die Sprachaus- und -eingabe eröffnet ein neues Feld der Kommunikation das einigen Menschen bisher verschlossen blieb. Es ist nicht zu erwarten, dass sich durch diese Form der Kommunikation eine vollständige Inklusion verwirklichen lässt. Jedoch auch ein kleiner Schritt in diese Richtung kann eine sichtbare Verbesserung der sozialen Beziehungen bedeuten. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Geräte in der Praxis selten zum Assistenzeneinsatz kommen, jedoch ein enormes Potenzial in sich bergen, welches sich in Zukunft durch neue Innovationen noch steigern könnte. Auch die These, dass das Interesse an den Geräten mit dem Wissen über ihre Funktionen steigen wird, lässt sich bei den Teilnehmern als bestätigt erkennen. Alle Nutzer, die an dem Versuch teilgenommen haben, bekundeten ihr Interesse an einem Ausbau ihrer technischen Kompetenzen sowie an der Umsetzung des Gelernten in der Praxis, obwohl sie bis zum Zeitpunkt der Untersuchung nur bedingt Umgang mit den Geräten hatten. Nach der Untersuchung hatte ich noch gelegentlichen Kontakt mit den Versuchsteilnehmern. Diese traten entweder über ihre Persönlichen Assistenten an mich heran oder es kam zu einem persönlichen Treffen im Rahmen diverser Veranstaltungen. Stets wurden mir dabei neue Errungenschaften und Situationen geschildert, in denen die gezeigten Bedienungshilfen zum Einsatz kamen. NC besitzt erst seit Kurzem ein eigenes Smartphone. Da sich das darauf befindliche Betriebssystem mit dem des Versuchsgerätes unterscheidet, wünscht

er sich, mehr über sein Betriebssystem und dessen Möglichkeiten zu erfahren. ND erzählte bei einem Treffen, dass er seit dem Versuch schon mehrere SMS an Freunde und Verwandte verschickt habe und alle begeistert von dieser neuen Form der Kommunikation mit ihm seien. Die Spracheingabefunktion erlaube es ihm zudem, sich selbstständig im Internet zu bewegen, um einfache Anwendungen wie Videos oder kleine Spiele für sich zu erschließen. Außerdem wolle er sich, Dank der neuen Möglichkeiten, in naher Zukunft mit Sozialen Netzwerken auseinandersetzen, um auf diese neuartige Weise mit seinen Freunden in Kontakt zu bleiben. Zusätzlich wurde von den Teilnehmern und auch deren sozialen Umfeld, der Wunsch nach weiterführenden Informationsveranstaltungen geäußert. Dies zeigt ein großes Interesse an der Möglichkeit der Partizipation durch tragbare internetfähige Geräte. In den Veranstaltungen, die eher klein ausfallen sollten (Kleingruppen mit 5-7 Personen), gilt das Motto: learning by doing. Das Vorgeführte soll direkt an den eigenen Smartphones oder Tablet-PCs erprobt werden und das setzt auf jeden Fall Hilfestellungen bei der Bedienung voraus. Denkbar wären zudem auch Veranstaltungen, an denen die Persönlichen Assistenten/Assistentinnen partizipieren würden. Sie könnten die Unterstützung bei der Erprobung bieten, die mit einem Einzelnen nur bedingt zu realisieren wäre. Außerdem sind es gerade die Assistenten/Assistentinnen, denen die Aufgabe zukommen würde, die Geräte in den Unterstützungsalltag mit einzu beziehen. Auf diese Weise könnte sich eine wichtige Eigenschaft zur Schaffung eines selbstbestimmteren Lebens in den Alltag von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen integrieren lassen: mehr Lebensqualität durch „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Literatur

ZPE - Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (2012): PIKSL. Teilhabe durch die Nutzung von Computertechnologien? Ein studentisches Projekt. Präsentation in Leichter Sprache bei der Tagung im PIKSL-Labor am 06. Juli 2012. Online verfügbar unter http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/aktuelle/piksl/dokumente/stud_projekt_leichte_sprache.pdf, zuletzt aktualisiert am 13.08.2012, zuletzt geprüft am 04.06.2013.

Pérez, Luis 2012; The Universal Design of Apple Mobile Devices; Online verfügbar unter http://www.education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/29380/UniversalDesignAppleMobile.pdf, zuletzt geprüft am: 04.06.2013

Autor



Micha Bäumer, Jg. 1987, Bachelor Soziale Arbeit (Universität Siegen).

Jason Wagner

Generation Facebook

Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen und dessen Bedeutung

für die Soziale Arbeit

Anfang Oktober 2012 verkündete der US-Konzern Facebook, dass die weltweite Nutzerzahl des Sozialen Netzwerks die 1-Milliarde Marke überschritten hat. Damit ist etwa jeder siebte Mensch ein_e Facebook-Nutzer_in. Besonders bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfreuen sich Soziale Netzwerke großer Beliebtheit. Auch in der Welt der Erwachsenen, welche noch weitestgehend ohne Neue Medien aufgewachsen sind, hält die Nutzung immer mehr Einzug. Die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien hält auch verstärkt Einzug in die Sozialwissenschaften. Nach den Daten der JIM-Studie 2012 (Jugend, Information, (Multi-) Media) des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) steht es schon seit einigen Jahren außer Frage, dass die meisten Jugendlichen in Deutschland Medien täglich nutzen (vgl. MPFS 2012: 3). Auf dem Vormarsch sind vor allem die sogenannten ‚Neuen Medien‘ wie Smartphones und Tablet PC's. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ‚googeln‘ und ‚ liken‘ im Netz und generieren immer neue Inhalte. Welche Medien sind im Alltag von Jugendlichen präsent? Was

sind die Vor- und Nachteile von Neuen Medien? Welchen Stellenwert haben Soziale Netzwerke wie Facebook? Haben Kinder und Jugendliche heute vor allem virtuelle soziale Beziehungen? Diesen und weiteren Fragen bin ich im Rahmen meiner Masterarbeit anhand der Analyse quantitativer Daten, auf Basis der Shell Jugendstudie 2010, der JIM-Studie 2012 sowie der Marktstudie VerbraucherAnalyse Jugend 2012, nachgegangen. Um herauszufinden, wie die Jugendlichen selbst ihren Internetkonsum und den Einfluss des Internets erleben, wurde ergänzend ein Gruppeninterview mit vier Jugendlichen geführt.

Die Studien

Jede der mittlerweile 16 Ausgaben der **Shell Jugendstudie** zeichnet seit 1953 ein wissenschaftlich fundiertes Abbild der Jugend in Deutschland - ihrer Lebenswelten, ihrer Einstellungen, ihrer Hoffnungen, aber auch ihrer Ängste (vgl. Albert et al. 2010: 11). Die Studie ist repräsentativ und stützt sich in Ausgabe 16 (2010) auf eine Stichprobe von 2.604 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren. Diese wurden von Interviewern auf Grund-

lage eines standardisierten Fragebogens im Zeitraum von Mitte Januar bis Ende Februar 2010 persönlich befragt.

Die **JIM-Studien (Jugend, Information, (Multi-) Media)** untersuchen seit 1998 jährlich den Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen in Deutschland (vgl. MPFS 2012: 3). Sie werden vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) durchgeführt. Die Studie im Jahr 2012 befasst sich neben den Basisdaten zu Medienausstattung, Freizeitverhalten und Mediennutzung auch mit der Wichtigkeit und der Glaubwürdigkeit der Medien. Die Daten wurden telefonisch erhoben, hierzu wurde im Zeitraum vom 7. Mai bis 17. Juni 2012 eine repräsentative Stichprobe von 1.201 Zielpersonen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren befragt (vgl. MPFS 2012: 3).

Die **VerbraucherAnalyse (VA)** ist eine der größten Markt-Media-Studien Europas. Seit 1982 untersucht sie jährlich die demografische Struktur der Bevölkerung, das Medien- und Konsumverhalten, Anschaffungs-/Kaufabsichten, Freizeitinteressen, Freizeittypen, Infor-

mationsinteressen sowie persönliche Einstellungen (vgl. medialine.de). Die Studie ist repräsentativ, die Basis der aktuellen Ausgabe 2012 ist die mündliche und schriftliche Befragung von 32.218 bevölkerungsrepräsentativ ausgewählten Personen.

Die Gruppendiskussion

Zusätzlich zur Analyse der quantitativen Daten wurde ein Gruppeninterview mit vier Jugendlichen geführt. Dieses zeigt vertiefend Trends und Meinungen zur Nutzung von Medien auf. Die Methode des Gruppeninterviews kann man allgemein „als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen.“ (Lamnek 1995: 131) Die Wahl der Methode begründet sich durch die Hypothese, dass Medien oft unbewusst genutzt werden und die Teilnehmer_innen sich erst durch den gegenseitigen Austausch bewusst werden, wie sie selbst und die Gruppenmitglieder mit Medien umgehen. Ziel ist es auf der einen Seite, die nicht-öffentlichen Meinung, also die individuelle persönliche Meinung der Befragten, zu erfassen, auf der anderen Seite soll die die Gruppenmeinung erforscht werden, welche durch soziale Kontrollen und wechselseitiger Beeinflussung im Diskussionsprozess entsteht (vgl. Lamnek 2005: 55 ff). Der Konsum von Medien ist einerseits in der Gesellschaft Normalität, andererseits gibt es auf der persönlichen Ebene viele individuelle und oft gegensätzliche Meinungen über den persönlichen Medienkonsum. Aus diesem Grund sind beide Ansichten für die Datenerhebung über den Umgang mit Neuen Medien interessant. Zusätzlich zu den erhobenen Daten wurden qualitative Daten der SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche?“ hinzu gezogen, welche sich mit den Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland beschäftigt.

Aufwachsen mit Medien

Im Jahr 2012 haben rund 98% der Jugendlichen im Alter von 12-25 Jahren Zugang zum Internet (vgl. Abb. 1).

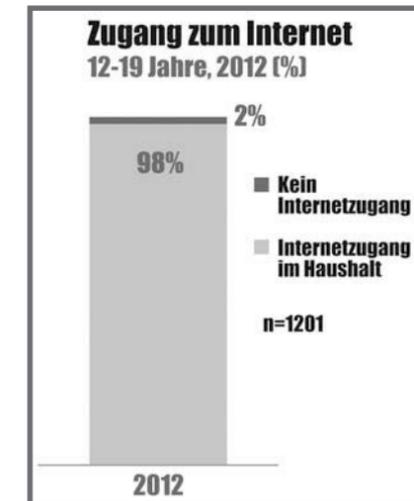


Abbildung 1: Zugang zum Internet (Quelle: JIM 2012)

Soziale Herkunft und Geschlecht haben sehr wenig bis keinen Einfluss mehr auf den Zugang zum Internet (Jugend 2010: 102). Hinzu kommt, dass die Kosten für den Internetanschluss immer weiter sinken. Unter den Top-10 der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen teilt sich das Internet (94%) mit dem Item Musik hören den ersten Platz (vgl. Tabelle 1).

Dies zeigt, dass der Internetkonsum im täglichen Alltag der Kinder und Jugendlichen fest integriert ist. Laut der Untersuchung der SINUS-Studie haben Jugendliche „bis auf wenige Ausnahmen ein sehr abgeklärtes und entspanntes Verhältnis zum Internet. Das Internet wird als ‚normal‘ angesehen, als etwas, das schon immer da gewesen ist. Entsprechend selbstverständlich gestaltet sich der Umgang mit dem Medium.“ (Calmbach et al. 2011: 51)

Top-25-Freizeitbeschäftigungen	14-24 Jahre, gesamt (%)
Mache ich besonders gern / gern	Anteil
Mit Freunden zusammen sein	97 %
Musik hören	94 %
Internet nutzen	94 %
Fernsehen	93 %
DVD anschauen	90 %
PC nutzen	89 %
Partys feiern	85 %
Ins Kino gehen	82 %
Schwimmen	71 %
Zeitschriften lesen	71 %

Top-2-Boxes einer 4er-Skala "mache ich besonders gern"/"gern"/"weniger gern"/"überhaupt nicht"

Tabelle 1 - Top-25-Freizeitbeschäftigungen (n=4547) (Quelle: VA Klassik 2012)

Die Mehrheit der Befragten (55%) nutzt das Internet jeden Tag (vgl. VA Jugend 2012). Während der Gruppendiskussion wird immer wieder nachgefragt, was denn eigentlich alles zum Internet dazu gehört. Dies zeigt sehr anschaulich, dass die Jugendlichen scheinbar im Alltag nicht abgrenzen können, womit und wann sie das Internet nutzen. Eine Aufgabe der Sozialen Arbeit, insbesondere der Jugendarbeit, liegt hier in der Prävention. Diese sollte darauf abzielen, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, genau zu wissen wann und zu welchem Zweck sie welches Medium nutzen. Dazu kommt, dass die Verwendungsformen des Internets durch Tablets, Smartphones etc. sehr vielfältig sind. Die Internetnutzung ist nicht mehr nur auf das Surfen im Internet mit einem Browser beschränkt, die Möglichkeiten sind vielfältiger und die Geräte ausgefallener geworden. Für Eltern und auch beispielsweise Jugendpfleger_innen in der Sozialen Arbeit kann diese Vielfalt einerseits dazu führen, dass ihnen Kenntnisse und Erfahrungen fehlen, die Bedeutung der Nutzung einzuschätzen und zu diese zu begleiten. Andererseits bringt sie den Vorteil, über die verschiedenen Geräte in einer neuen Form mit Jugendlichen in Kontakt zu treten. Die Befragten erleben das Internet als sehr bequem und schnell zugänglich, geben jedoch auch an, dass oftmals viel Zeit mit sinnlosem Surfen verbracht wird, und andere Aufgaben, wie bspw. Hausaufgaben, aufgeschoben werden. Im Rahmen von Medienbildung kann hier ein verantwortlicher Umgang mit Medien gelernt werden.

Das Internet wird von 97% der Befragten für die Suche von Informationen mittels Suchmaschinen, wie Google oder Yahoo, genutzt, oft für Recherchen im schulischen Kontext. Über die Hälfte der Jugendlichen surft täglich „einfach drauflos“ (Jugend 2010: 105), also ohne

ein bestimmtes Ziel und oftmals aus Langeweile. Einen großen Teil der täglichen Zeit im Netz verbringen die Jugendlichen in Sozialen Netzwerken wie Facebook (vgl. Jugend 2010: 105). Als virtuelle Soziale Netzwerke werden Websites bezeichnet, auf welchen sich Personen mit ihren persönlichen Daten anmelden und untereinander kommunizieren können und „bei denen der Mensch und seine Beziehungen [...] im Mittelpunkt stehen, quasi Mittel und Inhalt der Anwendung sind. [...] Diese wurden eigens dazu geschaffen, Freundes- und Bekanntenkreise ebenso wie Geschäftspartner miteinander zu verbinden.“ (Ebersbach et al. 2008: 96) Die Begrifflichkeiten „Soziale Netzwerke“, „Social Networks“ und „Online-Communities“ werden meist synonym verwendet. Die SINUS-Studie kommt zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf Sozialen Netzwerke wie die Shell Jugendstudie. „Online zu sein bedeutet bei Jugendlichen dieser Altersgruppe vor allem, Soziale Netzwerke und diverse Unterhaltungsangebote zu nutzen. Informations-

beschaffung und Recherchen sind von nachgeordneter Bedeutung; diese Aktivitäten werden eher als ‚Aufgaben‘ empfunden (z.B. wenn für die Schule etwas vorbereitet werden muss), nur selten entspringen sie den eigenen Ansprüchen an das Medium.“ (Calmbach et al. 2011: 151) Die mobile Nutzung des Internets schließt auch die Instant Messenger¹ mit ein. Laut der befragten Gruppenteilnehmer_innen beansprucht das Schreiben und Lesen von Nachrichten über diese Programme über den Tag zusammengerechnet sehr viel Zeit. Zur Definition von neuen Medien wird hauptsächlich das Internet benannt. Es scheint somit der gemeinsame Nenner der Neuen Medien zu sein. Der Computer ist das meistgenutzte Gerät für den Zugriff auf das Internet, was bedeutet, dass fast jede/r Nutzer_in über den PC im Internet surft. Gleichzeitig nimmt die Nutzung über das Handy/Smartphone in den letzten Jahren sehr stark zu. Im Jahr 2010 gibt knapp die Hälfte aller Befragten an, das Internet via Handy zu nutzen (vgl. Abb. 2). Dieser Trend wird auch in

der Sozialen Arbeit spürbar, da die Geräte auch mit in die Einrichtungen genommen werden und somit ständig nutzbar sind.

Smartphones/Handys im Alltag

Das Smartphone ist die Weiterentwicklung des Handys. Es ist internet-fähig, und es verfügt meist über einen großen Bildschirm. Mithilfe einer mobilen Internet-Verbindung kann so überall auf das Internet zugegriffen werden. Das Internet wird durch das Smartphone tragbar. Laut den Befragten wird es immer und überall genutzt und Fragen können sofort ‚gegoogelt‘ werden, mit Freund_innen kann man über Instant Messenger wie WhatsApp kommunizieren und Daten wie Fotos und Videos austauschen. Die Nutzung kann bequemer und schneller erfolgen. Langwierige Vorbereitungen, wie das Hochfahren des Rechners, entfallen. Das Handy ist meistens eingeschaltet und sofort betriebsbereit. Dies bedeutet einen einfacheren Internetzugang, da die Bedienung des Smartphones schneller und intuitiver ist. In den Daten zeigt sich, dass im Jahr 2012 bereits 31% der 12- bis 24- Jährigen ein Smartphone besitzen (vgl. VA Jugend 2012). Im Gruppeninterview besitzen drei von vier befragten Personen ein Smartphone, jedoch nur eine Person eine zugehörige mobile Internet-Flatrate. Dieses Phänomen zeigt sich auch in den quantitativen Daten. So hat nur knapp die Hälfte der Jugendlichen, die ein internetfähiges Handy vorweisen können, auch eine mobile Internetflatrate (vgl. JIM 2012: 54). Dies könnte damit zusammenhängen, dass mobile Internet-Flatrates oftmals mit dem Abschluss eines Mobilfunkvertrages verbunden sind. Der Abschluss kann eigenständig erst im Alter von 18 Jahren getätigt werden (vgl. VA Jugend 2012) Das Phänomen zeigt auch, dass sich viele Jugendliche keine Internet-Flatrate leisten können und viele Eltern ihren Kindern keine solche Flatrate finanzieren möchten. Ein

Handy ohne Internetzugang ermöglicht die Kommunikation über zwei Kanäle, das Telefonieren und den Short Message Service, kurz: SMS. Das Versenden und

Situation, wo ein Lehrer zu mir gesagt hat: ‚Wie, du hast kein Smartphone? Dann kannst du die Einzelarbeit ja gar nicht machen, bei der du im Internet recher-

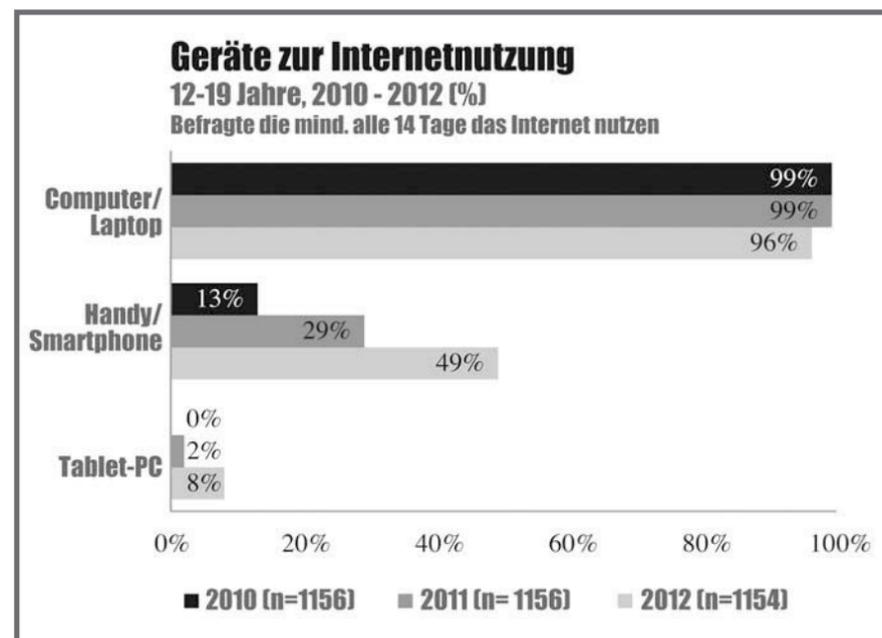


Abbildung 2: Geräte zur Internetnutzung 2010 - 2012 (Quelle: JIM 2012: 32)



Abbildung 3: Die wichtigsten 5 Apps auf dem Smartphone (Nennungen) (n=606) (Quelle: JIM 2012: 55)

Empfangen von SMS und das Telefonieren stehen mit Abstand an erster Stelle (82%) in der Nutzung des Handys durch Jugendliche (vgl. JIM 2012: 56).

Das Smartphone verfügt über zusätzliche Kommunikationskanäle. Durch den Internetzugang ist eine größere Bandbreite der Kommunikation über das Internet verfügbar. Die Kommunikationskanäle werden um Instant Messaging wie WhatsApp, E-Mail und vor allem um den Chat in Sozialen Netzwerken erweitert. Die meistgenutzten Applikationen dienen dem Zugriff auf Soziale Netzwerke. Der_die Nutzer_in kann so mobil auf Profile einzelner Personen zugreifen und auch direkt mit anderen Nutzern mittels Chat kommunizieren. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen (37%) benennen Instant Messenger als einen wichtigen Kommunikationskanal (vgl. Abb. 3). Sowohl unter den Jugendlichen als auch in der Schule, wird der Besitz eines Smartphones scheinbar vorausgesetzt. Die Aussage im Interview zeigt die Problematik sehr deutlich: „Es gab bei mir schon die

chieren musst.“ Dies setzt die Kinder und Jugendlichen unter massiven Druck. Aufgabe der Sozialen Arbeit sollte zum einen sein, diesen Druck durch alternative Angebote zu minimieren, zum anderen ist medienpädagogische Netzwerkarbeit mit den Schulen gefordert.

Der Umgang mit Sozialen Netzwerken

Die Studiendaten und die Daten des Gruppeninterviews zeigen deutlich, dass Soziale Netzwerke für Jugendliche Normalität bedeuten. Die SINUS-Studie kommt zu dem Schluss, dass sich Jugendliche in der Regel auf wenige ausgewählte Netzwerke, insbesondere Facebook, konzentrieren (vgl. Calmbach et al. 2011: 53). Diese Beobachtung schlägt sich auch in den Daten meiner Masterarbeit nieder. Abbildung 4 zeigt die hohe Nutzung von Facebook gegenüber anderen Online-Communities sehr deutlich. Facebook nimmt Platz 1 der Sozialen Netzwerke ein, weil dort die meisten Nutzer_innen angemeldet sind. Soziale Netzwerke haben im Sinne des Selbsterhalts ein großes Interesse daran, ihre Userzahlen

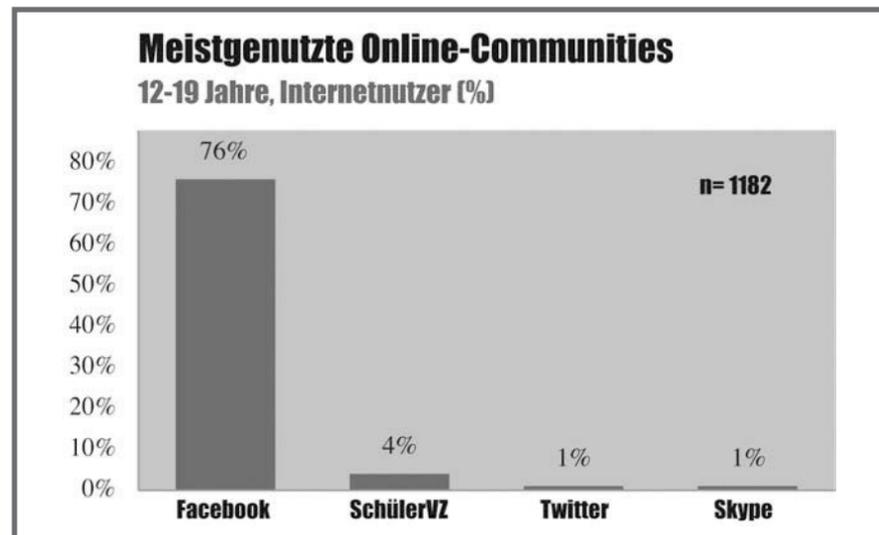


Abbildung 4: Meistgenutzte Online-Communities (Mehrfachnennungen) (Quelle: JIM 2012: 41)

zu erhöhen. Somit müssen, „um große Mitgliederzahlen zu erreichen, [...] die Einstiegshürden so gering wie möglich gehalten werden.“ (Ebersbach et al. 2008: 102) An dieser Stelle kann die Soziale Arbeit ansetzen. Kommunikation läuft in der Arbeit mit Jugendlichen meist über das persönliche Face-to-Face Gespräch. Das Internet könnte durch eine Website oder auch Facebook-Seite für die Jugendlichen einen niedrighürden Zugang zu einer Einrichtung der Sozialen Arbeit bedeuten. Die Soziale Arbeit könnte sich somit Kommunikationskanäle, die von Jugendlichen bereits genutzt werden, erschließen, um somit einen neuen Zugang für die Jugendlichen zu ermöglichen. Es könnte als eine zusätzliche Kontaktmöglichkeit mit der Absicht, die Kommunikation mit den Jugendlichen auf das Face-to-Face Gespräch zu leiten, verstanden und genutzt werden.

