

Studien zu sozialen Klassen,
Milieus und Habitus

Christin Kupitz

Habitus – Digitalität – Schule

Eine rekonstruktive Studie
zum medialen Habitus
von Sonderpädagog:innen

BELTZ JUVENTA

Christin Kupitz
Habitus – Digitalität – Schule

Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus

Herausgegeben von

Michael Vester | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester | Christian Schneickert

Die Reihe ist Bezugspunkt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, die zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus arbeiten und besonders an Bourdieus relationale Theorie der Praxis und deren Weiterentwicklungen anknüpfen. Handeln, Sichtweisen und Lebensführung werden nicht einseitig ökonomisch, sondern ebenso aus den Klassifikations- und Bewertungsmustern der Alltagskultur und dem sozialen Kräftefeld erklärt. Die Reihe bündelt theoretische, empirische und methodologische Beiträge, die vor allem die Ungleichheit im Bildungs- und Sozialwesen, in der kulturellen und politischen Partizipation sowie im Arbeitsleben, aber auch grundlegende Analysen zur Klassen- und Milieustruktur und ihrer Geschichte sowie im internationalen Vergleich thematisieren.

Die Autorin

Christin Kupitz, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Habitusforschung, Bildungssoziologie, digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, inklusiver Medienbildung und -didaktik sowie partizipativer Forschung.

Diese Publikation ist an der Universität zu Köln entstanden und wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität zu Köln finanziert.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2025 angenommen.

Christin Kupitz

Habitus – Digitalität – Schule

Eine rekonstruktive Studie zum medialen
Habitus von Sonderpädagog:innen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9329-2 Print
ISBN 978-3-7799-9330-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9330-8

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung	10
1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung	10
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Konturierung des Forschungsbereichs	18
2.1 Historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik	18
2.2 Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	22
2.3 Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	23
2.4 Sonderpädagogik als Profession	26
3 Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess	31
3.1 Auswirkungen auf das soziale Feld der Schule	33
3.2 Digital Disability Divide	36
3.3 Forschungsstand mit Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	40
3.4 Medienbegriff	46
4 Disability Studies	51
4.1 Ableismus	52
4.2 Digitaler Ableismus	54
4.3 Doing Disability	56
5 Sozialtheorie Pierre Bourdieus	58
5.1 Kapital	59
5.2 Soziales Feld	61
5.3 Habitus	63
5.3.1 Die philosophischen Wurzeln des Habitus	64
5.3.2 Das Habitus-Konzept	65
5.3.3 Doppelte Natur des Habitus	66
5.3.4 Dispositionen	67
5.3.5 Hysteresis	68
5.3.6 Geschmack	69

5.4	Medialer Habitus	70
5.4.1	Das Konzept des medialen Habitus	70
5.4.2	Theoretische Verortung des medialen Habitus	71
5.4.3	Typen medialer Habitusformationen	73
5.4.4	Kritische Einordnung und Reflexion der Analyseperspektive des medialen Habitus	76
5.4.5	Der mediale Habitus als Analyse-kategorie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	77
6	Zwischenfazit	80
7	Forschungsdesign	84
7.1	Qualitative Sozialforschung	85
7.2	Forschungsstil der Grounded Theory	87
7.2.1	Epistemologische Verortung	88
7.2.2	Kodierprozess der Grounded Theory	89
7.3	Rolle der Forscherin	98
7.4	Leitfadeninterview	100
7.5	Datenerhebung und -aufbereitung	102
7.6	Sample	104
7.7	Reflexion des Studiendesigns	106
8	Darstellung und Interpretation der Erkenntnisse	108
8.1	Medienbiografie	109
8.1.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	117
8.2	Medialer Geschmack	118
8.2.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	124
8.3	Mediennutzung	125
8.3.1	Mediennutzung im privaten Kontext	126
8.3.2	Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	133
8.3.3	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	150
8.4	Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	156
8.4.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	161
8.5	Praktiken der Abgrenzung	163
8.5.1	Verhandlung des Verhältnisses über den Einsatz digitaler Medien	164
8.5.2	Schulstrukturelle Ebene	167

8.5.3 Didaktische Ebene	169
8.5.4 Beziehungsebene	177
8.5.5 Zusammenfassung und theoretische Einordnung	179
9 Diskussion und Reflexion der Erkenntnisse	183
10 Fazit und Ausblick	200
10.1 Abschließende Zusammenfassung	200
10.2 Limitationen	202
10.3 Beitrag zum Forschungsstand	203
10.4 Ausblick	207
Literatur	209
Abbildungsverzeichnis	223
Tabellenverzeichnis	223

Danksagung

Der Weg zur Promotion ist ein Weg über Berg und durch Tal, bei dem mich viele Menschen begleitet haben und denen ich hiermit von Herzen danken möchte.