Drei von vier Befragten im Gruppeninterview und insgesamt 87% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nutzen Soziale Netzwerke (vgl. JIM 2012: 40). Der Grund dafür liegt laut SINUS-Studie vor allem am Gruppenzwang. „Da ,fast

jeder dort ist‘, wäre eine Verweigerung gegenüber den Netzwerkdiensten mit Selbstausgrenzung gleichzusetzen. Jugendliche spüren Druck zur Vernetzung [...] in Social-Web-Angeboten.“ (Calmbach et al. 2011: 53) Auch Neugier und Langeweile kristallisieren sich im Interview als Ursachen der häufigen Nutzung von Sozialen Netzwerken heraus. Speziell hervorgehoben wird die besonders positive Darstellung der eigenen Person im Netzwerk „Sehen und gesehen werden!“ (Gruppeninterview). Dies kann für Jugendliche eine wichtige Hilfe zur persönlichen Verortung in der Jugendphase darstellen. „Medien werden zur Selbststilisierung und Selbstinszenierung eingesetzt und stellen somit eine wichtige Ressource bei der Identitätskonstruktion dar.“ (Calmbach et al. 2011: 50) In der 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien „Teilen, Vernetzen, Liken“ stellen die Autoren fest, dass ein Klick auf den „Like-Button“ für Jugendliche ein Ausdrucksmittel ist, „um sich der Zugehörigkeit zu seiner Peergroup zu vergewissern. Es gehört zum Handlungsrepertoire im Umgang vieler Jugendlicher mit Medien

heutzutage, auch wenn es nicht bei allen unumstritten positiv bewertet wird. (Wagner und Brüggem 2013: 4) Die häufigste Tätigkeit besteht nach Angabe von 75% der Befragten darin, mehrmals pro Woche Nachrichten über Soziale Netzwerke auszutauschen. Ein besonderer Reiz liegt laut SINUS-Studie in der Möglichkeit, „beisammen sein zu können, ohne jedoch etwas sagen zu müssen. Man kann sich einfach nur beobachtend durch die Netzwerkwelt bewegen, ohne dass jemand davon Notiz nimmt oder man selbst aktiv auf sich aufmerksam macht.“ (Calmbach et al. 2011: 53)

Virtuelle Freundschaften

Die persönlichen Kontakte werden bei Facebook als „Freunde“ bezeichnet. Dieser Begriff wurde vom englischen Begriff „friends“ eingedeutscht. Der englische Begriff bedeutet zum einen „Bekannter“ und zum anderen auch den Freund in dem Sinne, in dem wir ihn verstehen (vgl. Wanhoff 2011: 100). Der Begriff der Freundschaft bezeichnet „zum einen eine spezifische Art der Sozialbeziehung zwischen Personen, zum anderen können wir mit dem Begriff Freundschaft nicht nur die Art, sondern auch die Qualität einer Beziehung kennzeichnen.“ (Heidbrink 2007: 1)

In einem Aufsatz im *Journal für Psychologie* stellt Heidbrink Freundschaften als Prozess dar. „Die erste Verabredung oder Einladung stellt einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zu einer Freundschaft dar. Wir gehen [...] ein gewisses Risiko ein, beim anderen auf Desinteresse zu stoßen.“ (Heidbrink 2007: 6) Das Risiko der Ablehnung ist bei Facebook minimal. Die „Einladung“ besteht aus einer automatischen Nachricht, die der die neue „Freund_in“ entweder annehmen oder ablehnen kann. Möchte man eine Person bei Facebook als „Freund_in“ hinzufügen, muss man den anderen erst fragen „ob er mein Freund sein möchte,

bevor ich ihm irgendetwas von mir offenbare.“ (Wanhoff 2011: 101) Auch das Beenden einer Freundschaft ist sehr viel einfacher. „Was früher nicht ohne einen handfesten Streit möglich war, geschieht heute per Mausklick. [...] Der ‚Freund‘ erfährt dies nicht, eine Benachrichtigung ist nicht vorgesehen.“ (Wanhoff 2011: 101) Die Jugendlichen im Gruppeninterview unterscheiden ganz klar zwischen Facebook-Freunden und ‚normalen‘ Freunden. Es wird nur ein Bruchteil der Facebook-Freunde von den Befragten auch zu den guten Freunden gezählt. Diese sind oft Freunde aus der Kindheit, mit welchen man über private Dinge offen sprechen kann und die man physisch trifft. Facebook-Freunde werden von den Befragten als Bekannte definiert. Ein medienpädagogisches Programm im Umgang mit Freundschaften wäre ein guter Weg, den Unterschied zwischen realen und virtuellen Freunden an Kinder und Jugendliche zu vermitteln, welche diesen Unterschied nicht erkennen können. Nicola Döring definiert in ihrem Beitrag „Mediatisierte Beziehungen“ den Begriff der „Mediatisierten Kommunikation in Offline-Beziehungen“. Sie beschreibt darin, dass bestehende persönliche Beziehungen, die durch Face-to-Face-Kommunikation entstanden sind und getragen werden, sich durch die Integration und Nutzung verschiedener Medien verändern können (vgl. Döring 2009: 652). Döring führt zudem an, dass im Zuge der gesellschaftlichen Mediatisierung davon auszugehen ist, dass „mediatisierte Kommunikation zunehmend zu einem festen Bestandteil von Offline Beziehungen wird und diese sich somit zu teilmediatisierten Beziehungen entwickeln“ (Döring 2009: 652). Diese Tendenz lässt sich ebenfalls im Gruppeninterview erkennen. Die Jugendlichen sprechen immer wieder vom „Kontakt halten“ mit ihren Freunden über die Neuen Medien. Auch die SINUS-Studie kommt zu dem Schluss, dass das

Internet ‚normale‘ soziale Kontakte nicht ersetzt, sondern sie ergänzt und erweitert (vgl. Calmbach et al. 2011: 53).

Neue Wege der Kommunikation

Der Fokus von Sozialen Netzwerken liegt ganz deutlich auf Kommunikation. „Mit der Vielzahl an Möglichkeiten, die diese Plattformen bieten, werden sie auch den recht unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsbedürfnissen der Jugendlichen gerecht.“ (Calmbach et al. 2011: 54) Im Mittelpunkt eines Sozialen Netzwerkes steht die Person. Dies ist ein großer Unterschied gegenüber herkömmlichen Webseiten, die anonym genutzt werden. Auch das Handy/Smartphone ist ein Gerät, das vorwiegend zur Kommunikation genutzt wird. Die Kanäle der Kommunikation wurden durch das Smartphone maximiert. Das Besondere an Social Networks ist, dass die Empfangsgeräte nun verschieden sein können. SMS und Anrufe können nur von Handy zu Handy funktionieren. Nachrichten über Soziale Netzwerke können auf vielen verschiedenen Geräten abgerufen werden, Handys, PCs, Tablets, Spielekonsolen und sogar TV-Geräten. Kommunikation über Soziale Netzwerke ist kostenlos und bequem. In der Gruppendiskussion beschreiben die Interviewten, dass sich das Kommunikationsverhalten durch die Vergünstigung von Mobilfunkverträgen, Flatrates und der Möglichkeiten des Internets sehr geändert hat. Es werden sehr viel mehr Nachrichten über SMS, WhatsApp, Facebook und andere Dienste übermittelt, als das Smartphone zum Telefonieren genutzt wird. Die Anzahl der Nachrichten ist laut den Befragten im Gegensatz zu früher angestiegen, die Nachrichteninhalte sind jedoch kürzer geworden. Für die Soziale Arbeit ergeben sich viele Chancen. Da die Kommunikation über Soziale Netzwerke sehr verbreitet ist, bietet sich zum Beispiel die Erstellung eines eigenen Facebook-Profiles

für eine Einrichtung an. Auch hier ist die niedrige Kommunikationsschwelle nicht zu unterschätzen. Möglicherweise kann auf diese Weise mit neuen Adressaten in Kontakt getreten werden, für die sich die Schwelle zuvor als zu hoch erwiesen hat.

Fazit

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nutzen Neue Medien vorwiegend zur Kommunikation. Der virtuelle Kontakt ist kein ‚Muss‘ für normale Freundschaften. Die sogenannten ‚Neuen Medien‘ erweitern die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Freunden. Freundschaften werden selten virtuell geknüpft, die meisten Freundschaften sind bereits in der Kindheit entstanden und mit gemeinsamen Erlebnissen verbunden.

Neue Kontakte entstehen einfacher und anonymer durch den leichten Zugang zu sozialen Netzwerken. Die Freundschaft im Sozialen Netzwerk ist unverbindlicher, sie wird schnell geschlossen, kann jedoch auch mit einem Mausklick beendet werden. Dies ist den befragten Jugendlichen bewusst. Sie unterscheiden klar zwischen Facebook- und normalen Freunden. Allgemein wird die Nutzung von Medien vorausgesetzt. Jugendliche ohne Smartphone und Zugang zu einem Sozialen Netzwerk gelten schnell als Außenseiter_innen. Auch in der Schule greifen Lehrkräfte im Unterricht auf Smartphones zurück. Dies zeigt, dass Jugendliche Neuen Medien nicht mehr entgehen können. Neue Entwicklungen werden nicht mehr hinterfragt, da diese in einem enormen Tempo auf den Markt gebracht werden. Jugendliche passen sich dem Fortschritt an und allgemein gilt unter ihnen, desto neuer das Gerät, desto besser. Die heutige Jugend ist eine Gruppe von Expert_innen auf dem Gebiet der Neuen Medien. (vgl. Vollbrecht und Wegener 2010: 148).

Für die Soziale Arbeit ist vor allem der Erwerb von Medienkompetenz ein Thema. Die rasante Entwicklung der Medien hat enorme Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Hier ist insbesondere im Hinblick auf Soziale Netzwerke Präventionsarbeit gefragt. Besonders der sensible Umgang mit persönlichen Daten im Netz sollte in der Jugendarbeit aktiv eingebunden werden. Die Daten zeigen klar, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen in Sozialen Netzwerken aktiv sind. Den Kindern und Jugendlichen muss ermöglicht werden, „in einer komplexen Medienwelt Orientierungspunkte zu finden und die Möglichkeiten, die in den Medien liegen, wahrzunehmen und in die eigene Lebensführung zu integrieren, so dass eigene Kompetenzen und Fähigkeiten gestärkt werden.“ (Wagner und Brüggens 2013: 221)

Der uneingeschränkte Zugang zum Internet ist in der heutigen Zeit die Regel. Medienkompetenz beinhaltet ein Wissen um den intelligenten Umgang mit Neuen Medien. Dieser kann jedoch nur vermittelt werden, wenn Sozialarbeiter_innen selbst kompetent im Umgang mit Medien sind. Sozialarbeiter_innen mit Medienkompetenz sollten auf dem neusten Stand sein und Kinder und Jugendliche im Umgang mit Neuen Medien sensibilisieren. Sie sollten die Art der Jugendlichen, Neue Medien unhinterfragt hinzunehmen, nicht übernehmen. Es ist vielmehr die Aufgabe des_der Sozialarbeiter_in, sich selbst auf dem neusten Stand zu halten, um Gefahren und Potentiale besser einschätzen zu können und auf diese Weise Kindern und Jugendliche beratend und begleitend zur Seite zu stehen. Neue Medien sind in das Alltagsleben der Jugendlichen eingebettet. Berücksichtigt die Soziale Arbeit dieses nicht, kann sie die Belange der Jugendlichen nicht verstehen. Der Umgang mit Neuen Medien

wird zu einer Schlüsselkompetenz. Die technische Entwicklung der Neuen Medien lässt aktuell eine Situation entstehen, in der Jugendliche oft mehr wissen und können als Erwachsene (vgl. Vollbrecht und Wegener: 148). Jugendliche sollten darum als Expert_innen wahrgenommen werden, um gemeinsame Konzepte zum Umgang mit Medien zu erarbeiten. Hier ist die Medienpädagogik gefragt. Die in dieser Arbeit analysierten Studien zeigen zudem, dass Jugendliche heute einem starken Druck ausgesetzt sind, Neue Medien zu nutzen, da sie sonst Gefahr laufen, ausgeschlossen zu werden. Nicht nur die Soziale Arbeit, auch die Eltern müssen sich mit dem Medienkonsum ihrer Kinder auseinandersetzen. Hier gilt ebenfalls, dass Neue Medien nicht verdammt, sondern verstanden werden müssen.

Anmerkung

¹ Instant Messenger: Instant Messaging bedeutet sofortige Nachrichtenübermittlung und ist eine Kommunikationsmethode, bei der zwei oder mehr Teilnehmer_innen per Textnachrichten kommunizieren (Chatten).

Literatur

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2010): Jugend 2010. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Shell-Jugendstudie, 16).

Calmbach, Marc; Thomas, Peter Martin; Borchard, Inga; Flaig, Bodo (2011): Wie ticken Jugendliche? 2012. Düsseldorf: Verl. Haus Altenberg.

Döring, Nicola (2009): Mediatisierte Beziehungen. In: Karl Lenz (Hg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Ebersbach, Anja; Glaser, Markus; Heigl, Richard (2008): Social Web. Konstanz: UVK Verl.-Ges (UTB, 3065).

Heidbrink, Horst (2007): Freundschaftsbeziehungen. In: Journal für Psychologie - Theorie, Forschung, Praxis ; Zeitschrift der Neuen Gesellschaft für Psychologie 15 (1). Online verfügbar unter <http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/?2376466>, zuletzt geprüft am 14.05.2013.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung Band 2: Methoden und Techniken. 3. Aufl.: Beltz.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (UTB, 8303).

medialine.de: Wissen - Medialexikon -Verbraucheranalyse (VA). Online verfügbar unter <http://www.medialine.de/deutsch/wissen/medialexikon.php?snr=5742>, zuletzt geprüft am 14.05.2013.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2012): JIM-Studie 2012.

Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 2012. Aufl. 1 Band. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de>, zuletzt geprüft am 14.05.2013.

mpfs.de (2012): Allgemeine Informationen zur JIM-Studie. Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=276>, zuletzt geprüft am 14.05.2013.

Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Wagner, Ulrike; Brüggens, Niels (2013): Teilen, vernetzen, liken. Baden-Baden: Nomos, Ed. Fischer (BLM-Schriftenreihe, 101).

Wanhoff, Thomas (2011): Wa(h)re Freunde. Wie sich unsere Beziehungen in sozialen Online-Netzwerken verändern. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Autor



Jason Wagner (Jg. 1986), Bachelor Soziale Arbeit und Master Bildung und Soziale Arbeit (Universität Siegen). Im Rahmen seiner Abschlussarbeiten beschäftigte er sich mit der Thematik der Neuen Medien und deren Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. Zurzeit arbeitet er in der Wissenschaftlichen Koordination des Masterstudiengangs Bildung und Soziale Arbeit.

Dominik Mycielski

Web-Tools als Chance für digitale Teilhabe

Ein Kooperationsprojekt zwischen Designstudierenden der FH Düsseldorf und Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Anspruch, digitale Teilhabe für alle zu realisieren, ist - gerade im Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten - eine besondere Herausforderung für Entwickler und Gestalter von Computeranwendungen. Unter dem Begriff Barrierefreiheit werden bislang vor allem Maßnahmen verstanden, die primär Menschen mit Sehbehinderung zugute kommen. Dabei geht es häufig um Aspekte wie Schriftgröße und Lesequalität der Schriftart, Kontrastvermögen zwischen Text und Hintergrund, Berücksichtigung der Rot-Grün-Blindheit usw.. Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben jedoch ganz andere Barrieren im Umgang mit Computern und digitalen Medien. Faktoren wie Konzentrationsschwierigkeiten, die Fähigkeit Inhalte richtig zu verstehen („schwere Sprache“ vs. „leichte Sprache“) oder Analphabetismus spielen hierbei eine Rolle. Nach meiner Erfahrung fehlt bei Entwicklern und Gestaltern digitaler Anwendungen häufig das Bewusstsein für diese Thematik.

Genauer betrachtet ergeben sich aus dem Anspruch, digitale Teilhabe für alle zu

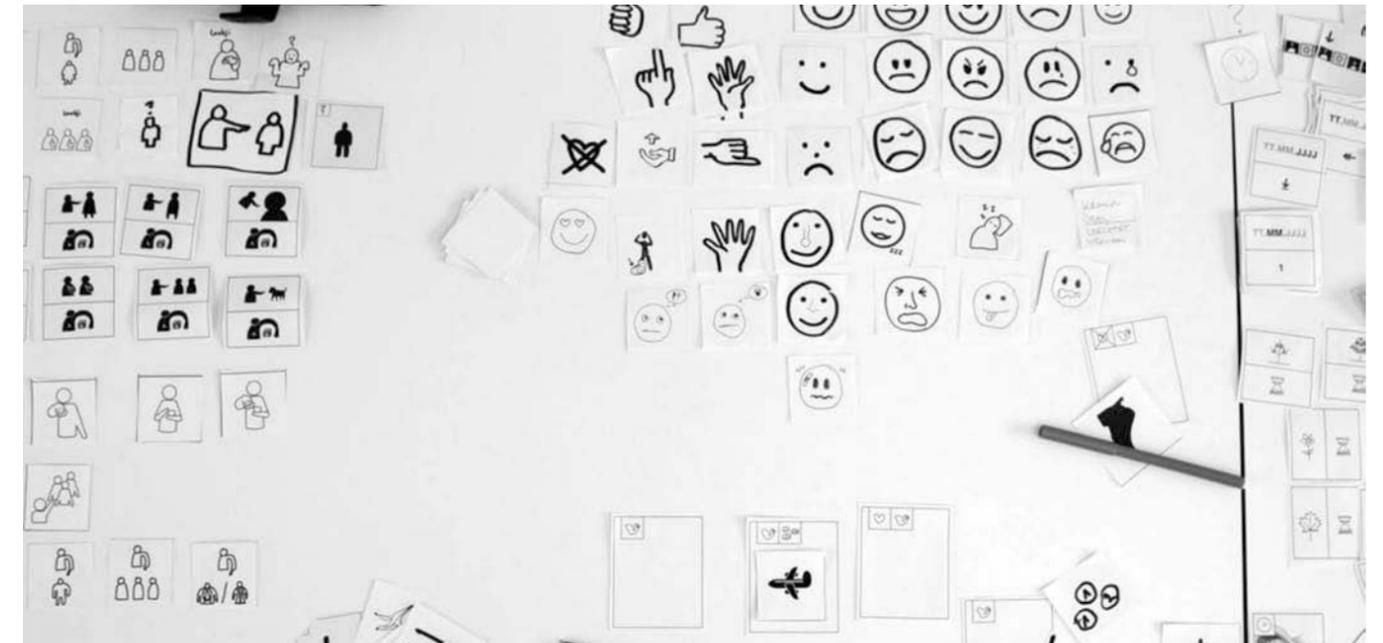
realisieren, komplexe Aufgabenstellungen, die durch die Multifunktionalität von Computern noch erschwert werden. Eine Computeranwendung ist nie isoliert präsent, sondern eingebettet und verzahnt in eine Kombination aus Hardware und Betriebssystem, die sich ebenfalls an den Maßstäben der Barrierefreiheit und Einfachheit messen lassen muss. So verliert selbst eine auf Barrierefreiheit hin optimierte Anwendung ihre Einfachheit, wenn der Nutzer mit unüberwindbaren Hürden des Betriebssystems kämpfen muss.

Wenn Barrierefreiheit bedeutet, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Unterstützung durch andere Personen selbstständig mit einem Computer zurechtkommen, Informationen abrufen, aber auch Bedienungs- oder Einrichtungsprobleme meistern können, so wird zum einen deutlich, wie sehr dieses Anliegen bisher vernachlässigt wurde und wie weit wir vom Idealzustand noch entfernt sind. Zum anderen erahnt man auch die Tragweite der Forderung für fast alle Nutzer der Geräte. Wer kann

von sich schon behaupten, er hätte keine Probleme mit Computern und würde alles verstehen?

Digitale Teilhabe ist also eine Herausforderung, die nicht auf eine kleine gesellschaftliche Gruppe beschränkt ist. Von leicht verständlichen Computern und Anwendungen dürften die meisten Menschen profitieren. Insofern ist das Bestreben, Problemlösungen so zu gestalten, dass eine breite Nutzergruppe mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Erfahrungen universell angesprochen wird, ein anzustrebendes Ziel. Dieses Designverständnis wird als „Universal Design“ bezeichnet und bei der Gestaltung von Geräten und Anwendungen zunehmend als Leitlinie postuliert (vgl. Pérez 2012, W3C 2008).

Gerade bei der Entwicklung von Universal-Design-Produkten kann das Einbeziehen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Entwicklungsprozess einen bedeutenden Beitrag leisten. Auch wenn dies zunächst paradox klingen mag: Dadurch, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten etwas nicht so



gut verstehen oder etwas nicht können, legen sie funktionale und konzeptionelle Schwachstellen einer Produktentwicklung bloß. Der typische Gerätenutzer wird sich häufig eingestehen müssen, dass er sich mit den Unzulänglichkeiten und Unverständlichkeiten der Maschinen arrangiert und in einem Zustand der Anpassung an die Geräte eingerichtet hat. Das verzerrt jedoch den Blick auf die Probleme anderer mit diesen Geräten. Gerade als Entwickler und Gestalter von Computer-Anwendungen muss man meines Erachtens die Fähigkeit entwickeln, die Perspektive anderer und unterschiedlicher Menschen einnehmen zu können und nicht die eigenen Erfahrungen zum alleinigen Maßstab seiner Arbeit machen.

Digitale Teilhabe bedeutet nach meinem Verständnis nicht nur, Menschen mit Behinderung zu helfen, mit Geräten umzugehen oder auf Inhalte zuzugreifen. Vielmehr sollte digitale Teilhabe auch als Chance verstanden werden, die Menschen zu befähigen, sich aktiv und produktiv an den Möglichkeiten der digitalen Medien

zu beteiligen, z.B. selbstständig Inhalte zu verfassen und zu publizieren. Diesem Thema widmeten sich zwei Semester lang Designstudierende der FH Düsseldorf.

Eine ungewöhnliche Kooperation

Der Ausgangspunkt für die beiden Projektseminare war zunächst einmal eine Anfrage der IGL (In der Gemeinschaft leben gGmbH, Düsseldorf) bezüglich einer Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Design der FH Düsseldorf. Ziel dieser Kooperation war die Entwicklung von Ideen und Konzepten, die es Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen sollten, selbstständig Internetartikel zu erstellen, zu verwalten und zu publizieren.

Das Besondere an dieser Anfrage war, dass Designstudenten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenarbeiten und im Austausch mit ihnen als Nutzer des zukünftigen Produkts Ideen entwickeln sollten. Zudem sollte die Projektarbeit im PIKSL-Labor, einer Einrichtung, die Menschen mit Lernschwierigkeiten

den Zugang zu Computer und Internet ermöglicht, stattfinden.

Diese Art der Zusammenarbeit war ein Novum für alle Beteiligten. Für die Studierenden kam noch der Aspekt hinzu, dass sich im Rahmen ihrer Hochschulbildung eher selten Arbeitsprozesse unter Einbeziehung der Zielgruppe oder im direkten Austausch mit dieser ergeben. Dass es sich dabei um Menschen mit Lernschwierigkeiten handelte, führte dazu, dass zu Beginn des ersten Seminars Unsicherheiten bei den meisten Studierenden zu verspüren waren, wie man diesen Menschen begegnet und wie man mit ihnen umgeht. Anfängliche Berührungängste konnten im Seminarverlauf jedoch recht schnell abgebaut werden.

Da es für diese Art des kooperativen Entwickelns kein Vorbild gab, mussten die Wege zu einem produktiven Austausch gesucht werden und - zurückblickend betrachtet - erwies sich nicht alles als sinnvoll. Das Bilden kleiner, gemischter Arbeitsgruppen war zum Beispiel weniger produktiv als der Austausch in

gemeinsamen Seminarsitzungen. Auch wurde deutlich, dass viele interessante Erkenntnisse nicht nur im direkten Gespräch gewonnen werden, sondern auch durch die Beobachtung von Menschen bei ihren Tätigkeiten am Computer. Die Informationen, die in Gesprächen unerwähnt blieben, weil unsere Kooperationspartner diesen keine Bedeutung beimaßen, wurden auf diese Weise deutlich.

Bei einer Kooperationspartnerin, die nicht lesen und nicht schreiben kann, haben wir z.B. beobachtet, dass sie recht zielsicher mit der Bedienung ihres Computers zurecht kam, obwohl der überwiegende Teil der Funktionen durch Worte gekennzeichnet ist. Sie orientiert sich an den Positionen der Dinge auf dem Bildschirm. Um die zuvor erlernten Funktionen und Befehle, die für ihre Zwecke relevant sind, innerhalb der wechselnden Bildschirmdarstellungen im Auge zu behalten, benutzt sie ihr fotografisches Gedächtnis. Für sie wäre es demzufolge eine große Hilfe, wenn Bedienungsstrukturen - über sämtliche Programmebenen hinweg - immer an der gleichen Stelle zu finden sind. Die Verlässlichkeit bei der Anordnung der Funktionen und Befehle auf dem Bildschirm kann bereits einen wichtigen Aspekt von Barrierefreiheit darstellen.

Interessante Erkenntnisse ließen sich auch aus folgendem Beispiel ziehen: Bei einer unserer gemeinsamen Seminarsitzungen wurde jedem Teilnehmer die Aufgabe gestellt, in einer spontan anzufertigenden Skizze darzustellen, wie er sich den Arbeitsplatz zum Erstellen von Web-Inhalten vorstellt. Ein bereits festgelegtes Anforderungsprofil gab es zu diesem Zeitpunkt noch nicht, womit alle Beteiligten das darstellen konnten, was ihnen gerade in den Sinn kam.

Das Ergebnis lässt sich treffend mit der Umschreibung ‚Prägung durch tägliche

Nutzung‘ bezeichnen: Die Studierenden, die eine überwiegend intensivere Erfahrung mit Computer- und Internetnutzung hatten und somit vom häufig Gesehenen geprägt waren, zitierten mit ihren Skizzen zumeist das, was sie in ihrem digitalen Alltag gewohnt waren, zum Beispiel vielfältige Funktionen und komplexe Strukturen. Die Skizzen ihrer Kooperationspartner, die zum Teil erst wenige Wochen zuvor mit Computern in Kontakt gekommen sind, waren nach eigener Äußerung ‚unbeholfen‘, also einfach gehalten, dadurch aber überraschenderweise zielführender. Sie waren erkennbar weniger von typischen Computererfahrungen geprägt und freier in der Formulierung, wie ein System aussehen sollte.

Eine dieser scheinbar ‚simplen‘ Gedankenskizzen bildete letztendlich auch die Grundlage für das spätere Konzept. Die Skizze zeigte in der Mitte des Blattes einen Textzettel und daneben einen Bilderstapel, aus dem man bei Bedarf einzelne Bilder in den Text ziehen kann.

Das Projektseminar ‚Entwicklung eines barrierefreien Content-Management-Systems (CMS)‘

Zu Beginn unserer Zusammenarbeit stand der Wunsch, ein einfaches Weblog-Eingabesystem (CMS) für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Content-Management-Systeme dienen der gemeinsamen Erstellung, Bearbeitung und Organisation von (Web-)Inhalten durch mehrere Personen. Unsere Aufgabe bestand zunächst darin, die spezifischen Probleme herkömmlicher CMS-Systeme zu analysieren, aber auch alltägliche Probleme von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Bedienung von Computern zu identifizieren. Was genau erschwert den Umgang mit Bedienungsflächen? Welche Barrieren bereiten Probleme oder verhindern die Bedienung?

Die Analyse herkömmlicher CMS-Systeme (beispielsweise WordPress)

ergab ein überraschend eindeutiges Bild bezüglich der Verständlichkeit und der Bedienungsqualität. Durchweg sind CMS-Systeme von einer hohen strukturellen Komplexität, nur unzureichend visuell überschaubar und durchsetzt mit Fachbegriffen oder Funktionen, die nur Spezialisten vertraut sind. Teilweise lassen sie sich ohne HTML-Kenntnisse nicht vollwertig nutzen. Diese Systeme sind für Spezialisten geschaffen, die in die Systemlogik und den Sinn aller Funktionen (inklusive der damit zusammenhängenden Konsequenzen) eingearbeitet sind. Es ist davon auszugehen, dass Entwickler von CMS-Systemen voraussetzen, dass nur spezialisierte und eingearbeitete Nutzer mit diesen Werkzeugen arbeiten werden. Innerhalb des erwarteten Entwickler- und Nutzerkreises ergeben sich keine Anreize zur Vereinfachung und besseren Verständlichkeit. Bei herkömmlichen CMS-Systemen stellt sich somit grundsätzlich die Frage der Barrierefreiheit - und zwar für alle Nutzer außerhalb des fachlich ausgebildeten Nutzerkreises.

Als Ergebnis dieser Analyse wurde deutlich, dass wir zwar die Logik solcher Systeme verstehen müssen, diese sich aber nicht als ideale Ausgangsposition für die Entwicklung eines barrierefreien CMS-Systems eignen. Es wurde außerdem deutlich, dass der Bedarf an einfachen Werkzeugen zum Verfassen und Publizieren von online-Artikeln nicht nur ein Anliegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist, sondern vielmehr auf einen großen Teil der Computernutzer zutrifft. Herkömmliche CMS-Systeme überfordern grundsätzlich jeden, der einfach online publizieren möchte, aber nicht über die besonderen Kenntnisse eines Spezialisten verfügt.

Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass von der Entwicklung eines barrierefreien CMS-Systems eine weitaus größere Zielgruppe profitieren könnte. Je

nach Ausrichtung des Endprodukts sind von der Grundschul- bis zur Altenbildung keine Grenzen bezüglich möglicher Anwendungsszenarien gesetzt. Digitale Teilhabe, die Menschen mit Lernschwierigkeiten zurecht einfordern, kann so zu einem Schlüssel zur Vereinfachung von digitalen Werkzeugen für einen weit größeren Teil der Computernutzer werden. Darüber hinaus stellt ein barrierefreies CMS-System ein gutes Beispiel für ein sinnvolles Universal-Design-Produkt dar.

Um dieses Ziel zu erreichen, war es zunächst erforderlich, dass wir uns von der Denklage herkömmlicher CMS-Systeme lösen und einen anderen Ansatz suchen. Das betraf sowohl das Design eines ‚CMS-Arbeitsplatzes‘, als auch die Frage nach dem richtigen Zuschnitt auf wesentliche und für Laien leicht verständliche Funktionen. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Überlegung, dass die Bedienungsfläche, ihre Strukturen und die zur Verfügung stehenden Funktionen weitgehend nonverbal (also mit Hilfe von Bildzeichen oder Piktogrammen) verstanden werden müssen. Ziel war es, dass auch Analphabeten das System bedienen können.

Die Suche nach geeigneten Inspirationsquellen führte zu Smartphones und Tablet-PCs. Ausgelöst durch diese beiden Gerätegattungen hat sich in den letzten Jahren ein wahres Experimentierfeld an Bedienungskonzepten entwickelt. Es entstand eine neue User-Interface-Kultur, die mit vielen Gestaltungs- und Bedienungslösungen herkömmlicher Computer bricht. Die Kombination aus berührungsgesteuerter Bedienung und kleinen Bildschirmen als Aktionsradius zur Darstellung der Inhalte fordern User Interface Designer heraus, Konzepte mit stark vereinfachtem Funktionsumfang zu entwickeln, viel klarer zu strukturieren und zu gestalten. Der Erfolg dieser Geräte

und die überwiegend positive Akzeptanz der Nutzer - über alle Altersstufen hinweg - spricht für dieses Konzept. Bei der Entwicklung des barrierefreien CMS-Systems standen Smartphone-Apps also Pate für den Zuschnitt des Funktionsumfangs und die Frage nach den bildsprachlichen Mitteln.

Für das Projekt spielte der Gedanke der grafischen Repräsentanz realer Dinge als visuelles Hilfsmittel von Anfang an eine wesentliche Rolle. Die Studenten entwarfen zahlreiche Ansätze und Ideen zu der Frage, wie ein einfaches und mit Piktogrammen kommunizierendes CMS-System aussehen und funktionieren kann. In Gesprächen und Tests mit unseren Kooperationspartnern kamen diese Überlegungen wiederholt auf den Prüfstand. Vieles erwies sich als noch zu kompliziert und zu komplex, vor allem, weil es eine große Herausforderung ist, die Dinge aus der Perspektive von anderen zu sehen. Zudem mussten sich die Studierenden mit dem Fortgang des Entwicklungsprozesses zu der Erkenntnis durchringen, dass wir bei diesem Projekt nicht etwas völlig neues erfinden werden, sondern die Lösung vielmehr im Zitieren und Kombinieren vorhandener Konzepte liegen kann, ja sogar das die Stärke der Idee ausmacht.

Es kristallisierte sich eine Idee heraus, die auf der Metapher eines Schreibtisches als Arbeitsplatz mit darauf liegenden Zetteln, Stapeln und Fotos setzt. Der Arbeitsraum zum Verwalten der Inhalte ist in vier Ablagebereiche gegliedert: im Entwurf befindliche Artikel, publizierte (also online gestellte) Artikel, Bilder und Papierkorb. Beim Wechseln in den Bearbeitungsmodus eines Artikels reduziert sich die Darstellung auf wenige und nur für diese Arbeitssituation relevante Objekte: einem Textfeld in Form eines Zettels und einem Stapel Bilder, der bei

Bedarf aufgefächert werden kann, um einzelne Bilder ins Textfeld ziehen zu können. Der gesamte Funktionsumfang des CMS-Systems wird durch Piktogramme und ohne weitere textliche Beschriftung kommuniziert.

Viele Bedienungsfunktionen sind so angelegt, dass Objekte durch das Aufeinanderziehen in Bezug gebracht werden. Das Bewegen eines Artikels in die jeweils andere Ablage kann z.B. den Status des Artikels verändern, vom Entwurf („offline“) zum publizierten Artikel („online“) oder ‚gelöscht‘ (Papierkorb). Bilder lassen sich aus einem Stapel in das daneben liegende Textfeld ziehen und darin freipositionieren.

Dieses sogenannte Drag&Drop-Prinzip hilft dem Nutzer, durch Bewegungsanalogien zur Realität funktionale Zusammenhänge seines digitalen Arbeitsplatzes besser zu verstehen und gibt ihm durch das visuelle Feedback zudem das Gefühl der Sicherheit, das System zu überblicken.

Das Konzept scheint zunächst einmal sehr vertraut und wenig innovativ. Und doch markiert gerade der Eindruck des Vertrauten einen deutlichen Unterschied zur Logik herkömmlicher CMS-Systeme. Das Innovative ist, dass mit der Kombination bewährter User-Interface-Lösungen ein CMS-System entsteht, das im Prinzip jedem Menschen digitales Publizieren ermöglichen kann.

Im Rahmen der Projektarbeit mit unseren Kooperationspartnern entstand zunächst einmal ein Konzept, das der Idee eine noch unvollendete und skizzenhafte Gestalt gab. Momentan werden auf mehreren Ebenen Wege zur Weiterentwicklung und Realisierung der Idee geprüft. Neben der Gestaltung eines endgültigen Designs finden ‚Usability Checks‘ zur Optimierung der Bedienungsfläche und aller Bedienungsprozesse statt. Da

das Projekt als webbrowsersgestützte Anwendung konzipiert wird, werden zudem Konzepte geprüft, wie die Installation und Einrichtung des CMS-Systems so einfach wie möglich gestaltet werden kann. Arbeitsschritte wie das Anmelden und Aktivieren eines CMS-Systems, das Einladen der Nutzer bzw. Autoren und das Einrichten ihrer Nutzungsprofile sowie die Festlegung der Gestaltung der Website stellen wichtige Bestandteile einer Gesamtlösung dar. Alle Arbeitsschritte müssen den Anforderungen von Barrierefreiheit entsprechen.

Das Projektseminar ‚Bildzeichen als Alternative zur Schrift‘

Bei der Entwicklung des barrierefreien CMS-Systems spielten Bildzeichen als primäre Kommunikationsform der Bedienungsoberfläche eine wichtige Rolle, da einige Kooperationspartner nicht lesen und schreiben können. Analphabetismus stellt vielleicht die größte Hürde für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem Weg zur digitalen Teilhabe dar. Gleichzeitig ist speziell das Internet in erster Linie immer noch ein textbasiertes Medium. Während der Entwicklungsphase gerieten wir immer wieder in Konflikt zwischen dem, was wir als barrierefreies Werkzeug anstrebten und dem Problem des Analphabetismus. Wir haben zwar ein System entwickelt, das es auch Analphabeten ermöglicht, Web-Artikel zu

verwalten, das Konzept stellt jedoch keine Lösung für das Erstellen der Inhalte selbst dar.

Die Analyse vorhandener Möglichkeiten erbrachte zunächst die Erkenntnis, dass scheinbar naheliegende technische Optionen bei näherer Betrachtung nicht geeignet sind. Funktionen wie z.B. die Spracherkennung (Speech-to-Text) sind zumindest zum momentanen Zeitpunkt nur bedingt zuverlässig. Die Fähigkeit der Software, Gesprochenes korrekt zu erkennen und in Text umzuwandeln, hängt sehr stark von deutlicher und korrekter Aussprache ab und gerät all zu schnell an ihre Grenzen. Es sind vor allem die auftretenden Fehler im nicht korrekt konvertierten Text, die für Analphabeten ein großes Problem darstellen. Fehler in Tex-

ten aufzufinden und zu berichtigen, ggf. Textpassagen zu ändern, wie man es beim Arbeiten mit Texten gewohnt ist, wird so schnell zu einem sehr aufwendigen, umständlichen und auf die Dauer entmutigenden Vorgang. Spracherkennung, die auf den ersten Blick als große Hilfe erscheint, führt Analphabeten letztendlich um so deutlicher ihre Leseunfähigkeit vor Augen.

Im zweiten Semester der Zusammenarbeit haben wir uns deshalb mit der Möglichkeit befasst, Inhalte mit bildsprachlichen Mitteln zu erstellen. Wir wollten gemeinsam mit unseren Kooperationspartnern Erfahrungen sammeln, wie effektiv und erfolgversprechend die Kommunikation auf Basis von Bildzeichen ist und der Frage nachgehen, wie gut sich Inhalte auf diesem Wege verfassen lassen. Dabei spielte der Umstand, dass alle Beteiligten keine Erfahrung mit gebräuchlichen Bildzeichensystemen hatten und somit von deren Konzepten nicht geprägt waren, eine willkommene Ausgangssituation. Wir wollten einen elementaren Blick auf die Möglichkeiten von Bildzeichen haben. In gewissem Sinne wurden alle Beteiligten durch den Umgang mit dieser unbekanntem Materie zu Analphabeten.

Nach einer Reihe unterschiedlicher Versuche zeigten sich deutliche Grenzen des Kommunizierens mit Bildzeichen. Im Prinzip herrschte zwischen allen Beteiligten nur bei recht wenigen Zeichen ein echter Konsens bezüglich ihrer Bedeutung. Gegenstände, die eindeutig charakterisierbare Formen aufwiesen, waren noch am erfolgreichsten erkennbar. Viele Gegenstände verfügen hingegen nicht über eindeutige Formen, sondern sind leicht verwechselbar mit anderen, ähnlich aussehenden Dingen. Zudem gibt es sehr vieles, das sich nur sehr schlecht oder gar nicht in eine eindeutige kommunizierende Form übertragen lässt. Wie

stellt man z.B. so etwas Alltägliches wie ‚Milch‘ dar?

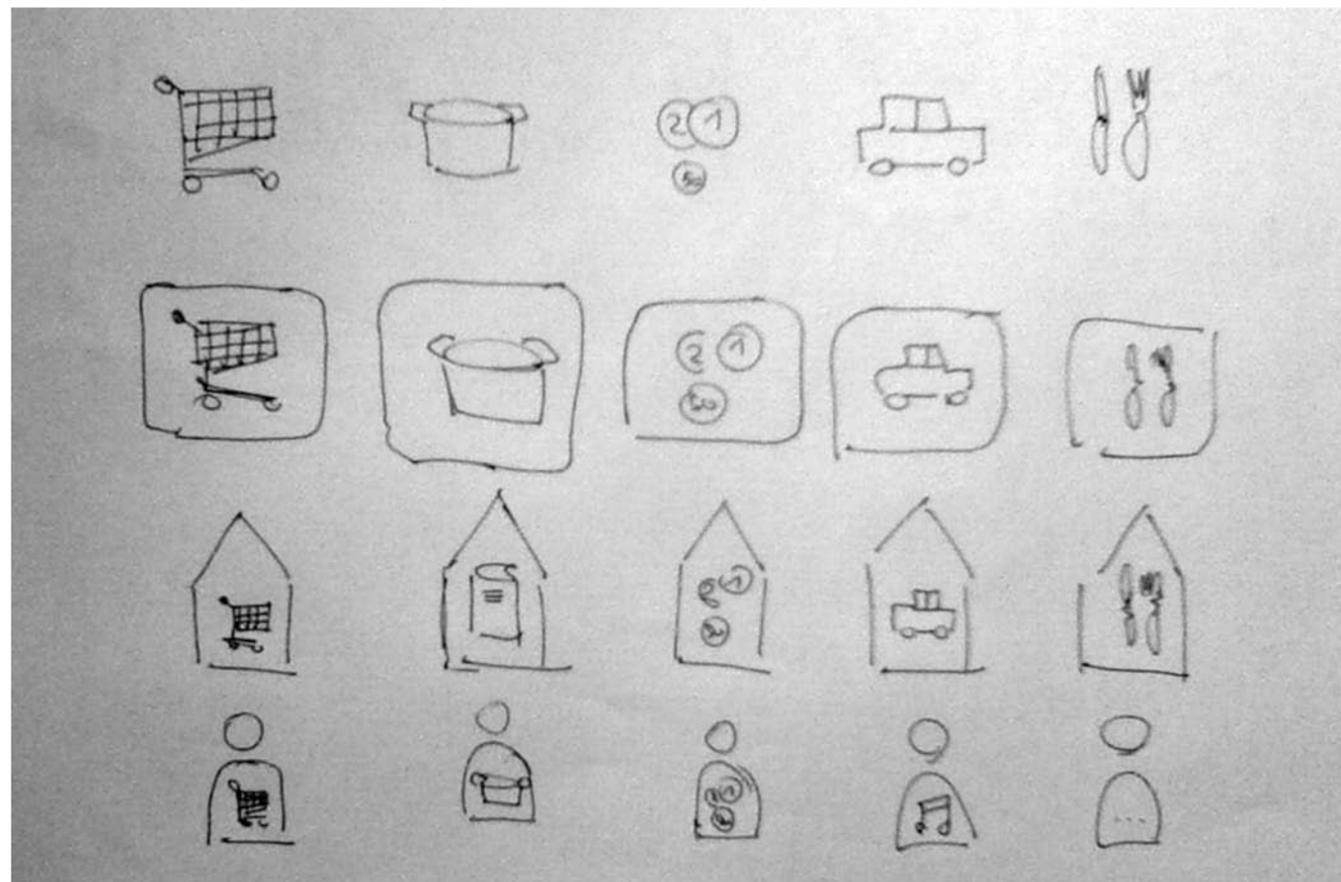
Im Umgang mit Piktogrammen haben wir gelernt, dass zusätzlich abgebildete Gegenstände vieles erst so eindeutig umschreiben helfen, dass damit eine Aussage wie ‚Milch‘ erst möglich wird. Gelernt sein muss allerdings auch, das entsprechende Hilfsmittel, beispielsweise die Milchflasche, herauszufiltern, wenn man das Bildzeichen nur als ‚Milch‘ interpretieren möchte. Viele Zeichen, vor allem für komplexe oder visuell schlecht erfassbare Sachverhalte, funktionieren in ähnlicher Weise durch ergänzende Hilfsmittel oder durch die Darstellung begleitender Umstände.

Unser eigentliches Anliegen war es jedoch, Erfahrungen mit dem Bilden von Aussagen oder Sätzen zu sammeln. Mehr noch als beim Decodieren einzelner Zeichen spielt das kollektive Wissen um die Bedeutung einer Bildzeichenkombination eine entscheidende Rolle. Ohne vorherige Vereinbarungen war das Vermitteln von Informationen mit Hilfe mehrerer miteinander kombinierter Zeichen praktisch erfolglos. Entweder war die Intention des Absenders für andere nicht nachvollziehbar, oder es ergaben sich mehrere Interpretationsmöglichkeiten. Dabei spielte es keine Rolle, ob jedes dieser Zeichen einzeln betrachtet eine eindeutige Bedeutung aufwies. Kamen gemeinsam vereinbarte Bedeutungsregeln hinzu, verbesserte sich die Situation ein wenig und es wurden einfache Aussagen möglich, die sich im Rahmen unserer Versuche in erster Linie auf Tätigkeiten des Alltags bezogen.

Alles in allem aber war das ein überraschendes und ernüchterndes Ergebnis unserer Versuche. Obwohl Piktogramme uns überall umgeben und viele Kommunikationsaufgaben in unserem Alltag übernehmen, ist bei der Verständigung

mit Bildzeichen praktisch fast nichts intuitiv und fast alles eine Frage von Erlerntem und Erinnerungem, von vereinbarten Bedeutungszuweisungen und Anwendungsregeln. Zieht man zudem in Betracht, dass das angestrebte Ziel unserer Auseinandersetzung mit diesen Fragen in einer einigermaßen vollwertigen Alternative zur Schriftsprache liegen sollte, wird das Ausmaß des dahinter stehenden Aufwands deutlich. Wie viele Bildzeichen muss ein System bereithalten, um eine annähernd vergleichbare sprachliche Ausdrucksqualität zu gewährleisten? Kann ein noch so umfangreiches Bildzeichensystem überhaupt alle Anforderungen und Themen menschlicher Kommunikation abdecken? Wie umständlich und zeitraubend ist das Auffinden von Zeichen in einer so großen Zeichenpalette? Und wie viel Aufwand bedeutet das Erlernen und Anwenden letztendlich? Das sind viele Hürden für Menschen, denen es aus verschiedenen Gründen nicht gelungen ist, lesen und schreiben zu erlernen. Und es wird deutlich, wie wenig ein solch komplexes System den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Menschen entgegenkommt. Auch wenn Bildzeichensysteme ihre Berechtigung in bestimmten Einsatzfeldern haben, z.B. für die Arbeit mit Menschen, die gleichzeitig nicht lesen und sprechen können, so müssen für unser Ziel andere Wege gesucht werden.

Aber vielleicht macht gerade das Sprechen den Unterschied aus und ist der Schlüssel zur Lösung des Problems. Die meisten Analphabeten können sprechen. Mehr noch, sie können sich sprachlich deutlich differenzierter und gezielter ausdrücken, als sie es mit Hilfe eines Bildzeichensystems jemals könnten. Diesen Menschen ein Werkzeug an die Hand zu geben, das ihnen hilft, das Gesagte auf einfache Weise digital festzuhalten und es mit unkomplizierten Mitteln editierbar



zu machen, könnte eine große Hilfe darstellen. Das klingt zunächst einmal nach einem herkömmlichen Audioaufnahme-Programm, sollte aber mehr als das sein. Eine solche Lösung muss z.B. Parallelen zur Textbearbeitung aufweisen, d.h. einen Funktionsumfang haben, der es ermöglicht, Teile der aufgenommenen Inhalte gezielt zu löschen, zu verändern oder anders anzuordnen. Es müssen Ideen für ein visuelles Feedback entwickelt werden, mit dessen Hilfe bestimmte ‚Textstellen‘ gezielt auffindbar werden. Es muss möglich sein, Fotos oder Filme hinzuzufügen und an bestimmte ‚Textstellen‘ positionieren zu können. Die Anwendung muss zudem vollwertig in das barrierefreie CMS-System integrierbar sein und idealerweise auch anderen Programmen zur Verfügung stehen, usw..