An erster Stelle meinem Bruder Marius, der mich mit seiner Perspektive auf die Welt immer wieder inspiriert und mir hilft, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren. Ohne dich hätte ich vieles nicht so klar gesehen. Dir, lieber Marius, widme ich diese Arbeit.

Auch meinen Eltern sowie meiner Oma Else danke ich aus ganzem Herzen für ihr immerwährendes Zu- und Vertrauen, Mutmachen und Auffangen (nicht nur) auf dem Weg zur Promotion.

Ein tief empfundener Dank gilt meinem Partner Jan für seine unermüdliche Unterstützung auf der Zielgeraden, seine aufmerksame Lektüre, die Geduld und das Verständnis für die vielen Stunden am Schreibtisch.

Den Menschen, mit denen ich viele Stunden am Schreibtisch gemeinsam verbracht habe, danke ich ebenfalls: Johanna Schwab, Mara Büter, Rebecca Meier und Madeleine Morhardt. Unser ehrlicher Austausch und gegenseitigen Ermutigungen haben mich getragen.

Meinen langjährigen Wegbegleiterinnen und Freundinnen Sarah Heßing, Melina Weisser, Dr.in Henrike Stein und meiner Cousine Friederike Klöckner gilt ein tiefer Dank für die Freiheiten im Denken und Sein – und für jede spontane Notfallhilfe.

Auf meinem Weg zur Promotion durfte ich auch neue Freundschaften knüpfen. Ich danke Dr.in Thekla Müller-Boysen, Dr.in Johanna Kuske und Annalena Ziemski für den wertvollen fachlichen sowie wie emotionalen Support und das gemeinsame Feiern von Meilensteinen.

Ein herzlicher Dank geht darüber hinaus an meine Co-Forscherinnen aus den verschiedenen Forschungswerkstätten für viele wertvolle Impulse, die diese Arbeit prägen.

Ohne die Interviewpartner:innen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen, daher gilt ihnen für ihre Bereitschaft und Offenheit ein ganz besonderer Dank.

Darüber hinaus danke ich meinen Betreuenden Prof.in Dr. Kerstin Ziemer für die große Freiheit auf diesem Weg sowie insbesondere Prof. Dr. Tobias Bernasconi für konstruktives Feedback und das bestärkende Vertrauen in mein Vorhaben. Ein herzlicher Dank gilt darüber hinaus Prof. Dr. Norbert Heinen für die verlässliche und vertrauensvolle Begleitung seit den Anfängen meines Studiums.

1 Einleitung

„Digitalisierung‘ gilt weithin als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die auch das pädagogische Feld betrifft und verwandelt.“ (Aßmann & Ricken, 2023, S. V)

1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung

Bildung mit, über und durch digitale Medien spielt in einer *Kultur der Digitalität* (Stalder, 2016) eine essenzielle Rolle für gesellschaftliche Teilhabe (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019), weshalb das Recht auf Bildung mit digitalen Medien auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 9, 21 und 24), dem UN-Sozialpakt (Artikel 13), der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28 und 29) sowie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26) verankert ist. Im Kontext des 2023 erschienenen Weltbildungsberichts „Technologie in der Bildung. Ein Werkzeug – zu wessen Bedingungen?“ wird auf Grundlage aktueller Studienergebnisse bezüglich des Einflusses digitaler Technologien und Medien im Bildungssystem sogar eine „erweiterte Definition des Rechts auf Bildung“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023, S. 3) gefordert. Diese erweiterte Definition würde „die wirksame Unterstützung durch digitale Medien aller Lernenden einschließen, damit diese ihr Potenzial ausschöpfen können, unabhängig von Kontext und Umständen“ (UNESCO, 2023, S. 3). Jedoch zeigen sich in Abhängigkeit dieser Kontexte und Umstände Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Medien in Zusammenhang mit dem Umfeld, dem sozioökonomischen Hintergrund, dem Bildungsniveau, der Vorbereitung und der Motivation der Lehrkräfte sowie der Finanzkraft des jeweiligen Landes (UNESCO, 2023). In der Folge verschärfen sich „bestehende Ungleichheit beim Zugang zu Bildung“ (UNESCO, 2023, S. 6), was (erneut) während der Covid-19-Pandemie¹ und den dadurch bedingten Schulschließungen sichtbar wurde. Menschen mit Behinderungen und insbesondere Menschen mit einer

1 Die Covid-19-Pandemie ist der weltweite Ausbruch der Infektionskrankheit Covid-19 durch das Coronavirus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus Type 2). SARS-CoV-2 ist ein seit 2020 weltweit auftretendes neues Coronavirus. Nach der Erstidentifikation im Dezember 2019 in Wuhan, China, löste SARS-CoV-2 eine Pandemie aus. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) stufte das Geschehen zwischen Januar 2020 und Mai 2023 als internationalen Gesundheitsnotfall (PHEIC) ein. SARS-CoV-2 verbreitete sich in wenigen Monaten weltweit und führte in den folgenden Jahren in praktisch allen Ländern der Erde zu mehreren pandemischen Wellen. Quelle: https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Merkblaetter/Ratgeber_Covid-19.html?nn=2386228

sogenannten geistigen Behinderung, so zeigen sowohl internationale (Alfredsson Ågren, Kjellberg & Hemmingsson, 2020; Chadwick, Wesson & Fullwood, 2013; Chadwick et al., 2022) als auch nationale Studien (Bosse & Hasebrink, 2016; Heitplatz, Bühler & Hastall, 2021), sind „von Exklusion bei digitalen Medien betroffen oder bedroht“ (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 115). Dabei besteht die Gefahr einer wachsenden digitalen Ungleichheit nicht nur zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen, sondern auch unter Menschen mit Behinderungen, insofern als „die Schere zwischen denjenigen, die gesellschaftliche Teilhabe erlangen, und denjenigen, denen Zugänge fehlen, somit weiter aufgehen [könnte]“ (Sinus Institut & Aktion Mensch, 2019, S. 73).

Die Perspektive auf Ungleichheiten im Kontext der Digitalität hat sich im internationalen Forschungsdiskurs etabliert und wird in dieser Arbeit als Phänomen des *digital disability divide* (Sachdeva, Tuikka, Kimppa & Suomi, 2015) betrachtet. Mit dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive wird deutlich, dass sich digitale Ungleichheit auf mehreren Ebenen (*level*) zeigt, die vom Zugang (*first-level divide*) über die Art und Weise der Nutzung (*second-level divide*) bis hin zur Ebene technologisch-architektureller und infrastruktureller Spaltungen (*third-level divide*) durch Algorithmen reichen (Kutscher & Iske, 2022; Verständig, Klein & Iske, 2016). Diese Ungleichheitslagen betreffen auch das Bildungssystem, wo Bosse (2022) davor warnt, dass mit der zunehmenden Digitalisierung „Ungleichheiten in Bezug auf Medienkompetenz eher verstärkt statt aufgefangen werden“ (S. 729). Insbesondere im Kontext der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung² zeigen Studien, dass „die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft [als] keinesfalls hinreichend“ (Siegemund-Johannsen et al., 2021, S. 232) aufgefasst werden können und Schüler:innen dieser Schulform weitestgehend von Digitalisierungsprozessen ausgeschlossen werden (Keeley, Stommel & Geuting, 2021; Keeley, Geuting & Stommel, 2023).