Ein schöner Gedanke am Ende unserer Kooperation zwischen Designstudenten und Menschen mit Lernschwierigkeiten: Das Sprechen, die intuitivste Form, die Menschen zur Verfügung steht, um sich mitzuteilen, als Lösung zur aktiven digitalen Teilhabe. Inwieweit dieser Gedanke auch ein sinnvoller und von den betroffenen Menschen akzeptierter Weg ist, um sich digital mitzuteilen, werden weitere Kooperationen mit dem PIKSL-Labor zeigen.

Literatur

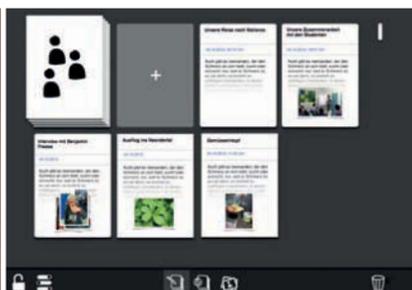
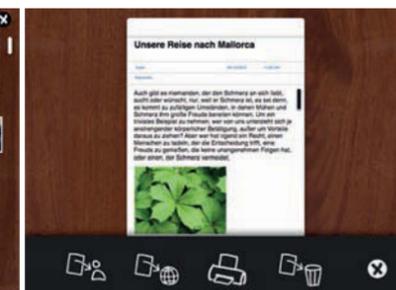
Pérez, Luis (2012): The Universal Design of Apple Mobile Devices. Online verfügbar unter http://www.education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/29380/UniversalDesignAppleMobile.pdf, zuletzt aktualisiert am 29.05.2012, zuletzt geprüft am 27.05.2013.

W3C - World Wide Web Consortium (2008): Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Online verfügbar unter <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>, zuletzt aktualisiert am 11.12.2008, zuletzt geprüft am 27.05.2013.

Autor



Dominik Mycielski, Jg. 1968, Diplom-Designer, Lehrbeauftragter des Fachbereichs Design der FH Düsseldorf mit den Schwerpunkten Interaktive Systeme und Leit- und Orientierungssysteme.



Antonia Eggeling

Erlebniswelt Museum

Zur Zukunft der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten



„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung an, gleichberechtigt am kulturellen Leben teilzunehmen und treffen alle geeigneten Maßnahmen in diesem Sinne.“, so heißt es in Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention. Vor dem Hintergrund eines dynamischen Perspektivenwandels in der Behindertenarbeit habe ich mich in meiner Bachelorarbeit an der Folkwang Universität der Künste mit den aktiven Partizipationsmöglichkeiten in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten beschäftigt. Im Speziellen liegt der Fokus auf Kunstmuseen sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Die allgemeine Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚geistige Behinderung‘ sowie den Leitideen Inklusion und Barrierefreiheit bildet die Grundlage der Arbeit. Dazu kommt die Beleuchtung der aktuellen Situation und der Zukunftsaussichten für Museen. Nach der Konsolidierung einer theoretischen Basis mittels Fachliteratur erfolgte die weitere Recherche und Arbeit ‚vor Ort‘, das heißt, ich habe mich direkt mit Experten beider Gebiete getroffen, mich mit ihnen unterhalten und gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten die Kunstwelt erkundet. Mit dem Projekt „Erlebniswelt Museum“ habe ich nicht nur Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten gesucht, sondern eine allgemeine Zukunftsvision für Museen entwickelt.

Dank des Projektes PIKSL (siehe diverse Beiträge in diesem Heft) als Kooperationspartner war eine direkte Zusammenarbeit mit der Zielgruppe möglich. Die Beteiligten haben mich während der gesamten sechs Monate tatkräftig als ‚Mitentwickler‘ und Referenzgruppe unterstützt. Auch wenn sich das Projekt PIKSL digitale Teilhabe - und damit verbunden - den Zugang zu modernen

Informations- und Kommunikationstechnologien und deren Weiterentwicklung auf die Fahnen geschrieben hat, schreckte keiner der Beteiligten vor meiner Idee, die kulturellen Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beleuchten, zurück. Warum auch, denn das Hauptanliegen des Projektes war noch immer gegeben: Menschen mit und ohne Behinderung zusammenzubringen, um innovative Ideen durch Inklusion zu verwirklichen. Das PIKSL-Labor in Düsseldorf-Flingern diente als Treffpunkt und inklusiver Arbeitsort. Die gemeinsamen Ausflüge zu Museen und Galerien waren jedoch von noch größerer Bedeutung. So ging das einfache PIKSL-Prinzip auch in dem Kontext Museum voll auf: „Menschen mit Behinderung zeigen, dass sie ihren Teil zur Lösung von Problemen leisten können und nicht selbst als Problem behandelt werden. Menschen mit Behinderung werden täglich mit Hürden konfrontiert und müssen diese bewältigen, sie können uns am besten zeigen, wie Komplexität auf einen einfachen Nenner gebracht werden muss.“ Unterschiedlichste Problemstellungen und Konzepte konnte ich stets ausprobieren. Die Beobachtungen und das Feedback der beteiligten PIKSL-Laborantinnen und -Laboranten haben mir bei der Entwicklung meines Projektes in besonderem Maße geholfen.

Das Projekt ‚Erlebniswelt Museum‘ zeigt auf, welche Zukunftsperspektiven sich für Museen durch die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten eröffnen. Fernab von ‚Fachwissen‘ über Künstler und Pinselduktus, geht es um die reine Wahrnehmung von Kunst. Was sehen wir eigentlich? Was steckt dahinter? Welche Geschichten spielen sich in unseren Köpfen ab? Die Werke aus einem völlig neuem Blickwinkel zu sehen, dies ist es, was die Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglicht. Im

Zentrum des Projektes steht die Entwicklung eines besonderen Audioguides - sowohl inhaltlich, als auch in vollkommen neuer Gestalt.

Die gemeinsamen Museumsbesuche und Gespräche über einzelne Kunstwerke brachten ein unerwartet großes Interpretationsspektrum zu Tage. Im Vergleich zu Probanden aus der Kunstszene konnten die Teilnehmer von PIKSL Aspekte in den Werken erkennen und ganze Geschichten dazu ersinnen, die ‚normale‘ Kunstbetrachter nicht auf Anhieb sahen. Diese Erkenntnis wollte ich mit anderen teilen und machte sie zum zentralen Thema meiner Arbeit. Verschiedenste Fragen kamen auf: Wie kann ich die durch Vorwissen gehemmte Phantasie von fachkundigen Museumsbesuchern anregen? Wie kann ich eine Unterhaltung so unterstützen, dass ich Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz oder eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten die Angst nehme, etwas ‚Falsches‘ zu sagen oder nicht verstanden zu werden? Wie kann ich Hemmungen und Ängste in der Kontaktaufnahme zwischen diesen Gruppen abbauen? Wie kann ich diese spannenden Geschichten, die in den Köpfen der Menschen wohnen, herauslocken und zum Leben erwecken? Wie kann ich Gespräche fördern und erleichtern?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen entwickelte ich mit dem in Ausflügen und Tests gewonnenen Erkenntnissen einen Audioguide, der durch inklusiv erarbeitete Inhalte und eine gesprächs-anregende Gestaltung überzeugen soll. Der grundlegende Teil des Konzeptes ist die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten für einen Audioguide im Rahmen eines Workshops im Museum. Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten, Kinder und weitere interessierte Teilnehmer setzen sich unter Leitung eines museumspädagogischen Teams intensiv mit einer

Auswahl der Werke einer zukünftigen Ausstellung auseinander. Pro Werk werden drei inhaltlich sehr unterschiedliche Beschreibungen, Meinungen oder Ideen ausgewählt. Alle Kommentare werden von einem Sprecher aufgenommen, um die Wahrnehmung der Hörerinnen und Hörer nicht aufgrund eventueller Vorurteile zu beeinflussen. Der neuartige Audioguide hat im Grunde kaum mehr etwas mit seinem herkömmlichen Vorbild gemein. Äußerlich erinnert er an einen Schal, eines der Enden dient zum Hören und an dem anderen liegen die Lautstärkeregelung sowie der Funksensor zum Aktivieren des entsprechenden Inhalts für das Werk vor dem man steht. Wie bereits erwähnt, gibt es drei inhaltlich verschiedene Guides. Diese unterscheiden sich optisch durch drei deutlich differente Farben. Die gesamte Erscheinung der Ausstellung wird durch die farblichen Akzente verändert. Die Besucher, die einen Audio-Schal tragen, fallen deutlich auf und setzen ein Zeichen, dass sie sich auf diese neue Erfahrung und den aktiven Austausch über Kunst einlassen möchten. Der Guide ermöglicht das private Hören der Bildbeschreibungen, die dem Besucher zum einen Informationen zu den Werken liefern und ihn auf der anderen Seite zum Nachdenken und zu genauerem Hinschauen anregen sollen. Des Weiteren zielt die besondere Gestaltung in Schalform darauf ab, die Inhalte mit Besucherinnen und Besuchern, die eine der anderen Farben tragen, zu teilen. So soll das Wissen, darüber, dass etwa der Nebenmann etwas anderes hört, neugierig machen und die Menschen zu Gesprächen anregen. Die Audio-Schals dienen also nicht nur der Informationsvermittlung und Perspektivenerweiterung, sondern fungieren vor allem auch als Gesprächsgrundlage und Erleichterung der Kontaktaufnahme mit anderen Besuchern. Im letzten Schritt schließt sich der Kreis des Konzeptes.

Bei Abgabe des Schals bekommt jeder Besucher ein Booklet ausgehändigt. Dieses enthält nähere Informationen über die Entstehung des Audioguides. Wer sind die Gesichter hinter den Kommentaren? Es geht in erster Linie darum, die Leistung der Workshopteilnehmer zu honorieren und die Menschen als unabdinglichen Teil dieser Arbeit in den Vordergrund zu stellen. Des Weiteren kann so bei den Nutzern der Guides auch das Interesse für nachfolgende Workshops entstehen. Außerdem ist ein erneuter Perspektivenwechsel natürlich nicht zu vernachlässigen. Zu sehen, wer real hinter den Aussagen steckt, kann die gesamte Ausstellung noch einmal in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Dieses Gesamtkonzept habe ich mit Hilfe der PIKSL-Laborantinnen und Laboranten auf seine Realisierbarkeit überprüft. So haben wir einen gemeinsamen Workshop in der Galerie Beck&Eggeling veranstaltet. Ziel dieses Workshops war es, herauszufinden, wie man ein solches Event am besten gestaltet, um optimale Ergebnisse für den geplanten Audioguide zu bekommen. Wie kann das Gespräch über die Kunstwerke der Ausstellung geleitet werden? Wie lassen sich Hemmungen und Ängste abbauen? Wie kitzelt man die besten Antworten aus den Teilnehmern heraus? Inwiefern beeinflussen sich die Teilnehmer gegenseitig? Welche Rahmenbedingungen führen zu einem guten Ergebnis? Welche Gruppengröße macht Sinn? Welcher Zeitrahmen ist möglich? Welche Rolle spielen die Räumlichkeiten? Der Workshop verlief nach einer leichten Aufwärmphase sehr gut und ich war überrascht, mit wie vielen unterschiedlichen Sichtweisen und Geschichten die Teilnehmer aufwarten konnten. Auch die Probanden selbst waren beeindruckt: "Es hat mir auch gefallen, dass es für verschiedene Fotos und so Bilder mehrere Möglichkeiten gab, was denn das sein



könnte.", sagte Christoph Wiche nach dem Workshop. Benjamin Freese, pädagogischer Leiter des PIKSL-Labors, fügte noch hinzu: "...dass diese Interpretationsmöglichkeiten der einzelnen Bilder doch so vielfältig sind und dass jeder seinen eigenen Blick hat und dass das auch einfärbt in die Beschreibung nach seiner eigenen Wahrnehmung."

Zwei Wochen nach dem Workshop haben die Teilnehmer die Galerie Beck&Eggeling erneut besucht, um die fertige Ausstellung 'Renaissance Reloaded', deren Werke wir anhand eines Katalogs im Workshops besprochen hatten, zu besichtigen. Die Entwicklung im Hinblick auf Selbstsicherheit und Offenheit war verblüffend. Aufgeweckt - fast übermotiviert - durchquerten die Projektbeteiligten die Galerieräume. Bilder, die wir im Workshop besprochen hatten, wurden auf Anhieb wieder erkannt. Oftmals bot die Größe des Werkes Anlass zum Staunen. Übereinstimmend stellten alle fest, dass die Originale viel besser zur Geltung kämen und man noch viel mehr entdeckte als im Katalog. Man merkte den Teilnehmern deutlich an, dass ihnen der Workshop gewisse Kompetenzen eröffnete, die es ihnen nun ermöglichten sich selbstbewusst mit den Originalen auseinander zu setzen. Keineswegs konnte man feststellen, dass sie sich langweilten, weil sie die Bilder bereits kannten. Im Gegenteil, man sprach darüber, was man bereits gekannt und interpretiert hatte und darüber, was man noch Neues entdeckte. Teils kamen auch neue Ideen zu Tage. Definitiv merkte man den Beteiligten an, dass es ihnen leichter fiel als beim ersten Mal und auch die Hemmungen, Gedanken zu äußern, viel geringer waren als noch zwei Wochen zuvor.

Die letztendliche Realisierung meines Konzeptes, sprich Erprobung der Modelle im Ausstellungskontext, verlief reibungs-

los. Sowohl den Sinn wie auch die Art der Handhabung verstanden Teilnehmer auf Anhieb. Und trotz fehlender auditiver Guide-Inhalte konnten sie sich wie selbstverständlich in die Situation hineinversetzen. Auch die Interaktion mit den Mitarbeitern der Galerie fiel ihnen nicht schwer. Dieser dritte gemeinsame Tag in der Galerie hat mich sehr in meinem Projekt bestärkt. An dieser Stelle möchte ich mich für die wunderbare und unglaublich bereichernde Zusammenarbeit bedanken.

Auch wenn die Aufgabe, unterschiedlichsten Zielgruppen gerecht zu werden, ohne andere zu benachteiligen, ein großes Stück Arbeit für Museen bedeutet, lohnen sich die Mühen, da sie nicht nur einen positiven Einfluss auf die Besucherzahlen haben, sondern auch die Vielfalt und Tiefe der Museumsarbeit durch neue Sichtweisen bereichert werden. Des Weiteren betrachten beispielsweise Menschen mit Behinderung Barrierefreiheit und die Chance auf kulturelle Teilhabe als Merkmal für gesellschaftliche Integration. Und zu guter Letzt muss noch betont werden, dass Anstrengungen für einen barrierefreien Zugang für Menschen mit unterschiedlicher Behinderung, sich auch für andere Besuchergruppen auszahlen, sei es für die wachsende Gruppe der Besucher im höheren Erwachsenenalter oder für Menschen mit Migrationshintergrund bzw. einem geringen Bildungsgrad.

Autorin



Antonia Eggeling (Jg. 1988), hat ein Bachelorstudium [Industrial Design] an der Folkwang Universität der Künste (Essen) absolviert. Das Thema ihrer Bachelorarbeit: Erlebniswelt Museum - Zukunftsperspektiven durch Inklusion vom Menschen mit geistiger Behinderung. Aktuell ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Mehnert, Strategie & Vision, der Folkwang Universität der Künste (Essen) tätig.

Elisabeth Herrmanns/Silke Dübbelde/Christoph Wiche

Einfach lernen: Seniorenkurse im PIKSL Labor



Das PIKSL Prinzip ist einfach: Menschen mit Behinderung zeigen, dass sie ihren Teil zur Lösung von Problemen leisten können und nicht selbst als Problem behandelt werden. PIKSL bringt Menschen mit und ohne Behinderung zusammen, um innovative Ideen durch Inklusion zu verwirklichen. Dazu gehören im PIKSL Labor in Düsseldorf seit Oktober 2011 auch die Computerkurse für Senioren.

Wie entstand die Idee für einen Seniorenkurs?

Uns haben neugierige Besucher, die ins Labor kamen, gefragt, ob sie hier ‚Computer lernen‘ können. Wir haben uns dann einen Weg überlegt, wie wir unser Computerwissen aus dem PIKSL Labor an andere Menschen in Flingern - so heißt unser Stadtteil - weitergeben können. Uns kam die Idee, einen Seniorenkurs zu schaffen. Denn die meisten Anfragen kamen von älteren Menschen.

Wir – das sind Elisabeth, Silke und Christoph – besprachen, was wir dafür benötigen und wie wir den Plan umsetzen können, und holten uns auch Hilfe von den PIKSL-Mitarbeitern Benjamin und Sebastian. Alle zusammen setzten wir uns an einen Tisch und erarbeiteten ein Konzept für einen ‚Seniorenkurs für Anfänger‘. Das haben wir dann natürlich auch am Computer ausgearbeitet.

Als wir unsere Idee zu Papier gebracht hatten, schrieben wir Einladungen für den Seniorenkurs, erstellten einen Flyer am Computer und verteilten sie in Geschäften und in der Nachbarschaft. Erste Reaktionen gab es schnell und es meldeten sich 4 Senioren an. Wir fanden einen gemeinsamen ersten Termin, zu dem wir uns in lockerer Runde im PIKSL Labor zusammensetzten, uns vorstellten und jeder ein bisschen von sich erzählte. Dann entwickelten wir einen Stundenplan, sprachen über mögliche Kursinhalte, und die Senioren sagten uns genau, welchen Bedarf sie hatten. Wir dachten uns, es

wäre am besten, sich direkt an die PCs zu setzen. Und wir erklärten unseren neuen Gästen erst einmal, was überhaupt zu tun sei, um einen PC in Gang zu bringen. Nach der ersten Stunde waren wir sehr glücklich, dass wir das gut geschafft hatten, und die Teilnehmer waren gespannt auf die nächsten Wochen.

Als der Seniorenkurs nach 3 Monaten - also einem Semester - zu Ende war, freuten sich alle schon auf den nächsten. Es gab dann im April 2012 noch einmal einen Kurs für Anfänger, der mit 8 Teilnehmern noch viel besser besetzt war.

Seit Herbst 2012 machen wir jetzt auch einen Kurs für Fortgeschrittene. Hier wiederholen wir kurz, was im Anfängerkurs gelernt wurde, und gehen dann in die Vertiefung, z.B. beim Onlinebanking und -einkaufen in Portalen wie Amazon oder eBay; wir schreiben und verschicken Emails und bearbeiten auch die selbst hochgeladenen Fotos. Das macht ziemlich viel Spaß und ist oft lustig.

Auch in diesem Jahr bieten wir sowohl Anfänger- als auch Fortgeschrittenenkurse an, und außerdem gibt es jetzt noch samstags einen Grundlagenkurs. Der ist für Teilnehmer gedacht, die in der Woche nicht können oder aber ihre Kenntnisse auffrischen wollen.

Wir hoffen, dass der Boom mit den Seniorenkursen noch lange anhält und dass alle Teilnehmer genauso viel Spaß haben wie wir.

Und wir bedanken uns auch bei der pädagogischen Mitarbeiterin und den pädagogischen Mitarbeitern des PIKSL Labors, Benjamin, Chantal, Sebastian und Sven, die uns sehr helfen, wenn wir mal selbst nicht weiter wissen.

Wir wünschen uns, dass es mit dem PIKSL Labor noch lange so weiter geht - hier in Düsseldorf Flingern auf der Erkrather Straße 107.

Der Kurs

- Aufgaben gesammelt
- Bereiche bearbeitet
- Wissen abgefragt
- Bestimmte Punkte am PC erklärt
- Viel Wissen weitergegeben
- Neue Freunde gefunden

Christoph Wiche: Aus der Präsentation zum ersten Seniorenkurs bei der Fachtagung im PIKSL Labor am 6. Juli 2012

Autorinnen und Autor:



Von links nach rechts:
Christoph Wiche, Jg. 1970
Elisabeth Herrmanns, Jg. 1969
Silke Dübbelde, Jg. 1963
Die Autorinnen sind seit dem Start des PIKSL Labors (Oktober 2011) regelmäßig dabei.

Fotos: PIKSL Labor

Ulrich Reitemeier/Cornelia Frey

„dass es eine sehr große Herausforderung sein wird für mich“

Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage

Wir haben diesem Beitrag ein Zitat aus einem Interview mit einer Sozialpädagogin im Anerkennungs-jahr (Berufspraktikum)¹ vorangestellt. Es gibt die Einschätzung wieder, die die Informantin vor Antritt ihrer Berufspraktikumsstelle von dieser Ausbildungsphase hatte. Sie ging offenbar davon aus, dass ungewohnt hohe Beanspruchungen und Aufgaben auf sie zukommen und auch davon, dass diese nicht leicht zu bewältigen sein werden. Vorliegende Untersuchungen lassen diesen Herausforderungscharakter weitgehend unberücksichtigt. In einer kleinen Befragungsaktion von Absolventinnen des Berufs-anerkennungs-jahres nach Abschluss des Diplomstudienganges interessieren wir uns für eben diese Seite des Berufspraktikums². Einblicke in die dabei ablaufenden Prozesse erarbeiten wir in Anlehnung an das Konzept der Statuspassage (Glaser/Strauss 1971). In Statuspassagen erfolgt der Übergang von einem Status zu einem zumeist höheren Status, etwa dem der Hochschulstudentin in den der professionellen Fachkraft. Die spezifischen Ordnungen des Berufspraktikums der Sozialen Arbeit und die Frage,

wie diese „passiert“ werden, sollen hier genauer unter die Lupe genommen werden³. Bei der Vorstellung einiger Ergebnisse unserer Absolventinnen-Befragung folgen wir der auf Strauss zurückgehenden Unterteilung von Statuspassagen in Einstiegs-, Durchgangs- und Austrittsphase.

Die Einstiegsphase - Vorklärungen und Ausgangsorientierungen

Vor dem Beginn des Berufspraktikums sehen sich die Studentinnen vor die Aufgabe gestellt, eine „passende Stelle“ zu finden. Die über bestimmte Problemlagen oder Bedürfnisse definierten Tätigkeitsfelder fungieren gewöhnlich als Such- und Auswahlkriterium (Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; mit Menschen mit Behinderung arbeiten; etwas in der Erwachsenenbildung⁴) oder auch als Ausschlusskriterium (nicht mit Menschen mit Behinderung usw.). Allerdings lassen sich solche Bestrebungen nicht immer geradewegs realisieren. Die im Zuge der Bemühungen um eine Praktikumsstelle erfolgenden Vorklärungen sind nicht unwichtig für die Ausbildung von Identitäts-

haltungen, in denen das Berufspraktikum angegangen wird. In die Entscheidung für eine bestimmte Stelle spielen immer auch Orientierungen hinein, die sich im Laufe des Studiums herausgebildet oder gar schon bei der Studienwahl eine Rolle gespielt haben. In unseren Interview-Daten lassen sich verschiedene Motivlagen erkennen. So kann bei der Annahme einer Praktikumsstelle a) der Mangel an Alternativen eine Rolle spielen, können b) besonders attraktive Arbeits- und Ausbildungsbedingungen den Ausschlag geben, c) kann die Stelle als geeignet für die Umsetzung idealistischer Motive angesehen werden und d) kann in die Wahl der Praktikumsstelle auch ein Interesse an Übernahme in ein dauerhaftes Arbeitsverhältnis hineinspielen. Selten wird wohl nur einer dieser Aspekte ausschlaggebend sein. Unsere These ist, dass die jeweiligen - hier idealtypisch unterschiedenen - Motivlagen spezifische Haltungen fundieren, in denen das Berufspraktikum angegangen und auf die Selbstidentität der Absolventinnen bezogen wird.

Die Durchgangsphase - Anleitungsförmigkeiten und Anforderungen an die Identitätsarbeit

Berufspraktika in der Sozialen Arbeit sind curricular konzipiert als Berufseinmündungsphase bzw. als die Ausbildungsphase, in der theoretisch Erlerntes und Arbeitswirklichkeit in ein Passungsverhältnis gebracht werden müssen. Soziale Arbeit soll als Handlungspraxis eingeübt, um nicht zu sagen: trainiert werden⁵. Dieses Herangeführt-werden an Arbeitsanforderungen der Praxis und das Einüben darauf zugeschnittener Handlungs-routinen findet in Kooperation mit Kolleginnen, vor allem aber unter der Anleitung einer erfahrenen Fachkraft statt. Aus unserer Absolventinnenbefragung geht hervor, dass dieser Anleitungprozess auf unterschiedliche Weise fokussiert und gestaltet werden kann. Er kann als Beobachtungs- und Instruktionsprozess organisiert sein, es kann darin auf Selbstorganisation und Initiative der Praktikantin gesetzt werden, er kann dem Prinzip des funktionieren Müßens folgen und er kann - entlastet vom akuten Handlungsdruck - Gegenstand theoretisch-reflexiver Bearbeitungen sein⁶.