Um sich Fragen von Teilhabe und Gerechtigkeit in einer digital geprägten Welt zu nähern, wird in dieser Arbeit das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Trotz der zunehmenden Durchdringung der Digitalisierung des schulischen Alltags, findet die spezifische Situation von Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

2 Bleidick (2016b) verweist auf die „kaum übersehbare, verwirrende Vielfalt von stetig sich im Fluss befindlichen Benennungen: Förderschule, Schule für Lernförderung, Schule mit dem Schwerpunkt [...] usw.“ (Bleidick, 2016b, S. 176). Diese Arbeit orientiert sich im Anschluss an die KMK-Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf) an der Bezeichnung „Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“.

wenig Beachtung in wissenschaftlichen Kontexten (Kalcher & Wohllhart, 2023). Folglich liegt bislang insgesamt kaum systematisch empirisches Wissen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. (Erst) seit Beginn der Covid-19-Pandemie, welche die großen Lücken u. a. bei der technischen und infrastrukturellen Ausstattung, den Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen etc. an deutschen Schulen insgesamt – und insbesondere an Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020) – wie durch ein Brennglas sichtbar gemacht hat, wurden in einzelnen Bundesländern wie Schleswig-Holstein (Gerick, Steglich & Eickelmann, 2020), Bayern (Ratz et al., 2020; Siegemund-Johannsen et al., 2021) sowie in Nordrhein-Westfalen (Geuting & Keeley, 2023; Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023) Daten zur Nutzung digitaler Medien in Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erhoben. In der Zusammenschau der genannten Studien kann herausgestellt werden, dass sich im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits große Ungleichheitslagen im Zugang zu digitalen Medien (*first-level divide*) sowie auf Ebene der Barrierefreiheit und Nutzung (*second-level divide*) offenbaren. Allerdings beziehen sich sowohl diese Studien als auch internationale vergleichende Schulleistungsstudien wie zum Beispiel die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019b) vor allem auf den Einsatz und Umgang digitaler Medien im Unterricht sowie auf strukturelle Bedingungsfaktoren (z. B. infrastrukturelle Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung), sodass tieferliegende Erkenntnisse zu den Ursachen und Begründungszusammenhängen des (Nicht-)Einsatzes digitaler Medien im Unterricht fehlen. Als mögliche Ursachen werden in den aufgeführten Studien zwar die individuellen medialen Einstellungen und Haltungen der (sonderpädagogischen) Lehrperson als ein entscheidender Bedingungsfaktor für die Implementation von digitalen Medien im Unterricht benannt (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019; Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023; Keeley & Bernasconi, 2023; Schmid, Goertz, Radomski, Thom, Behrens, 2017; UNESCO, 2023; Waffner, 2020), diese sind allerdings nicht Gegenstand tiefergehender Diskussionen oder systematischer Untersuchungen.

Mit der Kritik, dass vorherrschende Analyseperspektiven zum Medienhandeln mit einer mangelnden Erklärungskraft und Tiefe sowie einer perspektivischen Verengung versehen sind, hat sich im Kontext medienpädagogischer Forschung der Diskurs zum *medialen Habitus* etabliert. In Anknüpfung an die Soziologie Bourdieus, dessen Sozialtheorie einen Rahmen für die Analyse sozialer Prozesse, Dynamiken und Ungleichheiten im Bildungssystem ermöglicht (Bremer & Lange-Vester, 2025), haben Kommer (2006; 2010; 2022), Biermann (2009) sowie Kommer und Biermann (2012) die Analyseperspektive des *medialen Habitus* ausgearbeitet. Eine Analyse des Medienumgangs, verstanden als Artikulation des *medialen Habitus*,

„die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehenbleibt, sondern auch nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese fragt, erlaubt es, die vielfältigen ‚feinen Unterschiede‘ herauszuarbeiten und weitere Reflexionsebenen einzuziehen.“ (Kommer, 2013, S. 22)