Was die Abfolge der Anleitungsförmigkeiten anbelangt, kann wohl davon ausgegangen werden, dass in der frühen Phase des Berufspraktikums der instruierende Anleitungsmodus und das Prinzip der Selbstorganisation vorherrschen, bevor dann das funktionieren Müßens dominant wird. Wie die Prozessstrukturen des Berufspraktikums den Absolventinnen „entgegengetreten“ und wie diese davon erfasst werden, kann dabei nur schlaglichtartig, d.h. exemplarisch anhand von Ausschnitten aus den Interviews, beleuchtet werden.

a) Herangeführt und instruiert werden

Mit dem üblichen Herumführen im Haus, dem Erklären von Zuständigkeiten, dem Zuordnen zu einem Team, der Groborientierung über anstehende Aufgaben usw.

versuchen Einrichtungsmitarbeiterinnen an die Arbeitsumgebung und Arbeitsabläufe heranzuführen. Darin ist folgendes Problem angelegt: Solche Maßnahmen tragen nur teilweise dazu bei, dass sich Berufspraktikantinnen nicht mehr fremd fühlen, insbesondere dann, wenn das erfahrene Personal sich schwer damit tut, die relative Berufs- und Milieufremdheit der Einsteigerinnen adäquat in Rechnung zu stellen. Die Vorbereitung auf regelmäßig zu erbringende Arbeitsleistungen vollzieht sich gewöhnlich in einem Mix aus „Lernen am Modell“ und „learning by doing“. Eine solche Anleitungspraxis basiert auf der Annahme, dass Berufsnovizen nicht sofort Leistungen einer vollwertigen Kraft erbringen können, sondern auf klientenspezifische Beanspruchungen und auf situationsadäquates Handeln vorbereitet werden müssen.

Das anleitende Fachpersonal vollzieht auch solche kommunikativen Handlungen, die einen instruktiven Charakter haben. Instruktive Interaktionsordnungen verlangen den Neulingen ab, das eigene Verhaltensrepertoire zu modifizieren, insbesondere dann, wenn bestimmte Arbeitsmethoden erklärt werden, aber auch dann, wenn auf die Wichtigkeit körperlicher und sprachlicher Präsenzformen hingewiesen wird⁷ oder wenn an einrichtungsspezifische „Denkzwänge“ angekoppelt wird. Diese können in weltanschaulichen Entwürfen, in der Bindung an wissenschaftlich-theoretische Ansätze oder einfach im Erfahrungsvorsprung oder in Erfahrungswerten gründen. Hierzu ein kurzer Interview-Ausschnitt, in dem eine Informantin über Erfahrungen mit ihrer Anleiterin spricht und darstellt, wie sie in eine bestimmte wissenschaftliche Denkweise eingewiesen wurde:

Interview 1; Z. 214-29:

... man merkt, sie ist so etwas entwicklungspsychologisch angeschlagen. Sie hat mir dann auch immer erklärt, ja, das ist entwicklungspsychologisch, wenn man

das und das tut, nicht sinnvoll. Oder wenn man ein Kind irgendwie von hinten festhält, dann ist es aus dieser und dieser Theorie her nicht sinnvoll.

Der instruierende Anleitungsmodus führt die Berufsnovizen an einrichtungsspezifische Denkmuster, aber auch an individuelle Grundhaltungen, Bearbeitungsprinzipien und Verhaltensstandards der Anleiterin heran. Dabei stellt sich zunächst einmal das elementare Problem des Verstehens der von erfahrenen Fachkräften erklärten Bearbeitungsschritte und der - im zitierten Beispiel theorie-sprachlich vorgenommenen - Motivierungen hierfür.

b) Selbstverantwortlichkeit für Anleitungsgeschehen

Oftmals finden sich Berufspraktikantinnen in Situationen wieder, in denen sie selbst verantwortlich dafür sind, dass Einarbeitung bzw. Anleitung stattfindet. Was das konkret heißt mag der folgende Ausschnitt verdeutlichen:

Interview 12; Z. 157-165

... also wenn ich nicht gefragt hätte, dann hätte jetzt mein Anleiter nicht gesagt, komm wir besprechen noch den Fall. Er hat immer gesagt, er ist jeder Zeit für Fragen offen und hat sich immer gefreut, wenn ich mit ihm diskutiert hab. Aber man muss definitiv oder mir ging's so, ich hab auf ihn zukommen müssen.

Die eigeninitiative Einholung von Anleitung ist nicht frei von Enttäuschungsrisiken. Einen Eindruck davon, mit welchen Risiken solche Situationen, in denen Berufspraktikantinnen sich um Anleitung bemühen, behaftet sein können, vermittelt der folgende Ausschnitt aus einem Interview (die im Zitat erwähnte Chefin war auch die Anleiterin der Informantin):

Interview 11; Z. 111-118

... mittlerweile ist das so, dass ich da einmal in der Woche einen Termin mit meiner Chefin hab, was auch schon sehr schwer ist, einen zu finden, weil sie irgendwie dauernd unterwegs ist. Also sitz

ich ne halbe Stunde in ihrem Büro, kann in dieser halben Stunde 13 Familien besprechen, was viel zu wenig Zeit ist, also ich hab irgendwie Zeit zu jeder Familie zwei Sätze zu sagen und dann war's das

c) „Im kalten Wasser“ - Übernahme einer Funktionsrolle

Ungeachtet dessen, wie umfassend die Maßnahmen des vertraut Machens mit den Abläufen in der Einrichtung sind - Berufsnovizen kommen früher oder später in Situationen, in denen sie wie voll ausgebildete und erfahrene Fachkräfte agieren müssen. Dabei verfügen sie aber nicht über das Erfahrungswissen, das ihnen Handlungssicherheit geben könnte. Sie fühlen sich, wie oft in Interviews gesagt wurde, so, als hätte man sie „ins kalte Wasser geworfen“⁸. Es kommt sozusagen zu einem abrupten Wechsel vom Anleitungs- in den Arbeitsmodus. Sich „im kalten Wasser“ wiederzufinden kann Belastungen und Verstimmungen erzeugen, die nachhaltig in das kollegiale Beziehungsgefüge eingehen. Äußerungen unserer Informantinnen, auf die wir uns hier beziehen, thematisieren

- ein unerwartetes Hereinbrechen einer verschärften Anforderungssituation aufgrund personeller Engpässe (wo ne Kollegin sehr, sehr spontan gekündigt hat);
- ein Verwiesensein auf sich selbst bei ausbleibender Unterstützung durch die Einrichtung und bei einem als hoch oder schwierig angesehenen Arbeitsaufkommen (ich werd halt sehr, sehr allein gelassen, seit der vierten Woche zwölf Familien);

Gänzlich auf sich gestellt zu sein kann auch insofern zum belastenden Moment werden, als diese Situationen als Verlust kollegialer Solidarität, als mangelnde Rückendeckung usw. gedeutet werden kann. Problematisch wird die Anleitungsförmigkeit des Funktionierens-müssens auch dadurch, dass die Absolventinnen oftmals im Unklaren darüber bleiben, ob sie sich „gut angestellt“ haben, wie sie

sich entwickelt haben und weiter entwickeln sollten. Ausschlaggebend dafür ist, dass sie keine oder nur unzulängliche Rückmeldungen - positives oder negatives Feedback, wie in den Interviews gesagt wird - auf ihre Arbeitsleistungen bekommen, jedenfalls gemessen an ihren Erwartungen nicht.

d) Mit anderen darüber reden - theoretisch-reflexive Anleitungsförmigkeiten

Sei es, dass Berufspraktikantinnen Probleme mit der Klientenarbeit haben, sei es, dass sie mit dem Team oder der Einrichtungsleitung nicht zurechtkommen oder sei es, dass ihnen die Identitätsfindung als Professionelle der Sozialen Arbeit zu schaffen macht - das Berufspraktikum kann auf die eine oder andere Weise zu einem krisenhaften Erfahrungsprozess werden. In solchen Situationen ist der kommunikative Austausch mit der Anleiterin, mit Kolleginnen und Freunden und natürlich mit den Lehrenden der Hochschule von enormer Bedeutung.

Bei der Bewältigung krisenhafter Situationen kommt den praktikumsbegleitenden Supervisionsveranstaltungen der Hochschule eine Schlüsselfunktion zu. Wie aus solchen Statements wie *also ohne Supervision hätt' ich wahrscheinlich mein Anerkennungs-jahr abgebrochen oder ohne Supervision, hätt ich echt arm ausgesehen* hervorgeht, wird in diesen Veranstaltungen in erheblichem Maße Kompensation und Erträglichmachung belastender und frustrierender Erfahrungen geleistet und Durchhaltungsmotivation entwickelt. Es ist die Anhäufung frustrierender Erfahrungen und desillusionierender Arbeitsumstände, die Einzelnen in einer Weise zu schaffen machen, dass sie an Abbruch denken bzw. nur durch Supervision bei der Stange gehalten werden können. Eine solche Kumulation frustrierender Umstände stellt sich in einer Fallvignette dar

- als Erfahrung des Auf-sich-gestellt-Seins von Anfang an,

- als Erfahrung von Verweigerung von Unterstützung durch einen erfahrenen Kollegen bei ausdrücklichem Hilfeersuchen,
- als Erfahrung des Hinnehmen-Müssens der Kürzung finanzieller Mittel, nachdem ein vermeintlich gutes Konzept für die Klientenarbeit entwickelt worden war.

Die Austrittsphase - was hat das Praktikum gebracht?

Für die Absolventinnen ist das Berufspraktikum eine Zeit, in der sie zu einer sozialen Wirklichkeit vordringen und sich mit dieser auseinandersetzen, über die sie an der Hochschule viel gelesen und gehört haben. Es ist eine Ausbildungsphase, in der um Ergänzung, Weiterführung und Erprobung des bisher Gelernten, aber auch um Bewährung geht. Im Berufsankennungsjahr sind sie in die Arbeits- und Sozialprozesse einer bestimmten Einrichtung involviert, müssen sie die in dem Praxisfeld üblichen Handlungsanforderungen bewältigen und mit den dort vorgefundenen Milieustrukturen klarkommen. Die folgenden Ausführungen geben Selbsteinschätzungen bzw. Resultate ihrer Reflexionen, die in den Interviewsituationen mit der Frage zu den wichtigsten Lernerfahrungen angestoßen wurden, wieder (nicht etwa objektive Messungen von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs).

Wie die Absolventinnen selbst Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs beurteilen

Mit der floskelhaften Bemerkung „es gibt noch Luft nach oben“ leitete eine Absolventin ihre Antworten auf die Frage, wie sie selbst das Praktikum bewertet, ein. Aus dieser Bemerkung geht hervor, dass sie mit ihrem Eintauchen in die Praxis zwar bereichernde Lernerfahrungen verbinden kann, sich aber noch nicht am Endpunkt des Aufbaus professioneller Kompetenz angekommen sieht. Neben solchen pauschalen Selbsteinschätzungen

finden sich in den Interviews Passagen, in denen die Informantinnen persönliche Fortschritte und Bereicherungen aufzeigen und für sich kategorisieren. Vielfach wird diese Frage mit Nennung solcher Eigenschaften wie Belastungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit beantwortet.

Interview 12; Z. 381-390

F: Was würden sie denn sagen, was für sie die wichtigsten Lernerfahrungen waren, in diesen Praktika?

I: Disziplin, dann Verantwortung übernehmen, sich organisieren. Also halt auch nicht den Schreibtisch chaotisch geordnet. Also Ordnung ist schon wichtig. Also deswegen hab ich da Strukturiertheit und Disziplin und so was gelernt. Und einfach gelernt empathisch zu sein, mit Klienten mit Kollegen

Im nächsten Ausschnitt stellt die Informantin zunächst ihre Belastungsfähigkeit als wichtigste Erfahrung heraus, sie lässt dann Äußerungen folgen aus denen hervorgeht, dass sie über diesen Befund selbst erstaunt ist, weil sie vor dem Praktikum ein anderes Bild von sich hatte, und macht dann deutlich, dass die veränderte Sicht auf das eigene Handlungsvermögen an entsprechende Selbstbeobachtungen und Selbstreflexionen gekoppelt war:

Interview 6; 177-189

I: Wie gut ich organisieren kann (lacht), das hab ich immer gedacht, wär nich so meine Stärke, aber halt wie dieses Selbständige, also ich hab das schon so, was ich so reflektiert hab, was hab ich da eigentlich so gelernt, hab ich schon selbständig geworden.

In der folgenden Interview-Passage wird herausgestellt, dass bei der Veränderung des Selbstbildes Kommunikationserfahrungen mit der Anleiterin eine wichtige Rolle spielen:

Interview 8; Z. 222-243

I: Ja, also ich glaub für mich persönlich, hab ich viel gelernt, dass meine Selbsteinschätzung manchmal, sehr abweicht

von der Fremdeinschätzung, durch die regelmäßigen Gespräche und die Reflexionen, dass sie mir manchmal ganz andere Sachen gespiegelt hat, die ich in dem Moment ganz anders wahrgenommen hab.

Wenn die Informantinnen die Frage nach den Lernfortschritten in solchen Formulierungen wie den vorgenannten beantworten, drückt sich darin aus, dass sie sich aufgrund des absolvierten Berufspraktikums eines prinzipiellen Handlungsvermögens in dem betreffenden Arbeitsfeld und einer prinzipiellen Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsbedingungen in der betreffenden Sozialen Einrichtung gewiss sind. Neben der Benennung solcher Qualifikationsmerkmale, die in beruflichen Sozialisationsprozessen generell angeeignet werden können⁹, werden in den Interviews auch solche Kompetenzen benannt, die unmittelbar auf das Agieren in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bezogen sind. Hierzu ein Statement einer Informantin, die ihr Berufspraktikum in der Schulsozialarbeit absolviert hat.

Interview 7; Z. 216-232

... ich kann die Arbeit gut leisten also mit den Kindern habe ich eben gesehen, wie ich ihnen Lernfelder schaffen kann um weiter zu kommen. Auch in der Elternarbeit, die Gesprächsführung, da hab ich einfach auch gelernt, wie kann ich Problematisches anbringen, gut kommunizieren

Das Verhältnis zur spezifischen Klientel einer Einrichtung ist bei der Bestimmung des persönlichen Erfahrungsgewinns und Kompetenzzuwachs ein weiterer wichtiger Bezugspunkt und ein wichtiger Prüfstein für die Selbstbeurteilung von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs. Dass das „Arbeiten-Können mit einer bestimmten Klientel“ der Selbsterprobung und -prüfung bedarf, kommt auch in der folgenden Passage zum Ausdruck:

Interview 3; 282-300

I: ich habe gelernt, mit Jugendlichen zu arbeiten und, am Anfang hab ich gedacht, tja die Arbeit gefällt mir nicht, aber das Team is' gut, und die Arbeit hat mir Spaß gemacht. Ich hab, 'n guten Draht zu den Auszubildenden gefunden. Hier zeigt sich die besondere Bedeutung eines längeren - Auseinandersetzungen sowohl mit dem Team als auch mit der Klientel einschließenden - Einarbeitungs- und Erfahrungsprozesses für das Gewährwerden von Eignung und Tauglichkeit für die Arbeit mit einer bestimmten Klientel. Festzuhalten ist: Im Vertraut-werden mit der Klientenarbeit und den einrichtungsspezifischen Kommunikationssituationen sehen unsere Informantinnen den wichtigsten Schritt in Richtung Kompetenzzuwachs und professionellem Handlungsvermögen,

Interview 8; Z. 222-243

I: Das war für mich persönlich ganz viel, was ich da erfahren hab. Und, ähm, ja, eigentlich so generell das Arbeiten, dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich. Ja, und, dass man auch einfach so Erfahrungen mit den Kindern sammelt und oder der Elternarbeit, dass man so Hemmschwellen abbaut, dass man älteren Müttern dann auch was sagt, obwohl man viel jünger ist.

Auch hier ist das Umgehen-können mit einer bestimmten Personengruppe - hier Menschen, denen gegenüber es altersbedingt nicht leicht ist, Autorität zu beanspruchen - das Kriterium, nach dem Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs bestimmt werden. Auch in diesem Ausschnitt wird zum Ausdruck gebracht: mit einem bestimmten Kliententypus arbeiten zu können ist nicht automatisch gegeben, dieses Vermögen wird nicht „mitgebracht“. Dabei scheint nicht nur die eben skizzierte Erfahrung, mit der Klientel arbeiten zu können, von hoher Bedeutung zu sein, sondern, noch elementarer, überhaupt erst einmal in Kontakt mit Klienten getreten zu sein

und typische Arbeitsvollzüge erbracht zu haben (*dass man erst mal sieht, wie arbeitet man wirklich*). In den bisher behandelten Ausschnitten wurde der besondere Herausforderungscharakter des Praktikums über Eigenheiten der Klientel betont. Wie der folgende Ausschnitt zeigt, sind es auch Belange eher arbeitsorganisatorischer Natur, die den Herausforderungscharakter ausmachen:

Interview 11, 221-238

I: das ist auf jeden Fall das Zeitmanagement, glaub ich, also 13 Familien in eine Woche unterzubringen, die auch noch, an wahnsinnig unterschiedlichen Orten wohnen, also zu einer Familie fahr ich eine dreiviertel Stunde einen Weg, da muss ich ja schon echt lange für einplanen.

Es ist hier die Erwähnung einer Fallzahl - und damit verbundene Koordinationsprobleme - die den Herausforderungscharakter unterstreicht. Wie auch das Betriebsklima in einer Einrichtung und die Haltungen im Mitarbeiterstab gegenüber Berufsnovizen die Entwicklung eines spezifischen Handlungs- und Arbeitsvermögens anstoßen können, lässt die folgende Interview-Passage erahnen:

Interview 1; Z. 146-159

I: (...) Vielleicht weil ich, weil ich musste, also ich war gezwungen aktiv zu werden, mich anzustrengen und aus mir raus zu kommen, weil sonst hätt ich da nicht überlebt. Also ich musste mir eigene äh selber ne Strategie geben, selber ne Rolle geben, selber ne Persönlichkeit geben ähm, ich musste mir die Sachen einfach selber geben.

Die erfahrenen Kolleginnen, mit denen man zusammen gearbeitet hat und von denen man angeleitet wurde, sind ein weiterer wichtiger Bezugspunkt bei der Selbstvergewisserung eigener Kompetenzen wie auch bei der Selbstverortung auf dem Wege zur sozialpädagogischen Professionalität. So gelangt eine Informantin über den Vergleich mit einer Professionellen in Vorbildfunktion zu einer

Selbsteinschätzung, die eigene Defizite fokussiert:

Interview 11; Z. 84-87

... meine Befürchtung ist, glaub ich, auch jetzt immer noch, dass ich meine Arbeit nicht gut mache, (...) dass ist aber bei mir recht häufig der Fall, dass ich einfach denke, hah, ich würd das gern richtig gut machen, ich hab eine Kollegin, (...) die hat wahnsinnig viel Berufserfahrung, man kann sie einfach alles fragen und sie kann alles total gut erklären. Und ich denk immer, oah wenn ich doch einfach ihr Gehirn hätte, denk ich manchmal, was nicht machbar ist, ich bin 26, diese Frau ist 60.

In dem folgenden Ausschnitt äußert sich die Informantin zunächst zum Wert des Hochschulstudiums und vergleicht sich dann mit den erfahrenen Fachkräften, die sie in der Einrichtung kennengelernt hat. Dann zieht sie eine für ihre berufliche Orientierung fundamentale Lehre daraus, nämlich die, die eigene Persönlichkeit als wichtige Handlungsressource zu begreifen:

Interview 1; Z.138-145

I: Gemessen an meinen Erwartungen und am, am Wissensstand, nach dem, nach dem Studium (...) mh (...) wichtige (...) Erfahrung ähm ich musste nicht unbedingt studiert haben um den Job zu machen, ich musste mir nicht äh einbilden, als Berufsanfänger dieses und jenes schlechter zu machen als Leute, die schon lang oder länger dabei sind. Also es is, das größte Kapital, was der Sozialarbeiter, die Sozialarbeiterin hat, ist die Persönlichkeit, die eigene ähm, die eigene Menschlichkeit, die Reflektiertheit als wichtigstes Handwerkszeug einfach öhm die Erfahrung: „Mir, mir wird nichts geschenkt.“ Wenn ich etwas will, dann hole ich mir das. Also ich brauch nicht zu denken, die Leute müssten mir meine Wünsche von den Augen ablesen und mir dieses und jenes präsentieren. Öhm und die Erfahrung tatsächlich zu machen, dass mein Handeln wirksam ist, mein pädago-

gisches Handeln, also ne, ne ganz neue Form der eigenen Wirksamkeit.

In diesem Ausschnitt deutet sich eine ernüchternde Verarbeitungsleistung der Erfahrung, von den Kolleginnen der Einrichtung nur begrenzt unterstützt und instruiert worden zu sein, an (siehe: *ich brauch nicht zu denken, die Leute müssten mir meine Wünsche von den Augen ablesen*). In diesem Zitat wird - als Schritt des Bilanzziehens bezüglich des absolvierten Anerkennungsjahres - ein professionelles Rollenverständnis expliziert. In dem folgenden Ausschnitt bezieht die Informantin in ihre Reflexionen über die Entwicklung von Handlungskompetenz die Bedeutung des Hochschulstudiums mit ein:

Interview 2; Z. 197-208

... das ist bei mir noch oft eine Problematik, finde ich, aber andererseits wiederum auch ist es einfach interessant, wenn man theoretisch Gelerntes teilweise ja eins zu eins auf das Praktische übertragen kann oder man gewisse Verhaltensweisen einfach sieht und sie sich durch das theoretisch Erlernte erklären kann.

Als Person, die ihre Stärken in der praktischen Arbeit sieht, hat diese Informantin den Transfer theoretischer Lerninhalte auf die Praxis gut leisten können (jedenfalls ihrer Selbsteinschätzung nach). Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist auch noch in anderer Hinsicht ein wichtiger Relevanzgesichtspunkt bei der Beurteilung der Praktikums Erfahrungen. In dem folgenden Ausschnitt wird eine selbstreflexive Haltung eingenommen, die sich auf das Passungsverhältnis der eigenen Persönlichkeit und individueller Arbeitsvorlieben (einschließlich eines eigenen Arbeitsethos) einerseits und der Institution, in der das Praktikum absolviert wurde, andererseits bezieht:

Interview 3; Z. 351-358

... ich weiß, daß ich niemals bei der XYZ arbeiten möchte, und dass ich gemerkt habe, wie schwierig es ist, in diesem ganzen wirren System von Kostenträgern,

und in diesen ganzen institutionellen Rahmenbedingungen, die herrschen, in der Realität der Sozialen Arbeit, das die eines wirklich teilweise sehr erschweren,) richtig handeln zu können.

Die Bereitschaft, für die Institution XYZ zu arbeiten, wird dezidiert negiert. Diese Entscheidung wird mit bürokratischen Schwierigkeiten, die daran hinderten „richtige soziale Arbeit“ leisten zu können, und mit der Erfahrung des institutionellen ausgebremst Werdens begründet. In Einnahme einer selbstreflexiven Haltung stellt die Informantin zudem das Theorie-Praxis-Verhältnis als eines dar, dessen Überbrückung mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden ist.

Wie Selbstbeurteilungen in ihrem Geltungsanspruch untermauert werden

Verschiedentlich lassen Informantinnen im Anschluss an die relativ allgemeinen Aussagen über Lernfortschritte kurze narrative Äußerungen folgen, in denen sie deutlich machen, warum sie sich eines Kompetenzzuwachses sicher sind und woran sie ihre Selbstbeurteilung festmachen. Die an Kompetenzdarstellungen angeschlossenen Aussagen haben im wesentlichen Bekräftigungsfunktion für die behaupteten bzw. sich selbst zugeschriebenen Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs. Diese Bekräftigungsfunktion wird auf unterschiedliche Weise realisiert. So stellt die Informantin zunächst global heraus, dass sie in ihrem Berufspraktikum mit vielen Aufgaben konfrontiert worden ist, fährt dann in einem Mix aus Situationsbeschreibungen und Kurznarrationen damit fort, die Schwere von Klientenproblematiken wie auch deren Anhäufung darzustellen:

Interview 3, Z. 282-300

Ich hab, 'n guten Draht zu den Auszubildenden gefunden. Ich habe, ich bin vor ziemlich viele Aufgaben gestellt worden, wie, das jemand schweigt, und nicht mit mir redet, wie, jemand Probleme hat in einem Ausbildungsbetrieb,

wo nur Türken sind, die da nur Türkisch sprechen, wo der Chef auch Türke is', und er selb-, also der Auszubildende, war Deutscher, und hat dann plötzlich psychosomatische Beschwerden entwickelt, und man wußte nicht woher, weil er den Mund nicht aufgemacht hat. Ich hab' die Erfahrung gemacht, wie es ist mit interkulturellen Problematiken umzugehen, weil eine meiner Auszubildenden, 'nen türkischen Migrationshintergrund hat, und hat 'n, Freund gehabt, von dem Ihre Eltern nichts wussten. Und na hat sie mit ihm Schluß gemacht und er hat ihr, gedroht sie umzubringen oder sie zu entführen und zu vergewaltigen.