In dieser Perspektivierung wird der *mediale Habitus* im Sinne Bourdieus (1982) als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage des medialen Handelns von Akteur:innen verstanden (Kommer & Biermann, 2012). Diese Analyseperspektive ermöglicht es, Aussagen zu Barrieren bei der Integration digitaler Medien in den Unterricht theoretisch und empirisch zu fundieren. Die Rezeption des Theorems des *medialen Habitus* als Analysekategorie wird sowohl in Forschungsarbeiten zur Lehrer:innenbildung (Biermann, 2009; Henrichwark, 2009; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Mutsch, 2012; Grubecic, 2013; Dertinger, 2023), der frühkindlichen Bildung (Swertz, Kern & Kovacova, 2014; Friedrichs-Liesenkötter, 2016) als auch der Erwachsenenbildung (Bolten-Bühler, 2021) herangezogen. Gemeinsam ist diesen Arbeiten der Blick auf einen pädagogischen Tätigkeitsbereich, in dem sie Zusammenhänge zwischen dem *medialen Habitus* und dem Medienhandeln der Pädagog:innen herausstellen konnten. Als Analysekategorie eröffnet er die Möglichkeit, die „in [...] Medien gerichteten (und im Umgang mit diesen sichtbar werdenden) Dispositionen, (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen“ (Kommer, 2010, S. 92) aufzudecken, respektive zu rekonstruieren. Ergebnisse der genannten Studien weisen darauf hin, dass medienbezogene Dispositionen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht einer Lehrperson eine hohe Relevanz aufweisen, wenn es darum geht, ob und wie digitale Medien in pädagogischen und didaktischen Kontexten eingesetzt werden.

Daher verfolgt diese Arbeit das Ziel einer Analyse des Medienumgangs – verstanden als Artikulation des *medialen Habitus* –, die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehen bleibt, sondern darüber hinaus nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung fragt. Damit wird die Perspektive des *medialen Habitus* und die Analyse des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung genutzt, um die vielfältigen „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) herauszuarbeiten. Mit Blick auf die sonderpädagogische Forschungslandschaft ist allgemein festzustellen, dass die Theorie Bourdieus bis heute nur in wenigen Arbeiten (Feuser, 2010; Jantzen, 1987; Köpfer, 2013; Schroeder, 2002; van Essen, 2013; Ziemer, 2002; 2004, 2018) einbezogen wurde, obwohl „die Soziologie Bourdieus im Rahmen einer Soziologie der Behinderung einen herausragenden Stellenwert haben kann und muss“ (Jantzen, 2000, S. 72) und sich darüber hinaus dazu eignet,

„die Leistungen und Mechanismen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und es dahingehend zu prüfen, inwiefern es zum Erhalt und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt“ (Mutsch, 2012, S. 30). Aufgrund der hier aufgespannten Forschungsdesiderate verfolgt diese Arbeit das Ziel, diese Forschungslücke zu schließen. Vor diesem Hintergrund spannen sich folgende Forschungsfragen in dieser Arbeit auf:

1. Welche medienbezogenen Dispositionen und auf (digitale) Medien bezogene (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen zeigen Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung?
2. Welche Bedingungen beeinflussen diese?

Da Lehrkräfte bei der Implementierung digitaler Medien in unterrichtlichen Lern- und Lehrprozessen eine zentrale Funktion einnehmen und ihr unterrichtliches Handeln entscheidend dazu beiträgt, ob und zu welchem Zweck digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, verfolgt diese Arbeit vor dem Hintergrund des Phänomens des *digital disability divide* das Ziel, die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sonderpädagog:innen offenzulegen. Sonderpädagog:innen werden im Kontext dieser Arbeit in ihrer Funktion als *gatekeeper* für die Möglichkeiten der Teilhabe an, mit und durch (digitale) Medien (Bosse, 2016) der Schüler:innen verstanden, indem sie „über ihre Persönlichkeit, ihre pädagogischen Einstellungen und ihr Handeln“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 19) auf Schüler:innen einwirken. Dabei ist „das Interesse an der Frage nach dem Einfluss, den Lehrkräfte auf die Bildungschancen und Lebenswege der SchülerInnen nehmen, [...] keineswegs neu. [...] LehrerInnen sind damit in der Position des Gatekeepers, der Mobilität und Lebenswege seiner SchülerInnen beeinflusst“ (Lange-Vester & Vester, 2018, S. 162).

Im Sinne Pierre Bourdieus wird Forschung in dieser Arbeit als die Suche nach dem hinter den Untersuchungsgegenständen Verborgenen bzw. bislang Unentdeckten und hinter den Erscheinungen Liegende aufgefasst. „Ein wissenschaftliches Objekt konstruieren heißt zunächst und vor allem, mit dem common sense brechen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 269) und damit den Alltagsbegriffen und -darstellungen. Charmaz (2014) verweist auf den konstruktivistischen Charakter, der einem Forschungsprozess inhärent ist, und damit auf die Relevanz der Reflexivität der Forschenden im Forschungsprozess. Sie vertritt die Position, dass die Theorie sich aus den vorherigen und präsenten Erfahrungen und Perspektiven der forschenden Person konstruiere. Die Theorie bilde somit ein „interpretative portrayal of the studied world“ (Charmaz, 2014, S. 17). Dieses konstruktivistische Verständnis von Wissenschaft steht im Einklang mit dem Bourdieus. Wahrnehmung und Handlung werden als subjektiv Hervorgebrachtes