Man erfährt in diesem Interviewausschnitt nichts Genaueres darüber, wie die Praktikantin mit dem Schweigeverhalten des deutschen Jugendlichen in einem türkischen Ausbildungsbetrieb umgegangen ist, allein dass die Absolventin mit einer solchen Problematik konfrontiert worden ist, hat hier Belegcharakter für die zuvor getroffene Aussage „*habe gelernt mit Jugendlichen zu arbeiten*“. Die Selbsteinschätzung, mit dieser Klientel arbeiten zu können, gründet offenbar darin, dass Situationen bewältigt wurden, die in dem Arbeitsfeld als sehr schwierig gelten, mit Extremsituationen und dramatischen Vorfällen fertig geworden zu sein. Die Kurznarration zum Liebesdrama einer Auszubildenden charakterisieren das Arbeitsfeld der Praktikantin als eines mit sehr hohen Anforderungen in der Arbeit mit Jugendlichen bzw. in interkulturellen Interaktionssituationen.

Wie die Praxisstelle und das Verhältnis zur Anleiterin beurteilt wird

Ob Berufspraktikantinnen mit eher diffusen Erwartungen oder aber mit sehr differenzierten Erwartungen in das Arbeitsfeld gehen, auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Lernerwartungen, ihrer Vorstellungen von Erfahrungsgewinn und Kompetenzzuwachs nehmen sie auf den Verlauf des Berufspraktikums

und insbesondere auf die Rolle der Anleiterin eine evaluative Haltung ein (sie kann sich während des Praktikums äußern in aufkommenden Zufriedenheits- oder Unzufriedenheitsgefühlen, in sich verstärkendem oder nachlassendem Interesse an der Arbeit, in Kritik, die in Reflexionsgesprächen geübt wird usw.). Wir haben unsere Informantinnen darum gebeten, ihrem Berufspraktikum nachträglich Schulnoten zu geben, und zwar sowohl für die Anleiterin als auch für die Einrichtung. Die relativ positive Bewertungstendenz, die sich auch in anderen Studien gezeigt hat¹⁰, findet sich darin bestätigt: Die Durchschnittsnote für die Anleiterinnen (2,1) ist dabei etwas besser als die Note für die Einrichtungen (2,3).¹¹ Wir haben uns aber auch dafür interessiert, an welchen Eigenschaften und Verhaltensqualitäten die Bewertungen der Anleiterinnen festgemacht werden. Die „nicht-numerischen“ Beurteilungen werden teils in globalen Kennzeichnungen, wie sie für Beziehungen einander sehr nahe stehender Menschen geläufig sind, teils in der Benennung geschätzter oder weniger geschätzter Eigenschaften vorgenommen. Es wird darüber geurteilt

- in beziehungsqualifizierenden Äußerungen: *mir sehr ähnlich; recht vertraut; auf einer Freundinnen-Ebene; schon fast ein bisschen freundschaftlich; auf einer Wellenlänge und dann wiederum wie so ne große Schwester usw.,*
- im Aufzeigen wertgeschätzter Eigenschaften und Verhaltensweisen: *Hilfeplangespräch gut vorbereitet; Fehler eingestehen können; hat mir auch den Raum gelassen, dass ich initiativ werden konnte; eine sehr starke Persönlichkeit,*
- sowie in negativ bewerteten Eigenschaften und Verhaltensweisen: *hektisch, gestresst und aber gleichzeitig wahnsinnig von sich überzeugt; ambivalent, man weiß nicht man weiß nicht, wie ihre Reaktion sein wird, wenn man sie auf irgendwas anspricht; kein Gefühl dafür, was ne Praktikantin oder'n Praktikant*

für Bedürfnisse hat, was für'n Lernbedarf da ist; tut sich schwer damit, erstens Vorgaben zu machen, zweitens Feedbacks auch zu geben, sowohl positiv als auch negativ u.a.m.).

Resümee

Wir haben das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit (in der Variante des Anerkennungsjahres) aus der Erfahrungsperspektive der Absolventinnen beschrieben, um so zeigen zu können, wie diese Statuspassage die Selbstidentität der Berufsnovizen erfasst. Aufgedeckt wurden typische Ausgangsorientierungen sowie zentrale Prozessstrukturen dieser Übergangsphase (Anleitungsformen des Instruierens, der Selbstorganisation, des Funktionieren-müssens und der theoretisch-reflexiven Bearbeitung). Auch haben wir versucht, die typischen Anforderungen, vor die Einsteigerinnen in diesen Anleitungskontexten gestellt sind, zu charakterisieren: Aneignung wenig vertrauter Milieustrukturen und spezifischer Verhaltensqualitäten; Ankoppelung an einrichtungsspezifische Deutungsmuster und Wissenssysteme, als Novizin die Funktionsrolle einer Fachkraft ausüben, Bearbeitung berufsbezogener Sinn- und Identitätskrisen.

Wie gesehen kommt es dann, wenn sich die Berufspraktikantinnen „im kalten Wasser“ befinden - und auch dann, wenn sie sich gewissermaßen ein wenig „freigeschwommen“ haben - zur In-Einssetzung von Ausbildungs- und Funktionsrolle. Zur Abrundung des Gesamtbildes der Statuspassage „Anerkennungsjahr“ wurde danach gefragt, worin die Absolventinnen selbst den Gewinn ihrer Praktikumszeit für ihre Identitätsentwicklung sehen. Hier hat sich gezeigt, dass bei allen belastenden Momenten, die zur Sprache kamen, und bei aller Kritik an personalen und arbeitsorganisatorischen Besonderheiten einer Einrichtung das Kennenlernen der praktischen Arbeit - siehe: wie

arbeitet man wirklich - als wichtiger Erfahrungsgewinn verbucht wird. Er besteht nicht nur darin, damit vertraut zu sein, wie es in der Praxis zugeht und sich über Eignungen und Präferenzen für bestimmte Tätigkeitsfelder klarer zu werden, sondern auch darin, das eigene Kompetenzprofil zu kennen sowie darin, Verankerungspunkte für den Ausbau der eigenen professionellen Identität ins Auge fassen zu können (den Stellenwert des Studiums, die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit und die Orientierungsrelevanz erfahrener Praktikerinnen). Gezeigt hat sich ferner, dass der persönlichen Beziehung zwischen Anleiterin und Berufspraktikantin eine Schlüsselfunktion für das Sich-Einarbeiten, für das Lernverhalten, für die Durchhaltedemotivation, für den Kompetenzaufbau und für die Zufriedenheit mit dem Praktikum zukommt.

Anmerkungen:

¹ Im auslaufenden Diplomstudiengang gab es eine einjährige Praxisphase zur Erlangung der staatlichen Anerkennung mit Vergütung nach TVÖD.

² Wir führten 12 Interviews mit Absolventinnen des Berufsanerkennungsjahres (10 w./2 m.)

³ Einblicke in den Anforderungs- und Problemcharakter, den das Berufspraktikum für die Absolventinnen besitzt, halten wir bei der Suche nach best practices von Leitungsbeziehungen für unverzichtbar.

⁴ Zitate aus den Interviews sind kursiv geschrieben.

⁵ Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit analog zu dem in der Welt des

Sports angesiedelten Trainieren zu beschreiben, ist insofern naheliegend als beide Prozessrahmen darauf zielen, eine Änderung von Identitäten herbeizuführen (vgl. Strauss 1974, S. 117-126).

⁶ Mit dieser Unterscheidung von Anleitungsformen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Differenzierungen zu den jeweiligen Formen des Anleitens lassen sich sicherlich vornehmen.

⁷ So berichtet eine Informantin davon, auch hinsichtlich Sitzhaltung und Sprechweise Anweisungen bekommen zu haben.

⁸ Redewendungen wie „ins kalte Wasser springen“ oder „in das kalte Wasser geworfen“ drücken gemeinhin aus, „sich in einer ungewohnten Situation“ zu befinden und sich in der Bewältigung einer „völlig neuen Aufgabe bewähren zu müssen“ (Duden 2002; S. 388).

⁹ So betonen die meisten Informantinnen im Umgang mit Klienten wie auch mit Kollegen Empathiefähigkeit gelernt zu haben; siehe auch den Ausschnitt aus Interview 12.

¹⁰ In vorliegenden Studien wird übereinstimmend betont, dass die Beziehung zur Anleiterin von großer Wichtigkeit für die Absolventinnen ist. Die besondere Bedeutung der „persönlichen Atmosphäre zwischen Anleiterin und Praktikantin für das Gelingen des Praktikums“ wird u.a. in von der Haar (1996) bestätigt.

¹¹ Auch für den bereits behandelten Aspekt der Lernerfahrungen hatten wir um Noten gebeten, hier gab es ähnlich positive Bewertungen wie für die Anleiterinnen.

Literatur:

Ackermann, Friedhelm (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von Absolventinnen des Fachbereich Sozialwesen. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. (=Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, 3).

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971). Status passage. Chicago: Aldine.

von der Haar, Elke (1996): Das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit: Möglichkeiten und Grenzen. Ergebnisse einer Befragung von BerufsPraktikantinnen. Neuwied/ Berlin: Luchterhand.

Kühne, Mike (2005): Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter. Ergebnisse einer Umfrage von Praktikantinnen in den Studiengängen Soziologie und Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. Nr. 2/2005. S. 270-283.

Maier, Konrad (1995): Berufsziel Sozialarbeit/ Sozialpädagogik: Biografischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen. Freiburg (=Forschungs- und Projektbericht 4/95 der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg).

Surkemper, Klaus-Peter (2002) Der Berufseinstieg in der sozialen Arbeit. Das Anerkennungsjahr aus der Sicht der Berufspraktikantinnen. Hildesheim: Olms Verlag.

Wohlfahrt, N./ Zinda, U. (1996): Situation der Berufspraktika für SozialarbeiterInnen. Ergebnisse einer Befragung von Berufspraktikantenstellen in Nordrhein-Westfalen. In: EFH, Fachbereich Sozialwesen. Bochum (Dezember).

Wossidlo, Peter Rütger / Winkelmann, Peter (1991): Die Ergebnisse empirischer Analysen zum Praktikum aus Sicht der Studierenden. In: Wossidlo, Peter Rütger (Hg.): Praktikumskonzepte deutscher Hochschulen - Wissenschaft und Wirtschaft im Ausbildungsverbund. Wiesbaden.

Schütze, Fritz (1987d): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hg.) (1987/1988): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society). Berlin. Erster Halbband 1987, zweiter Halbband 1988. S. 520-553.

Strauss, Anselm (1974): Spiegel und Masken. Frankfurt am Main.

Autorin

Dr. phil. Cornelia Frey, Jg. 1954, Dipl.-Soz.Arb.(FH), Erziehungswissenschaftlerin (Mag.), Supervisorin, Leiterin für therapeutischen Tanz (DGT), Lehrkraft für bes. Aufgaben an der Universität Siegen (seit 2006).

Autor

Dr. phil. Ulrich Reitemeier, Jg. 1949, Diplom-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Pragmatik des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. Arbeitsgebiete: (Re-)Produktion sozialer Strukturen in der verbalen Interaktion, interaktive Identitätsarbeit von Aussiedlern, Beratungsgespräche, professionelles Handeln in Lehr-Lern-Situationen, Anleitungsgespräche, ethnographische Interaktionsanalyse.

Tobias Ruttert

Sozialmanagement - Professionalisierungsschub für die Soziale Arbeit oder feindliche Übernahme durch die BWL?

Der Begriff ‚Sozialmanagement‘ weckt auf den ersten Blick Assoziationen zu den klassischen Tugenden eines ehrbaren Kaufmannes: „Ehrlichkeit, Sparsamkeit, politischer und ökonomischer Weitblick, Mäßigung, Ordnung, Genügsamkeit, Fleiß und Demut“ (Frey/Lenz 2010, S. 48). Doch selbst wenn sich innerhalb der Praxis Sozialer Arbeit an der einen oder anderen Stelle zutreffende Beispiele für solch einen Handlungstypus ausfindig machen lassen, verdeutlicht der Begriff ‚Sozialmanagement‘ vielmehr die folgende Entwicklung bzw. kann dafür als charakteristisch angesehen werden: „Wirtschaftlichkeit, d.h. die Beachtung ökonomischer Kriterien, Kosten-Nutzen-Abgleich u.ä., hat sich in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema Sozialer Arbeit entwickelt“ (Lange 2000, S. 74). Dabei ist die Zunahme betriebswirtschaftlicher Aspekte, sowohl auf Seiten der Profession als auch auf Seiten der Disziplin, keineswegs immer auf positive Resonanz gestoßen. Gerade zu Beginn der Integration beziehungsweise Adaption wirtschaftswissenschaftlicher Ansätze haben sich innerhalb der Sozialen Arbeit

divergente Positionen herauskristallisiert. So warnten nicht wenige KritikerInnen gar vor einer „Ökonomisierung“ beziehungsweise „BWLisierung“ (Merchel 2009, S. 10 f.). Dies mag zunächst nicht verwundern; verkürzt doch der Ökonomismus laut Dettling „den Menschen auf den homo oeconomicus“ (Dettling 1985, S. 53) und stellt doch „Soziale Arbeit in ihrem Selbstverständnis die ökonomiedes gesellschaftlichen Lebens [dar]“ (Rauschenbach 1999 zit. n. Merchel 2009, S. 12). Trotz dieser teilweise massiven Skepsis wurde unter dem Deckmantel ‚Sozialmanagement‘ zunehmend „die Frage einer effektiveren und effizienteren Gestaltung der Organisationsstrukturen sozialer Träger thematisiert“ (Galuske 2009, S. 333). Die Klage über den „Zwang zur Ökonomisierung“ (Gaitanides 2000, S. 125) transformierte sich im Laufe der Zeit jedoch zu einer Fokussierung auf die Frage, wie soziale Dienste, Organisationen und Institutionen - zweifellos auch aus Gründen finanzieller Engpässe - wirtschaftlich(er) gestaltet werden können (vgl. Merchel 2009, S. 11). Diese Entwicklung hat nicht nur dazu geführt, dass

für die Ausbildung zukünftiger SozialarbeiterInnen spezifische Lehrbücher - als Beispiele wären an dieser Stelle unter anderem Prachts „Betriebswirtschaftslehren für das Sozialwesen“ (2002) sowie Mays „Ökonomie für Pädagogen“ (2006) zu nennen - auf den Markt gekommen sind, sondern dass mittlerweile für eine Vielzahl der professionell tätigen Fachkräfte der Sozialen Arbeit „die Notwendigkeit eines ökonomischen Umgangs mit Ressourcen zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer Alltagserfahrungen geworden [ist]“ (Merchel 2009, S. 12).¹ Darüber hinaus lässt sich generell feststellen, dass das Thema ‚Sozialmanagement‘, seit seiner Entstehung in den 1980er Jahren und trotz zahlreicher Kritiken, einen regelrechten Boom entfacht hat (vgl. ebd., S. 11).² Oder um es mit den Worten von Mroß zu sagen: „Wie kaum ein anderer Begriff hat es der des Sozialmanagements in nahezu allen Bereichen der Sozialen Arbeit zu einer kaum mehr zu übersehenden Popularität gebracht“ (Mroß 2002, S. 250). Während diese Feststellung zumindest im Ansatz ein einheitliches Begriffsverständnis suggeriert und

demzufolge ein Konsens innerhalb der Disziplin und der Profession bezüglich der Verwendung vorhanden sein müsste, zeichnet die Realität ein anderes Bild - der Begriff ‚Sozialmanagement‘ wird innerhalb der Fachliteratur äußerst heterogen konnotiert (vgl. Merchel 2009, S. 31 ff.). So kritisierte Bader bereits 1999, dass der Terminus ‚Sozialmanagement‘ innerhalb der Fachliteratur „kaum einmal terminologisch sauber umschrieben und schlüssig erklärt [ist]“ (Bader 1999, S. 7). Folglich existiert „eine inflationäre Flut von Begriffen“ (Galuske 2009, S. 336), sodass „von einer vergleichsweise konsensualen Begriffsbestimmung bislang noch nicht die Rede sein kann“ (ebd.). Aufgrund dessen können als charakteristische Merkmale des Sozialmanagements insbesondere seine begriffliche „Unbestimmtheit“ (Merchel 2009, S. 32) als auch eine damit verbundene „Diffusität“ (ebd.) - vor allem im Hinblick auf seine inhaltliche Bestimmung - bezeichnet werden.

Aufgrund dessen soll im weiteren Verlauf nicht nur geklärt werden, was sich hinter dem für die Soziale Arbeit etwas nebulös wirkenden Begriff ‚Sozialmanagement‘ verbirgt, sondern darüber hinaus der Versuch unternommen werden, sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen einer eventuellen Implementierung betriebswirtschaftlicher Perspektiven auszuloten.

Zum Begriff ‚Sozialmanagement‘ - Chancen und Grenzen der Implementierung betriebswirtschaftlichen Denkens

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur verweist darauf, dass die Debatte bezüglich einer Fusion von Sozialer Arbeit und Ökonomie noch längst nicht abgeschlossen sein dürfte. Allerdings hat es den Anschein, als würde sowohl auf Seiten der Disziplin als auch auf Seiten der Profession der Versuch unternommen, einen auf rationaler Analyse beruhenden Mittelweg einzuschlagen: „Die Polari-

sierung von Sozialarbeit und Ökonomie trübt nicht nur den Blick für die soziale Bedeutung wirtschaftlichen Handelns, sondern auch für die gesellschaftliche Notwendigkeit sozialer Hilfen. Eine Verknüpfung dient beiden“ (Mühlum 2009, S. 15). Doch was sind eigentlich die Gründe, die eine Sozialmanagementdebatte ausgelöst haben und was verbirgt sich explizit hinter dem Begriff ‚Sozialmanagement‘?

Hintergründe und Entwicklungen

Während ‚Sozialmanagement‘ auf der einen Seite laut Karsten „eine noch junge konzeptionelle Differenzierung der Theorie, Praxis und Forschungsentwicklung in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit dar[stellt]“ (2005, S. 1759), gestaltete sich der Ausdifferenzierungsprozess auf der anderen Seite vor einem „mehrdimensionalen Hintergrund“ (Merchel 2008, S. 850). Einen der zentralen Ausgangspunkte dieser Hintergründe beschreibt Finis Siegler dabei wie folgt:

„Der Rechtfertigungsdruck für soziale Berufe steigt. Angehörige dieser Berufsgruppe werden zunehmend auch mit Forderungen nach einer ökonomischen Legitimation ihres Tuns konfrontiert. Sie sollen nicht nur effektiv, d.h. wirksam, sondern auch effizient, d.h. wirtschaftlich handeln“ (Finis Siegler 1997, S. 9).

Insbesondere die Finanzierungsprobleme des Sozialstaates haben dazu beigetragen, dass die Träger der Sozialen Arbeit aufgrund finanzieller Schiefenlagen der öffentlichen Haushalte sowohl mit Legitimations- als auch Rationalisierungsansprüchen konfrontiert wurden, welche darüber hinaus mit einer Modernisierung der sozialstaatlichen Strukturen einherging (vgl. Galuske 2009, S. 333).³ Vor allem der fiskalische Aspekt wird in diesem Zusammenhang von VertreterInnen der Sozialen Arbeit kritisch betrachtet: „Über all dem steht ein chronischer Sparzwang, der die Geldgeber dazu verleitet,

weit mehr auf die Wirtschaftlichkeit als die Qualität [sic!] der Leistungen zu achten - auch wenn dadurch Standards abgesenkt werden“ (Gaitanides 2000, S. 125). Die Gründe für die Entstehung beziehungsweise Entwicklung des Sozialmanagements lediglich auf finanzielle Engpässe zurückzuführen, wäre jedoch eine verkürzte Sichtweise und würde zudem dem bereits erwähnten vielschichtigen Hintergrund widersprechen. Aufgrund dessen sollen im Folgenden - in Anlehnung an die Ausführungen von Merchel (vgl. Merchel 2009, S. 52-72) - fünf Eckpunkte skizziert werden, die für das Aufkommen der Sozialmanagementdebatte als charakteristisch gelten:

Als erster Eckpunkt ist die Situation der öffentlichen Finanzen und damit verbunden die Veränderungen bezüglich der Finanzierungsmodalitäten zu nennen. So befinden sich seit mehreren Jahren vor allem die kommunalen Haushalte in einer prekären finanziellen Schieflage, was wiederum direkte Auswirkungen auf die Einrichtungen der Sozialen Arbeit hat: Kürzungen auf der einen Seite kumulieren auf der anderen Seite mit einem steigenden Kostendruck und der Forderung nach Effektivität und Rechtfertigung. Die Hinwendung zu Methoden und Perspektiven des Managements auf Seiten der Sozialen Arbeit scheint vor diesem Hintergrund eine - zumindest nicht unlogische - Konsequenz zu sein. Der zweite Eckpunkt fokussiert die mit der Zeit entstandenen Legitimationsprobleme von Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Im Zuge der - unter dem Stichwort ‚Neue Steuerung‘ - vorgenommenen Verwaltungsmodernisierung und der Einführung des sogenannten Kontraktmanagements werden insbesondere die freien Träger der Sozialen Arbeit vermehrt als eine Art Versorgungsbetrieb für soziale Dienstleistungen betrachtet. Die damit verbundene Orientierung an Wirtschaftlichkeit und Qualitätsstandards

hat zur Folge, dass eine Legitimation der erbrachten Leistungen zukünftig über Bilanzen erfolgt, welche die Kriterien Effektivität und Effizienz in den Vordergrund stellen.

Als dritter Eckpunkt ist die Ausweitung beziehungsweise Intensivierung wettbewerblicher Elemente zu nennen. Die Ausweitung wettbewerblicher Elemente innerhalb der Sozialen Arbeit umfasst insgesamt zwei Aspekte. Während die trägerorientierte Perspektive sowohl den Preis- als auch den Leistungswettbewerb zwischen den einzelnen Trägern beinhaltet, zielt die sogenannte nutzerorientierte Perspektive auf den Wettbewerb oder - um es drastischer auszudrücken auf den Kampf - um die AdressatInnen. Diese Intensivierung des Wettbewerbs hat nicht nur Implementation von Kosten- und Leistungskalkulation zur Folge, sondern beinhaltet darüber hinaus auch die Einführung von Marketingstrategien innerhalb der Gesamtorganisation.

Der vierte Eckpunkt, welcher sowohl auf der professionsinternen als auch auf der externen Ebene angesiedelt ist, richtet sich auf die Kritik an der Art und Weise der Leistungserbringung sozialer Dienstleistungen. Diese Kritik umfasst unter anderem eine vermeintliche mangelnde Beteiligung der AdressatInnen, eine zu geringe Flexibilität der einzelnen Organisationen und Einrichtungen, eine suboptimale Transparenz hinsichtlich der Qualitätskriterien sowie die nicht ausreichend umgesetzte Herausbildung dezentraler Strukturen.

Der fünfte und letzte Eckpunkt schließt im Grunde genommen die vorausgegangenen Ausführungen mit ein und konzentriert sich auf die grundlegenden Management-Defizite der einzelnen Träger und Einrichtungen Sozialer Arbeit. Laut Merchel hat insbesondere diese Kritik an den Defiziten im Managementbereich „nachhaltige Veränderungen in Richtung ‚Management-Implementation‘

bewirkt, die weit über eine äußerliche Anpassung an die kritische Debatte in Form der Übernahme eines modernisierten Vokabulars oder einer Einbeziehung marginaler Veränderungen hinausgeht“ (ebd., S. 72).

Während mit den oben genannten Ausführungen der mehrdimensionale Hintergrund bezüglich des Aufkeimens beziehungsweise der vermeintlichen Notwendigkeit eines Sozialmanagements zumindest grob skizziert wurde, soll im im folgenden anhand diverser Definitionsversuche aufgezeigt werden, dass ein einheitliches Begriffsverständnis von ‚Sozialmanagement‘ noch nicht vorliegt (vgl. Trube 2007, S. 893), wengleich aktuellere Begriffsbestimmungen den Anschein einer Konsensfindung erwecken mögen.

Sozialmanagement - Definitionsversuche

Einen der ältesten Definitionsversuche liefern Müller-Schöll und Priepke in ihrer Monographie aus dem Jahre 1992. So verstehen sie Sozialmanagement als ein „Werkzeug für die Förderung lebendigen Lernens“ (Müller-Schöll/Priepke 1992, S. 11). Gleichzeitig umfasse der Begriff „Arbeitshilfen, die systematische und kontrollierbare Entscheidungen, Partizipation aller Betroffenen, Transparenz und zielorientiertes Handeln ermöglichen“ (ebd.). Die Idee einer Mitwirkung der Betroffenen und damit verbunden auch die Vorstellung einer Mitwirkung der AdressatInnen lassen sich auf ähnliche Art und Weise auch bei Buchkremer finden. Danach beschreibt der Begriff ‚Sozialmanagement‘ auf der einen Seite das Management von sozialen Organisationen, „andererseits aber auch eine besondere Form des Managements, die sich am Menschen orientiert“ (Buchkremer 1995, S. 295).⁴ Erler hingegen schlägt einen anderen Weg bei seiner Begriffsbestimmung ein. Im Unterschied zu den klassischen Methoden der Sozialen Ar-

beit - Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit - zählt er das Sozialmanagement zu den „Struktur- und Organisationsbezogenen Methoden“ (Erler 2010, S. 91). Obwohl auch Trube Sozialmanagement als Methodik und Technik von in sozialen Diensten tätigen SozialarbeiterInnen versteht, sieht er darüber hinaus in dem Begriff sowohl eine neue Orientierung der Disziplin Soziale Arbeit als auch eine sozialpolitische Aufgabenstellung für die Sozialwirtschaft enthalten (vgl. Trube 2007, S. 893). Spätestens an dieser Stelle muss die Frage gestellt werden, wo denn nun Sozialmanagement beginnt und an welchem Punkt letztendlich seine inhaltlichen Grenzen liegen?

Während für Schubert der Gegenstand des Sozialmanagements „die theoretische und methodische Grundlegung der strategischen und operativen Führung der sozialwissenschaftlichen Geschäfte [ist]“ (Schubert 2005, S. 13 f.), liefert Karsten einen breiteren Definitionsansatz. So umfasst der Begriff Sozialmanagement ihrer Meinung nach die Professionalisierung der Organisation Sozialer Arbeit, die Qualifizierung des dort tätigen Leitungspersonals, die Optimierung und Effektivierung des Managements sozialer Organisationen und Einrichtungen sowie den ökonomischen Umbau sozialer Organisationen unter dem Stichwort Verwaltungsmodernisierung (vgl. Karsten 2005, S. 1757 f.). Demzufolge kennzeichnet Sozialmanagement zusammengefasst „ein Entwicklungsprogramm der Rekonstruktion und Produktion personenbezogener sozialer Dienstleistungen eines Verbandes, einer sozialen Verwaltung, einer Kommune sowie seiner Evaluation im Horizont der charakteristika [sic!] und der historischen Entwicklung des sozialen Sektors aus einer Managementperspektive“ (ebd. 2000, S. 673).

Aufgrund der bis dato sich herauskristallisierenden heterogenen Funktionsbestimmungen des Sozialmanagements

handelt es sich laut Merchel bei dem Begriff ‚Sozialmanagement‘ primär um einen „Arbeitsbegriff oder um eine Leitformel, mit denen unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung von betrieblichen Abläufen und Handlungsergebnissen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit gekennzeichnet werden“ (Merkel 2009, S. 24). Folglich - und damit abschließend betrachtet - geht es bei Sozialmanagement „um die Anwendung des ökonomischen Kalküls unter den spezifischen (fachlichen, normativen, politischen, rechtlichen) Bedingungen von Einrichtungen der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 32).

Professionalisierungsschub oder feindlicher Übernahmeversuch?

Zunächst ist zu sagen, dass die Vor- und Nachteile der einzelnen im Sozialmanagement verwobenen Elemente innerhalb der Fachliteratur höchst unterschiedlich diskutiert und bewertet werden (vgl. Finis Siegler 1997; Gaitanides 2000; Hofemann 2005; Seithe 2012). Während beispielsweise Otto im Sozialmanagement eine „Aufwertung sozialer und pädagogischer Fachlichkeit“ (Otto 2002, S. 51) sieht, weist Mühlum auf die Tatsache hin, dass betriebswirtschaftliche Einflüsse in der Sozialen Arbeit genau dort zum Problem werden, „wo die Anliegen der Klientel oder die Prinzipien der Profession dem Diktat des Ökonomischen unterworfen werden“ (Mühlum 2009, S. 18). Auch wenn beiden Sichtweisen zuzustimmen ist, bleibt eine Frage offen: Was ist nun vom Sozialmanagement zu halten? Handelt es sich dabei um einen - vielleicht erhofften oder gar notwendigen - Professionalisierungsschub im sozialen Sektor oder verbirgt sich dahinter aus Sicht der Sozialen Arbeit die Tendenz einer feindlichen Übernahme? Da das Feld ‚Sozialmanagement‘ nach wie vor „in Bewegung“ (Galuske 2009, S. 345) ist, müsste die Antwort entweder

„sowohl als auch“ oder „weder noch“ heißen. Und in der Tat gehen die Aussagen innerhalb der Fachliteratur auseinander: So würde beispielsweise laut Merchel bei der Betrachtung des mehrdimensionalen Entstehungshintergrundes der Debatte deutlich, dass das Sozialmanagement „nicht nur eindimensional als Weiterleitung des Finanzdrucks öffentlicher Haushalte auf Einrichtungen der Sozialen Arbeit zu interpretieren [sei]“ (Merkel 2009, S. 73). Für Galuske hingegen liegt das wesentliche Problem in der aktuellen Managementdiskussion genau darin, „dass sie eben nicht primär durch die Intention einer Steigerung der professionellen Qualität sozialpädagogischer Angebote ausgelöst und bestimmt wurde, sondern vielmehr ein Folgeeffekt der finanziellen Engpässe des Systems sozialer Sicherung im Allgemeinen und personenbezogener Dienstleistungen im Speziellen ist“ (Galuske 2009, S. 346).

Die daraus abgeleitete Schlussfolgerung Galuskes charakterisiert dabei das Konstrukt ‚Sozialmanagement‘ zwar prägnant aber dennoch umfassend: „Managementkonzepte in der Sozialen Arbeit stehen deshalb im Spannungsfeld zwischen fachlicher Qualitätsoptimierung und Professionalisierung einerseits und ökonomischer Rationalisierung und Kosteneinsparung andererseits“ (ebd.). Und auch wenn es laut Finis Siegler gegen „einen rationalen Mitteleinsatz zur Optimierung sozialarbeiterischer/-pädagogischer Ziele [...] keine Einwände geben [kann]“ (Finis Siegler 1997, S. 13), sollte sich sowohl die Disziplin als auch die Profession verstärkt der Forschung und Entwicklung eigener Konzepte widmen - oder sich zumindest gegen eine unreflektierte Adaption betriebswirtschaftlicher Einflüsse wehren (vgl. Gaitanides 2000, S. 132 ff.). Da nämlich Soziale Arbeit, verstanden als personenbezogene soziale Dienstleistung - im Gegensatz zu marktbezogenen Dienstleistungen -, ihre eige-

nen Spezifika aufweist (vgl. Olk/Otto/Backhaus-Maul 2003), gestaltet sich die Implementierung betriebswirtschaftlicher Aspekte im Kontext des Sozialmanagements, vor allem im Dienstleistungsbereich, als schwierig. Abschließend muss somit darauf insistiert werden, dass Soziale Arbeit „in ihrer Qualität anders als andere Dienstleistungen [ist], nämlich dann unverzichtbar, wenn wir zwar in einer sozialen Marktwirtschaft leben wollen, jedoch nicht in einer Marktgesellschaft“ (Rosendahl 2001, S. 287).

Anmerkungen:

¹ Eine ähnliche Feststellung lässt sich bei Albert finden: „In der Debatte um die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit wird allmählich akzeptiert, dass wirtschaftliche Prinzipien einen wesentlichen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Sozialen Systeme haben“ (Albert 2006, 26).

² Passend dazu beschreibt Finis Siegler bereits im Jahre 1997 diese Entwicklungstendenz wie folgt: „In letzter Zeit sind zahlreiche Beiträge zum Thema ‚Soziale Arbeit und Ökonomie‘, insbesondere zum Management in der Sozialen Arbeit und zum ‚Neuen Steuerungsmodell‘ in der Kommunalverwaltung und seinen Auswirkungen auf die Soziale Arbeit, erschienen“ (Finis Siegler 1997, f.).

³ So strebt beispielsweise der Sozialstaat laut Frevel und Dietz „auf allen Ebenen seiner gebietskörperschaftlichen Behördenlandschaft ein New Public Management an, eine Modernisierung und Rationalisierung von Verwaltungsabläufen und Verwaltungsselbstverständnissen nach industriellem Vorbild“ (Frevel/Dietz 2008, 88).

⁴ Ein beinahe deckungsgleiches Begriffsverständnis lässt sich bei Wendt finden (vgl. Wendt 2011, 145).

Literatur:

Albert, M. (2006): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. Neue Hierarchien innerhalb der Profession? In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit & Sozialpolitik. 30. Jg./Heft 7-8, S. 26-31.

Bader, C. (1999): Sozialmanagement. Anspruch eines Konzepts und seine Wirklichkeit in Non-Profit-Organisationen. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Buchkremer, H. (1995): Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2., überarb. Aufl.

Dettling, W. (1985): Jenseits von Markt und Macht - Die Krise des Menschen in der Wirtschaftsgesellschaft. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Der Wohlfahrtsstaat in der Wende. Umrisse einer zukünftigen Sozialarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 53-60.

Erler, M. (2010): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. Weinheim und München: Juventa Verlag, 7., aktual. Aufl.

Finis Siegler, B. (1997): Ökonomik Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Frevel, B./Dietz, B. (2008): Sozialpolitik kompakt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., aktual. Aufl.

Frey, D./Lenz, A. (2010): Wert(e)los: Die wahren Ursachen der Finanzkrise. In: PSYCHOLOGIE HEUTE. 37. Jg./Heft 9, S. 44-48.

Gaitanides, S. (2000): Soziale Arbeit - im Spagat zwischen Ökonomisierung und Menschenrechtsprofession. In: Elsen, S./Lange, D./Wallimann, I. (Hrsg.): Soziale Ökonomie. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag, S. 125-135.

Galuske, M. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 8. Aufl.

Hofemann, K. (2005): Handlungsspielräume des Neuen Steuerungsmodells. In: Schubert, H. (Hrsg.): Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarb. u. erw. Aufl., S. 27-47.

Karsten, M.-E. (2005): Sozialmanagement. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 3. Aufl., S. 1757-1762.

Lange, D. (2000): Wirtschaftlichkeit und Sozialarbeit. In: Elsen, S./Lange, D./Wal(Hrsg.): Soziale Arbeit und Ökonomie. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag, S. 74-91.

May, H. (2006): Ökonomie für Pädagogen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 13., unv. Aufl.

Merchel, J. (2008): Sozialmanagement. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag, 6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 850-857.

Merchel, J. (2009): Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, 3., überarb. Aufl.

Mroß, M. D. (2002): Ressourcenorientiertes Sozialmanagement. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 51. Jg./Heft 7, S. 250-255.

Mühlum, A. (2009): Strategien jenseits von Fürsorge und Markt. Über ökonomische Sozialarbeit und soziale Ökonomie. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 34. Jg./Heft 1, S. 10-21.

Müller-Schöll, A./Priepke, M. (1992): Sozialmanagement. Zur Förderung systematischen Entscheidens, Planens, Organisierens, Führens und Kontrollierens in Gruppen. Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 3. Aufl.

Olk, T./Otto, H.-U./Backhaus-Maul, H. (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung - Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand Verlag, S. IX-LXXII.

Otto, U. (2002): Soziale Arbeit und Sozialmanagement. Von der produktiven Potenz eines schwierigen Verhältnisses. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 27. Jg./Heft 3, S. 47-52.

Pracht, A. (2002): Betriebswirtschaftslehre für das Sozialwesen. Eine

Einführung in betriebswirtschaftliches Denken im Sozial- und Gesundheitsbereich. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Rosendahl, B. (2001): Managementstrategien in der Sozialen Arbeit. Verlust oder Erweiterung des Berufsprofils? In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 50. Jg./Heft 8, S. 282-289.

Schubert, H. (2005): Sozialmanagement zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen - eine Einführung. In: Schubert, H. (Hrsg.): Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarb. u. erw. Aufl., S. 7-25.

Seithe, M. (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., durchges. u. erw. Aufl.

Trube, A. (2007): Sozialmanagement. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 6., völlig überarb. u. aktual. Aufl., S. 893-894.

Wendt, W. R. (2011): Der soziale Unterhalt von Wohlfahrt. Elemente der sozialwirtschaftslehre. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Autor

Tobias Ruttert, Jg. 1986, B.A. Erziehungswissenschaft. Die Themenschwerpunkte sind: Soziale Arbeit als Disziplin und Profession, Soziale Arbeit und Psychiatrie/Therapie/Beratung sowie Sozialpädagogische Diagnostik; E-Mail: tobias.ruttert@web.de.

Michael Mayerle

Der Letzte macht das Licht aus!

Ein Abgesang auf das CHE-Ranking Soziale Arbeit.

Rankings haben in diesen Zeiten einen hohen Stellenwert. Menschen (in unserem Falle: Studieninteressierte) versuchen sich mit ihrer Hilfe in der komplexer werdenden Informationsgesellschaft zu rechtzufinden und zwischen guten und schlechten Angeboten (hier: Hochschulen und Studiengängen) zu unterscheiden. Die auf einem globalen Markt konkurrierenden Wettbewerber (hier: Hochschulen und Fakultäten) bedienen sich unterschiedlicher Instrumente, um ihre eigene ‚Exzellenz‘ - nach innen und außen - immer wieder neu zu demonstrieren. Als eines der bekanntesten und den ‚Markt‘ dominierenden Instrumente in Bezug auf Universitäten und Fachhochschulen kann das CHE-Ranking angesehen werden. Mit diesem Beitrag soll der der Frage nachgegangen werden, ob die Hochschulen gut beraten sind, das alle paar Jahre stattfindende Ritual des Rankings weiterhin über sich ergehen zu lassen, oder ob ein Ausstieg zum jetzigen Zeitpunkt geboten erscheint.

Der Autor des Artikels möchte seine - im langwierigen Prozess der Auseinander-

setzung mit der Thematik als Delegierter beim Fachbereichstag Soziale Arbeit, als zeitweiliges Mitglied des Fachbereichsrates Erziehungswissenschaft und Psychologie und als Studiengangskoordinator in den Studiengängen der Sozialen Arbeit gebildeten - Meinung zum CHE-Ranking nicht verheimlichen: Die Hochschulen und Fachbereiche sollten (endlich) an einem Strang ziehen und aus den Ketten dieses unwürdigen und methodisch wie bildungspolitisch fragwürdigen Verfahrens ausbrechen. Gleichzeitig sollten sie nach Lösungen für die - teilweise wichtigen - Funktionen, die das CHE-Ranking derzeit noch ausübt, suchen.

Aber immer der Reihe nach: Zunächst gilt es, sich dem Gegenstand ‚CHE-Ranking in den Studiengängen der Sozialen Arbeit‘ zu nähern und die wichtigsten Kritikpunkte zu benennen, die in der aktuellen Debatte um das CHE-Ranking vorgebracht werden.

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit Sitz in Gütersloh wurde 1994 von der Bertelsmann Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz als ge-

meinnützige GmbH gegründet (vgl. CHE 2013a). Nach eigenen Angaben ist das seit 1995 von der CHE durchgeführte Hochschulranking das „umfassendste und detaillierteste Ranking deutscher Universitäten und Fachhochschulen. Es umfasst insgesamt 37 Fächer und spricht mehr als drei Viertel aller Studienanfänger an.“ (CHE 2013b). Die Wochenzeitschrift DIE ZEIT gibt seit 2005 die Ergebnisse der Rankings regelmäßig heraus. Die Ergebnisse können kostenlos im Internet abgerufen werden (vgl. ebd.; vgl. ZEIT ONLINE 2013c).

CHE-Ranking Soziale Arbeit

Das letzte CHE-Hochschulranking für das Studienfach Soziale Arbeit hat im Jahre 2011 stattgefunden. Studienangebote an Fachhochschulen und Universitäten wurden in einem gemeinsamen Ranking ausgewiesen. Von den im Rahmen der „Faktenerhebung“ angeschriebenen 66 Fachbereichen haben sich 56 am Ranking beteiligt. Getrennt erhoben wurden außerdem die Urteile von Bachelorstudierenden und von Professoren/-in-

nen zu jeweils verschiedenen Indikatoren. Zusätzlich wurde eine Befragung von Masterstudierenden an 19 Fachbereichen durchgeführt. Das Ranking wurde durch einen Fachbeirat begleitet, an dem ein Vertreter des Fachbereichstags Soziale Arbeit beteiligt war (CHE 2011).

Das MethodenWiki (ebd.) und die veröffentlichten Ergebnisse lassen - in eingeschränktem Maße - Rückschlüsse auf die methodische Vorgehensweise zu:

Nach Angaben der CHE geschehen die Bewertungen auf der Grundlage von bis zu 37 Indikatoren pro Hochschule. Diese sind in den folgenden neun Bausteinen zusammengefasst: Arbeitsmarkt und Berufsbezug, Ausstattung, Forschung, Gesamturteile, Internationale Ausrichtung, Studienergebnis, Studienort und Hochschule, Studierende sowie Studium und Lehre (ZEIT ONLINE 2013a).

Zum Beispiel wird die Bewertung der Indikatoren im Baustein Forschung in der Regel auf der Basis von Kennzahlen wie Drittmittel vorgenommen: „Als Kennzahl werden die jährlich durchschnittlich verausgabten Drittmittel im betreffenden Lehr- und Forschungsbereich, ermittelt über einen Zeitraum von drei Jahren, im Verhältnis zur durchschnittlichen Zahl der Professoren (ohne Drittmittelstellen) in diesem Zeitraum berechnet.“ (CHE 2013c). Zur Beurteilung der Qualität der Forschung an einem Fachbereich bezieht sich das CHE in anderen Rankings außerdem auf (internationale) Veröffentlichungen sowie auf die Zahl der Zitationen pro Veröffentlichung (vgl. ZEIT ONLINE 2013a).

Über das Portal ZEIT ONLINE können die Ergebnisse des CHE-Rankings für das Studienfach Soziale Arbeit abgerufen werden (vgl. CHE 2011b). Bezüglich ausgewählter Kriterien lässt sich dort das Abschneiden der einzelnen Hochschulen nachvollziehen. Die voreingestellten Kriterien sind: 1. Studiensituation insgesamt, 2. Studierbarkeit, 3. Praxisbezug,

4. Forschungsgelder pro Professor und 5. Reputation in Studium und Lehre (ebd.). Das Ergebnis für die jeweilige Hochschule wird in Bezug auf jedes der fünf Kriterien farblich hervorgehoben. Dabei bedeutet ‚grün‘, die Hochschule gehört der Spitzengruppe an, ‚gelb‘ steht für Mittelgruppe und ‚grau‘ für Schlussgruppe. Ein Minus (-) bedeutet, die Hochschule wurde bezüglich des entsprechenden Kriteriums nicht ‚gerankt‘ (vgl. ebd.).

Das Ergebnis sei hier in der gebotenen Kürze wiedergegeben: Die Evangelische Hochschule Freiburg ist die einzige Hochschule, die in allen Bereichen zur Spitzengruppe gehört. Auf den weiteren fünf Plätzen folgen ausschließlich Hochschulen mit kirchlicher Trägerschaft, nämlich die EFH Dresden, die KathoNRW Aachen, die KathoNRW Köln, die EvHS Ludwigsburg und die KathoNRW Münster. Der Ranking-Tabelle zufolge landet die staatliche Fachhochschule Erfurt am häufigsten (bezüglich vier von fünf Kriterien) in der Schlussgruppe und sind es ebenfalls ausschließlich staatliche Hochschulen, namentlich die FH Würzburg-Schweinfurt, die Fachhochschule Köln und die Universität Kassel, die allesamt dreimal der Schlussgruppe zugeordnet werden (vgl. ebd.).

Eine Reihe von Hochschulen, darunter die Universität Siegen, wird in keinem der Punkte gerankt, wobei die Gründe zunächst nicht transparent gemacht werden. Diese sind vermutlich in einem erfolgreichen Boykott des CHE-Rankings durch einzelne Fachbereiche oder durch Gruppen von Studierenden bzw. in einem - der Größe der Einrichtungen geschuldeten - zu geringen Rücklauf zu suchen. Zurzeit bereitet das CHE das Hochschulranking 2014 vor, in dem die Studiengänge der Sozialen Arbeit erneut untersucht werden sollen.

Positionen zum CHE-Ranking beim Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS)

Der FBTS als „nationale Repräsentanz der Fachbereiche bzw. Fakultäten Soziale Arbeit der staatlichen und kirchlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (FBTS 2013a) setzt sich in seinen Tagungen seit der Veröffentlichung des CHE-Rankings durch die Wochenzeitschrift DIE ZEIT ab dem Jahre 2005 - auch aufgrund der Unzufriedenheit mit den ersten Rankings für das Studienfach Soziale Arbeit - verstärkt mit der Frage der Beteiligung der Mitgliedsfachbereiche auseinander. Die Art der Auseinandersetzung erfolgte - nach meiner eigenen Wahrnehmung als Beobachter - stets konstruktiv und mit dem Ziel, das als defizitär bewertete Erhebungsinstrument methodisch zu verbessern. Ziel des Dialogs mit den Verantwortlichen des CHE Rankings war eine stärkere Beteiligung der Fachbereiche an der Entwicklung des Instruments. Die entsprechenden Bemühungen schlugen sich zunächst in der Mitgliedschaft eines FBTS-Vertreters im Fachbeirat des Hochschulrankings nieder (vgl. CHE 2011).

Ob sich die Fachbereiche Soziale Arbeit am CHE Ranking beteiligen sollten - den vergangenen Jahren die Meinungen immer wieder auseinander. Einige Hochschulvertreter haben die vom CHE selbst propagierte Haltung antizipiert, dass durch das Ranking jeder Studieninteressent „die Hochschule finden [kann], die am besten zu ihm passt.“ (ZEIT ONLINE GmbH 2013b).

Andere Hochschulen schätzen offenbar die Potentiale eines guten Abschneidens beim CHE Ranking für die eigene Öffentlichkeitsarbeit (z.B. HS Bremen 2011). Wieder andere haben aufgrund ihrer Zweifel an der fachlichen Qualität des Erhebungsinstruments zu einem Boykott des CHE Rankings aufgerufen bzw. den eigenen Ausstieg erklärt. Hierzu gehören

die Hochschulen in Emden, Hannover, Ludwigshafen, Merseburg und Bielefeld (vgl. FH Bielefeld 2010).

Aufgrund der Brisanz des Themas und der anstehenden Vorbereitungen für das CHE Ranking 2014 wurde der Geschäftsführer des CHE, Prof. Dr. Frank Ziegele, als Referent zum Thema „Zur aktuellen Entwicklung des CHE Rankings“ beim Fachbereichstag in Görlitz am 4. Juni 2013 eingeladen (FBTS 2013b). Schon im Vorfeld wurde vereinzelt Unmut unter den Delegierten laut, der über den entsprechenden E-Mail-Verteiler kommuniziert wurde. Die Kritik bezog sich prinzipiell auf die Einladung des CHE-Geschäftsführers und im besonderen auf die Ankündigung eines zweiten Vortrags des Referenten zum Thema „Finanzierung und strukturelle Veränderungen an den Hochschulen“ (FBTS 2013b). Unklar geblieben ist, welche Intentionen mit dieser, die Tagung dominierenden, Planung verbunden waren.

Beide Vorträge konnten wie geplant stattfinden. Die Vorträge und die anschließende Diskussion in der Mitgliederversammlung brachten zwar eine kontroverse Debatte, jedoch keine neuen Ergebnisse zu Tage: Befürworter und Gegner des CHE Rankings konnten sich nicht auf eine Empfehlung für oder gegen eine Teilnahme einigen.