verstanden, das aufgrund subjektiver Konstrukte gedeutet wird und das sprachlich-explizierbar sowie implizit-handlungsleitend sein kann. Da in diesem Wissenschaftsverständnis Reflexivität von besonderer Bedeutung ist und in der konstruktivistischen Auslegung der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) explizit verankert ist, schließt sich die Arbeit diesem wissenschaftstheoretischen Verständnis an. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der zuvor erörterten Forschungsdesiderata eignet sich der Forschungsstil der konstruktivistischen *Grounded Theory* (Charmaz, 2014) durch ihren offenen Zugang, mediale Habitusstrukturen von Sonderpädagog:innen aufzudecken respektive zu rekonstruieren. Der Forschungsstil der *Grounded Theory* verfolgt das Ziel, die aus den Daten emergierenden Erkenntnisse in einer Theorie zusammenzuführen. Hierzu wurden insgesamt zehn Interviews mit Sonderpädagog:innen geführt, welche an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen tätig sind. Die Erhebungen fanden in einem iterativ-zyklischen Prozess im Zeitraum von August 2020 bis März 2023 statt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit fokussiert die (Genese der) medialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, ergo den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und bezieht sich dabei auf die soziologischen Arbeiten Bourdieus, um Einblicke, Erklärungen und Erkenntnisse im sozialen Feld zu analysieren, erläutern und diskutieren. Vor diesem Hintergrund stellen die von Bourdieu geprägten Begriffe des sozialen Feldes, des Kapitals und des Habitus theoretische Perspektivierungen und Bezugspunkte über die gesamte Arbeit hinweg dar. Aufgrund der inhaltlichen Struktur dieser Arbeit erfolgt eine ausführliche Definition dieser Begriffe allerdings erst in Kapitel 5.

Die inhaltliche Struktur der Arbeit bezieht sich zunächst in Kapitel 2 auf die Konturierung des Forschungsgegenstandes. Dazu werden historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik sowie der Etablierung des Förderschulwesens, vor allem mit der Perspektive auf den Schwerpunkt Geistige Entwicklung vorgenommen. In diesem Kontext wird das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Kapitel 2.2) analysiert. Zudem werden die Schüler:innen (Kapitel 2.3) sowie Sonderpädagog:innen (Kapitel 2.4) als zentrale Akteur:innen in diesem sozialen Feld dargestellt.

Kapitel 3 fokussiert die gesellschaftlichen (Transformations-)Prozesse im Kontext der *Kultur der Digitalität*. Dabei werden Phänomene der digitalen Ungleichheit anhand des internationalen Forschungsdiskurses um den *digital (disability) divide* erläutert (Kapitel 3.2) und ein Rückbezug zum deutschen Bildungssystem hergestellt (Kapitel 3.1). Daran anschließend werden die Bedingung der

Kultur der Digitalität im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beleuchtet und die Rolle der Lernenden sowie der Lehrenden erörtert, indem u. a. bildungspolitische Vorgaben mit einbezogen werden (Kapitel 3.3). Dabei wird eine Verortung des Forschungsbereichs vorgenommen sowie eine Zusammenfassung des relevanten Forschungsstandes dargelegt. Zudem werden tragende Begrifflichkeiten der Medienpädagogik diskutiert, um abzuleiten, welche Veränderungen und Anforderungen an das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext der *Kultur der Digitalität* und der digitalen Teilhabe von Schüler:innen bestehen (Kapitel 3.4). Dabei werden sonderpädagogische und medienpädagogische Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext *Inklusiver Medienbildung* diskutiert.

Im vierten Kapitel wird die Perspektive auf das komplexe Phänomen Behinderung im Kontext der *Disability Studies* gerichtet, welche dis/ability als historische, kulturelle und vor allem gesellschaftliche Konstruktion verstehen. Vor diesem Hintergrund wird der Diskurs zu dis/ability – unter dem Begriff *ableism* – in den *Disability Studies* in Kapitel 4.1 näher beleuchtet und Bezüge zum Diskurs des *Digitalen Ableismus* hergestellt (Kapitel 4.2). Das Kapitel schließt mit der Analyse des Konzepts *Doing Disability* (Kapitel 4.3).

Kapitel 5 fokussiert die theoretische Rahmung des Kapitalbegriffs (Kapitel 5.1), des sozialen Feldes (Kapitel 5.2) sowie des Habitus (Kapitel 5.3) nach Bourdieu. Auf dieser Grundlage wird anschließend die Fokussierung des *medialen Habitus* vorgenommen (Kapitel 5.4), indem zunächst das Konzept des *medialen Habitus* (Kapitel 5.4.1) sowie dessen theoretische Verortung (Kapitel 5.4.2) analysiert wird. Im Anschluss daran werden Ergebnisse der medienpädagogischen Studien, die den *medialen Habitus* bereits als Analysekatgorie einbezogen haben, vorgestellt (Kapitel 5.4.3). Im Unterkapitel 5.4.4 wird das Konzept des *medialen Habitus* sodann kritisch eingeordnet und reflektiert. Schließlich wird der *mediale Habitus* als Analysekatgorie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Kapitel 5.4.5 erörtert.

Das Zwischenfazit in Kapitel 6 schließt die theoretische Rahmung der Arbeit ab.

Der zweite thematische Bereich der Arbeit fokussiert das Forschungsdesign und -vorgehen (Kapitel 7). Dabei wird zunächst das qualitative Forschungsvorgehen der Arbeit erläutert (Kapitel 7.1). Der Forschungsstil der *Grounded Theory* in Anlehnung an Charmaz (2014) wird daraufhin in ihrer konstruktivistischen Ausrichtung ausgeführt und im Kontext der Forschungsfragen beleuchtet (Kapitel 7.2). Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 7.3 die Rolle der Forscherin reflektiert. Zudem werden das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode (Kapitel 7.4) sowie der Prozess der Datenerhebung und -aufbereitung detailliert in Kapitel 7.5 erläutert. Darauf folgend wird das Sample dargestellt und die Durchführung der Interviews beschrieben (Kapitel 7.6). Abschließend wird das Studiendesign einer Reflexion unterzogen (Kapitel 7.7).

Im Anschluss daran werden in Kapitel 8 die Erkenntnisse dieser Arbeit dargestellt und interpretiert. Dazu werden die während des Kodierprozesses der zehn Interviews herausgearbeiteten Kategorien in den einzelnen Kapiteln 8.1 bis einschließlich 8.5 einer ausführlichen Analyse unterzogen sowie abschließend jeweils zusammengefasst und in den theoretischen Hintergrund eingeordnet. Im Anschluss daran werden in Kapitel 9 die zentralen Ergebnisse und daraus abgeleiteten Erkenntnisse diskutiert und reflektiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 10), welches eine abschließende Zusammenfassung (Kapitel 10.1) sowie eine Darstellung und Diskussion der Limitationen der Studie (Kapitel 10.2) beinhaltet. Zudem wird der Beitrag dieser Arbeit zum aktuellen Forschungsstand erläutert (Kapitel 10.3). Das Fazit endet mit einem Ausblick (Kapitel 10.4), der sowohl auf theoretische Implikationen und weitere Forschungsdesiderate als auch auf praxisbezogene Handlungsimplicationen für die (sonderpädagogische) Lehrer:innenbildung verweist.

2 Konturierung des Forschungsbereichs

Diese Arbeit befasst sich mit der Analyse der Nutzungsmuster (digitaler) Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Vor diesem Hintergrund ist die Berücksichtigung der wissenschaftlichen Disziplin der Sonderpädagogik unerlässlich. Dazu wird in diesem Kapitel der zugrundeliegende Forschungsbereich definiert, indem zunächst die historische Entwicklung der Disziplin der Sonderpädagogik nachgezeichnet wird, die sich aus der Trias von heil- respektive sonderpädagogischer Theorie, Profession und Institution formiert. Im Anschluss daran wird das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie deren inhärente Logiken erörtert. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung der zentralen