Ausstieg, Aussetzen oder Aussitzen? Positionen in einzelnen Fächern

An der fachlichen Qualität des CHE Rankings sind auch in Fächern und Disziplinen, die an den Studiengängen der Sozialen Arbeit beteiligt sind, immer wieder Zweifel geäußert worden. Im letzten Jahr mündeten diese in konkrete Stellungnahmen und Boykottaufrufe. Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) fordert in ihrer Stellungnahme vom 20. April 2012 „die soziologischen Institute an deutschen Hochschulen dazu auf, nicht länger durch ihre Teilnahme an

diesem Ranking den Eindruck zu erwecken, dass sie ein empirisches Vorgehen unterstützen, das die Soziologie aus fachlichen Gründen ablehnen muss.“ (DGS 2012). Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2012), die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und die Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. (DGPK 2012) empfehlen aus ähnlichen Gründen den Ausstieg oder zumindest ein Aussetzen. Auch weitere Fachgruppen, zum Beispiel der Deutscher Anglistenverband e.V. (2012) oder die Gesellschaft Deutscher Chemiker e.V. (GDCh 2012) vertreten inzwischen ähnliche Standpunkte.

Methodische Kritikpunkte am CHE Ranking

Aus der Sicht des CHE entsteht das „Ranking [...] mit einer ausgefeilten Methodik: Neben Fakten zu Studium, Lehre, Ausstattung und Forschung umfasst das Ranking Urteile von über 250.000 Studierenden über die Studienbedingungen an ihrer Hochschule sowie die Reputation der Fachbereiche unter den Professoren der einzelnen Fächer. Seit seinem Bestehen hat es sich sowohl bei der Zielgruppe der Studienanfänger als auch bei Studierenden und in den Hochschulen als fair, informativ und qualifiziert durchgesetzt.“ (CHE 2013b)

Dieser CHE-Werbung in eigener Sache möchte ich - in Anlehnung an eine Tischvorlage des Merseburger Dekans Wolfgang Berg beim FBTS in Kiel - methodische Kritikpunkte an dem Instrument des CHE Rankings zusammenfassend entgegensetzen und ergänzen:

1. Logik

Wolfgang Berg kommentiert das Ziel, nach dem mit Hilfe des CHE Rankings „jeder die Hochschule finden [kann], die am besten zu ihm passt“ (ZEIT ONLINE

GmbH 2013b), wie folgt: „Welche Entscheidungsgrundlage haben junge Leute A, die sich für Soziale Arbeit interessieren, wenn Sie wissen, dass am Studienort X mehr Studierende=Gruppe B zufrieden(er) waren als die Studierenden=Gruppe C am Studienort Y? Sie wissen eigentlich nur, dass (mehr) Studierende in X zufriedener waren als in Y. Wenn einerseits die Gruppe B die Hochschule in X, aber nicht in Y kennt, andererseits die Gruppe C die Hochschule in Y, aber nicht die in X kennt, scheitert jeder Vergleich, weil es ein vergleichendes Subjekt nicht gibt.“ (Berg 2010).

2. Darstellungsform

Die Darstellung in Form einer modifizierten Ampel könnte zu vorschnellen Urteilen verführen (vgl. ebd.), zum Beispiel zu diesem: An kirchlichen Fachhochschulen sind Studium, Lehre und Forschung tendenziell besser als an staatlichen Fachhochschulen und Universitäten. Die Darstellungsform suggeriert eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und das Vorhandensein von guter bzw. schlechter Qualität. Beides entpuppt sich bei genauem Hinschauen als fragwürdig. Die Form der Darstellung könnte die Medien dazu einladen, entsprechende Befunde verkürzt zu transportieren. Zudem besteht die Gefahr einer bildungspolitischen bzw. ministerialbürokratischen Instrumentalisierung (vgl. DGS 2012).

3. ‚Fakten‘

Die im CHE Ranking erhobenen sogenannten ‚Fakten‘ beziehen sich in der Regel auf Kennzahlen. So wird die Beurteilung ‚gute Forschung‘ allein vom Drittmittelaufkommen im Fachbereich pro Stelle abhängig gemacht. Dies bedeutet meines Erachtens eine Reduzierung des Verständnisses von Forschung und Wissenschaft auf durch Kennzahlen Messbares. Wichtige qualitative Aspekte werden dabei völlig ausgeblendet.

4. Zufriedenheiten

Das Ranking misst Zufriedenheiten. Zufriedenheiten beinhalten auch momentane oder anhaltende Befindlichkeiten, welche verschiedene Ursachen haben können. Unklar ist zudem die Bedeutung unterschiedlicher Ausprägungen der Identifikation von Studierenden mit ihrer jeweiligen Hochschule bei der Beurteilung von Qualität: „Studierende, die sich mit ‚ihrer‘ Hochschule – aus welchen Gründen auch immer - identifizieren, urteilen vielleicht (!) positiver, kritische Studierende mit hohen Ansprüchen vielleicht negativer als andere.“ (Berg 2010)

5. Profile

Neben der Darstellung von modifizierten Ampeln betreibt das CHE auch ein Portal, welches Studieninteressierten die Möglichkeit bietet, individuell wichtige Aspekte eines Studienstandortes zu gewichten. Dabei kommt die inhaltlich-curriculare Ausrichtung der verschiedenen Studienstandorte der Sozialen Arbeit offenbar viel zu kurz (vgl. Berg 2010).

Kritik an den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Funktionen des CHE

Neben den skizzierten methodischen Schwächen des CHE Rankings stehen häufig auch die Rolle des CHE und die gesellschaftlich-politischen Funktionen seiner unterschiedlichen Instrumente im Fokus der Kritik. Auf Ablehnung stößt in diesem Zusammenhang der Einfluss der Bertelsmann-Stiftung auf die Ökonomisierung des Bildungssystems. Grundsätzlich wird kritisiert, die Stiftung - und damit auch das CHE - strebe „eine über den Wettbewerb hergestellte Effizienz als Steuerungsinstrument in allen gesellschaftlichen Bereichen an“ (Lieb 2012). Für die öffentlichen Hochschulen bedeute dies, sie sollen „wie private Unternehmen auf dem Ausbildungs- und Forschungsmarkt agieren“ (ebd.). „In der ‚unternehmerischen Hochschule‘ sei

die „überwiegende Mehrheit der Forschenden und Lehrenden [...] und schon gar die Studierenden mit der ‚neuen‘ Freiheit verglichen mit ihren früheren Beteteiligungs- und Mitwirkungsrechten wesentlich ‚unfreier‘ geworden als unter der früheren – allerdings durchaus nicht optimalen – akademischen Selbstverwaltung.“ (ebd.)

Weiter Aussitzen oder doch Ausstieg?

Nach einer Abwägung der unterschiedlichen Argumente plädiere ich dafür, aus dem CHE Ranking Soziale Arbeit auszusteigen. Wie auch die Erfahrungen der DGS zeigen, haben die langjährigen Bemühungen und Diskussionen zwischen Fächern und CHE nicht dazu geführt, die erheblichen Systemmängel zu beseitigen. Im Gegenteil lädt das Ranking „Fakultäts- und Hochschulleitungen sowie Ministerialbürokratien zu extrem simplifizierenden Lesarten ein, ja fordert diese geradezu heraus.“ (DGS 2012). Das CHE Ranking erfüllt inzwischen bildungspolitische und gesellschaftliche Funktionen, für die es gar nicht gedacht war.

Neben einem Ausstieg aus dem CHE Ranking sind - analog zu den Forderungen der DGS - die wissenschaftspolitischen Entscheidungsträger davon zu überzeugen, dass das CHE Ranking ein völlig ungeeignetes Instrument ist, auf dessen Grundlage verantwortungsvolle politische Entscheidungen getroffen werden können (vgl. ebd.). Hierzu bedarf es einer Kooperation verschiedener Fachgruppen und Fakultätentage. Nach dem Aussteigen diverser Fächer aus dem CHE Ranking erscheinen diesbezügliche Anstrengungen derzeit erfolgversprechend. Diejenigen Mitglieder des FBTS, die vom CHE Ranking - trotz mehrjähriger Teilnahme - noch immer nicht begeistert sind, müssen sich fragen lassen, ob sie auch das kommende Ranking aussitzen oder sich einem Boykott anschließen wollen. Gleichzeitig müssen - in einem

Schulterschluss zwischen den Hochschulen der Sozialen Arbeit - sinnvolle Alternativen für wichtige Funktionen gefunden werden, die durch das CHE Ranking zurzeit noch wahrgenommen werden. Hierzu gehört vor allem die Möglichkeit für Studierende, sich ein Bild der inhaltlichen Profile der unterschiedlichen Hochschulstandorte zu machen und die für sie geeignete Hochschule auszuwählen. Sinnvolle Vorüberlegungen hierzu könnte das - im Jahre 2010 aus finanziellen bzw. organisatorischen Gründen zunächst gescheiterte - ursprünglich von den Landesdekanen an Fachbereichen der Sozialen Arbeit in NRW gemeinsam mit der Landesagentur für Arbeit geplante - Projekt einer landesweiten Online-Beratung von Studieninteressierten der Sozialen Arbeit liefern.

Literatur

Berg, Wolfgang: EtlICHE Gründe, sich am Hochschulranking nicht zu beteiligen. Vorgelegt beim Fachbereichstag Soziale Arbeit am 11.05.2010 in Kiel. (unveröffentlichtes Manuskript)

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (2011a): Soziale Arbeit – CHE-Ranking MethodenWiki. Online verfügbar unter http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Soziale_Arbeit, zuletzt aktualisiert am 27.05.2013, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (2011b): Ergebnisse Soziale Arbeit. Online verfügbar unter <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=993&getLang=de>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (2013a): CHE Concept - Über uns. Online verfügbar unter <http://www.che.de/cms/?getObject=237&getLang=de>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (2013b): CHE Hochschulranking: Das umfassendste Ranking deutscher Universitäten und Fachhochschulen. Online verfügbar unter <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=50&getLang=de>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (2013c): Forschungsgelder pro Professor – CHE-Ranking MethodenWiki. Online verfügbar unter http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Forschungsgelder_pro_Professor, zuletzt aktualisiert am

27.05.2013, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

Deutscher Anglistenverband e.V. (2012): Aktuelles. Online verfügbar unter <http://www.anglistenverband.de/news/aktuelles>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2012): DGfE empfiehlt: keine Beteiligung am CHE-Ranking. Online verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2012_CHE-Ranking_DGfE.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.10.2012, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

DGPuK - Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. (2012): DGPuK empfiehlt Mitgliedern den Ausstieg aus dem CHE-Ranking. Online verfügbar unter <http://www.dgpuk.de/uber-die-dgpuk/che-ranking/>, zuletzt aktualisiert am 19.06.2013, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

DGS - Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2012): Wissenschaftliche Evaluation Ja - CHE-Ranking Nein. Online verfügbar unter <http://www.soziologie.de/index.php?id=768>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

DVPW - Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (2012): Politikwissenschaftliche Fachvereinigungen empfehlen ein Aussetzen beim CHE-Ranking. Online verfügbar unter https://www.dvpw.de/news/news-details.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1097&tx_ttnews%5BbackPid%5D=92&cHash=7d0b723193, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

FBTS - Fachbereichstag Soziale Arbeit (2013a): Startseite. Online verfügbar unter <http://www.fbts.de/startseite.html>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

FBTS - Fachbereichstag Soziale Arbeit (2013b): Progammentwurf FBTS Goerlitz. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/Progammentwurf_FBTS_Goerlitz.pdf, zuletzt aktualisiert am 07.05.2013, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

FH Bielefeld - Fachbereich Sozialwesen (2010): Boykott des CHE-Rankings. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/CHE-Ranking/Boykottbeschluss_-_CHE_-_Ranking.pdf, zuletzt aktualisiert am 10.08.2010, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

GDCh - Gesellschaft Deutscher Chemiker e.V. (2012): GDCh zum CHE-Ranking. Online verfügbar unter <https://www.gdch.de/service-information/nachricht/article/gdch-zum-che-ranking.html>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

Hochschule Bremen (2011): Spitzenplatzierungen für die Hochschule Bremen im CHE-Ranking. Online verfügbar unter http://www.hs-bremen.de/internet/de/einrichtungen/presse/mitteilungen/2011/detail/index_31832.html, zuletzt aktualisiert am 24.11.2011, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

Lieb, Wolfgang: Herrschaft durch Meinungsmache? Einfluss und Interesse des Bertelsmann-Konzerns an der Ökonomisierung des Bildungssystems. Vortrag am 20. November 2012 im Rahmen der ‚Global Education Week‘,

einer Veranstaltung des AStA der Uni Kassel.

NachDenkSeiten, Albrecht Müller, Wolfgang Lieb, Lars Bauer. Online verfügbar unter <http://www.nachdenkseiten.de/?p=15208>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

ZEIT ONLINE GmbH (2013a): Informationen über das Hochschulranking: Kriterien | CHE Hochschulranking auf ZEIT ONLINE. Online verfügbar unter <http://ranking.zeit.de/che2013/de/ueberdasranking/kriterien>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

ZEIT ONLINE GmbH (2013b): Mehr Informationen zum Ranking | CHE Hochschulranking auf ZEIT ONLINE. Online verfügbar unter <http://ranking.zeit.de/che2013/de/ueberdasranking/index>, zuletzt geprüft am 20.06.2013.

ZEIT ONLINE GmbH; Hamburg; Germany (2013c): Das aktuelle CHE Hochschulranking auf ZEIT ONLINE. Online verfügbar unter <http://ranking.zeit.de/che2013/de/>, zuletzt geprüft am 21.06.2013.

Autor

Michael Mayerle (Jg. 1967), Dipl.-Päd. und Dipl.-Soz.Arb., ist seit 2002 als wissenschaftlicher Koordinator in den Studiengängen der Sozialen Arbeit der Universität Siegen tätig. Seit 2004 ist er Delegierter der Studiengänge beim Fachbereichstag Soziale Arbeit.

Pressemitteilung von INVEMA e.V., Kreuztal

Teilhabe ermöglichen: Inklusion im Freizeitbereich

Kreuztaler Verein INVEMA bietet mit neuem Projekt Beratung und Fortbildung in regionalen Netzwerken für Anbieter von Freizeitangeboten an

Wenn man dieser Tage etwas über Inklusion hört, so geht es dabei meist um gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung im schulischen Bereich. Inklusion beinhaltet aber deutlich mehr. Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch die Möglichkeit erhält, sich an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Der Bereich Freizeit wird ganz explizit in der UN-Behindertenrechtskonvention genannt, welche 2009 in Deutschland ratifiziert wurde. So wird im Artikel 30 der Konvention die Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport thematisiert. Die Forderung ist, dass Inklusion auch im Freizeitbereich aktiv umgesetzt und gelebt wird. Auch in diesem großen und bedeutenden Lebensbereich soll Vielfalt und ein buntes Miteinander erreicht werden.

Der Kreuztaler Verein INVEMA, der sich schon seit 1993 für die Inklusion behinderter Menschen in allen Lebensbereichen einsetzt, hat nun Fördermittel von der Aktion Mensch für ein zunächst dreijähriges Inklusionsprojekt im Freizeitbereich erhalten. „Damit haben wir

das erste Projekt der Aktion Mensch in NRW im Rahmen der neuen Förderung ‚Inklusionsprojekte‘ in die Region Siegen geholt – als eines der ersten Projekte in Deutschland überhaupt!“, so Geschäftsführer Stephan Lück. „Primäres Ziel des Projekts ist es, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung Teilhabe im Freizeitbereich zu ermöglichen. Sie sollen ihre Freizeit nach ihren persönlichen Bedürfnissen, Wünschen und Fähigkeiten gestalten können und zwar da, wo dies auch alle anderen Kinder und Jugendlichen ohne Behinderung tun.“

Um das Ziel des Projektes zu erreichen, sollen alle Träger - sowohl nicht-kommerzieller Kinder- und Jugendarbeit (Kirchen, Verbände, Sportvereine, Schulen, Kommunen etc.) als auch Träger kommerzieller Freizeitangebote - für das Thema Inklusion gemäß dem Motto ‚Inklusion beginnt im Kopf‘ sensibilisiert werden. Persönliche Beratung und Begleitung durch die drei Projektmitarbeiterinnen vor Ort soll die Träger dabei unterstützen, ihre bereits bestehenden Freizeitangebote inklusiv zu gestalten.

Dazu werden im Kreisgebiet acht regionale Netzwerke errichtet, in denen sich die verschiedenen Akteure austauschen und Erfahrungen gebündelt werden können. Darüber hinaus sind kostenlose Fortbildungen zum Thema Inklusion geplant, um zum Beispiel Hilfestellung dabei zu leisten, wo und wie man finanzielle Zuschüsse zum Abbau von Barrieren beantragen kann.

Nach dem Motto ‚Nichts über uns ohne uns‘ sollen in allen Phasen des Projekts Menschen mit Behinderung mitarbeiten. Sie bringen als ‚Experten in eigener Sache‘ ihr Know-how unter anderem in den regionalen Netzwerktreffen mit ein und bilden einen Beirat, der sich regelmäßig austauscht und die Qualität des Inklusionsprojekts sichert.

„Wer sich mit dem Ziel des Projekts identifizieren kann und Lust hat, sich als ‚Experte in eigener Sache‘ in seiner Region zu engagieren, ist herzlich eingeladen, sich bei uns zu melden.“, sagt Christina Jaeschke aus dem Leitungsteam des Inklusionsprojekts. „Außerdem freuen wir uns über Einladungen zu Vorstandssit-

zungen, Leiter- und Mitarbeiterreffen, um das Projekt vorzustellen und den Inklusionsprozess im Freizeitbereich auf den Weg zu bringen“. Natürlich freut sich der Verein INVEMA auch über Rückmeldungen, wo bereits inklusive Freizeitangebote verwirklicht werden.

Mit den Vorbereitungen auf die ersten regionalen Netzwerktreffen wurde im Frühling 2013 begonnen. Im Vorfeld wurden alle Akteure im Freizeitbereich durch einen Flyer über das Projekt informiert. Und dann kann hoffentlich bald von den ersten inklusiven Freizeitangeboten berichtet werden!

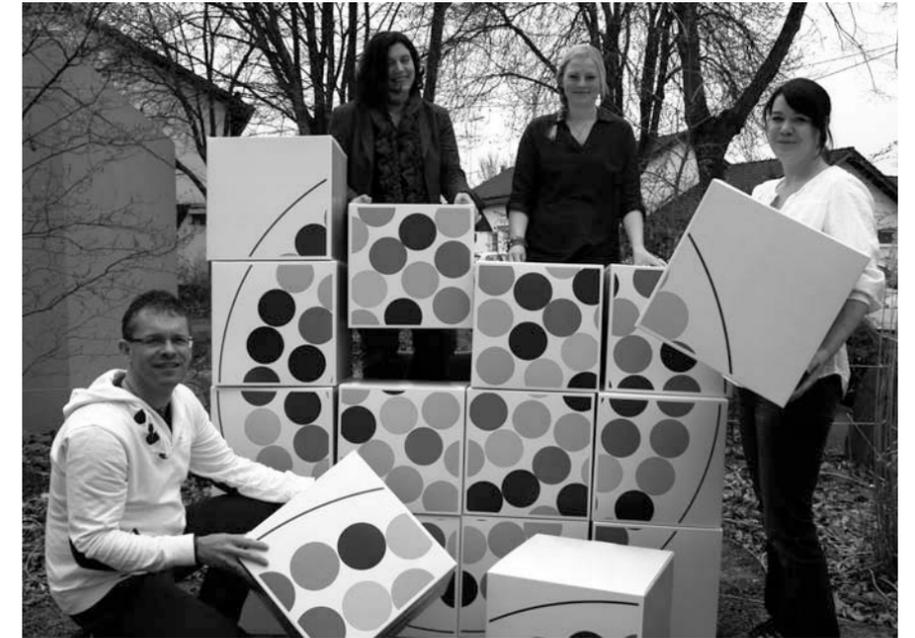


Foto: INVEMA e.V.; von links nach rechts: Stephan Lück (Geschäftsführer), Katja Mandt, Daniela Dickel und Christina Jaeschke (Projektmitarbeiterinnen)



Kontakt zum Leitungsteam des Projekts:

Zuständig für die Regionen Siegen und Wilnsdorf:
Katja Mandt
 Telefon: (02732) 55290-22
 E-Mail: k.mandt@invema-ev.de

Zuständig für die Regionen Kreuztal, Hilchenbach, Bad Berleburg, Bad Laasphe und Erndtebrück:
Daniela Dickel
 Telefon: (02732) 55290-22
 E-Mail: d.dickel@invema-ev.de

Zuständig für die Regionen Netphen, Freudenberg, Neunkirchen und Burbach:
Christina Jaeschke
 Telefon: (02732) 55290-23
 E-Mail: c.jaeschke@invema-ev.de



Geplante Schwerpunktthemen der nächsten beiden SI:SO-Hefte (AT):

2/2013: Jugendkriminalität

1/2014: Migration

„Call for Papers“

Es wird um Einsendung von Vorschlägen und Manuskripten - auch zu weiteren aktuellen Themen aus Forschung, Studium und Praxis der Sozialen Arbeit - gebeten.

Wir freuen uns ebenfalls über einschlägige Buchrezensionen und Leser_innenbriefe.

Soweit möglich sind wir bei der Beschaffung von Rezensionsexemplaren behilflich.

Entsprechende Anfragen richten Sie bitte an die folgende Adresse: michael.mayerle@uni-siegen.de

SI:SO

bereits erschienene Ausgaben und Themenschwerpunkte

1/1996	Sozialraum (vergriffen)
2/1996	Sozialarbeit als Wissenschaft
1/1997	Gewaltprävention
2/1997	Die Stimme der Kinder - Politik und Partizipation
1/1998	Sozialarbeit in eigener Regie - Ausstieg - Umstieg - Aufstieg?
2/1998	Medien
1/1999	Qualitätssicherung (vergriffen)
2/1999	Studium + Studienreform
1/2000	Supervision
2/2000	Umgang mit Fremden
1/2001	Kompetenz
2/2001	Familie & Co (vergriffen)
1/2002	Spiel & Theater
2/2002	Schule + Jugendhilfe
1/2003	Interessenvertretung
2/2003	Sprache und Kommunikation
1/2004	Quartier - Stadt - Sozialraum
2/2004	Heimerziehung
1/2005	Zentrum/Peripherie
2/2005	Soziale Arbeit in Europa
1/2006	Familie hat Zukunft!?
2/2006	Soziale Gerechtigkeit
1/2007	Methoden der Sozialen Arbeit
2/2007	Recht und Soziale Arbeit
1/2008	Pflegekinderwesen
2/2008	Theorien der Sozialen Arbeit
1/2009	Soziale Arbeit - Profession - Perspektiven - Arbeitsmarkt
2/2009	Pädagogik: Entwicklung und Inklusion
1/2010	Leistungsfähige ambulante Erziehungshilfen?
2/2010	Kinder- und Jugendbildung
1/2011	Arbeitsbedingungen in der Sozialen Arbeit
2/2011	Diversity
1/2012	Menschenrechte
2/2012	Perspektiven auf die Soziale Arbeit

SI:SO:ABO

SI:SO (Zeitschrift Siegen:Sozial)
Universität Siegen, Fakultät II
Fachzeitschrift SI:SO
Postfach in AR/H Ebene 3
57068 Siegen

Auskunft: Heike Krütt
Tel.: 0271 740 2706
siegensozial@fb2.uni-siegen.de
www.uni-siegen.de/fb2/isiso/
(weitere Informationen und download des Abo-Formulars)

Hiermit abonniere ich die Fachzeitschrift SI:SO
 (Jahres-Normalabo zum Preis von 10,-- €).

Name:

Vorname:

Firma o. Institution:

Anschrift:

Das Abonnement soll beginnen ab:

Sommersemester 20__ Wintersemester 20__

Die SI:SO erscheint zweimal im Jahr (jeweils im Verlauf der Sommer- bzw. Wintersemester). Das Abonnement beinhaltet die kostenlose Zusendung der Zeitschrift.

Die Bezahlung erfolgt ein mal jährlich per Lastschriftverfahren.

Das Abonnement kann jeweils zum Ende eines Geschäftsjahres (31.12.) wieder gekündigt werden. Die Kündigung muss in schriftlicher Form erfolgen.

Hiermit ermächtige ich die Universität Siegen widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beträge (jährlich 10,--€) bei Fälligkeit zu Lasten meines Girokontos

Kto.-Nr.:

BLZ:

Geldinstitut:

durch Lastschrift einzuziehen.

Mir ist bekannt, dass seitens des kontoführenden Kreditinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung von Lastschriften besteht, falls das Konto nicht die erforderliche Deckung aufweist. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen. Änderungen der Bankverbindung teile ich der Universität umgehend mit.

Ort/Datum, Unterschrift: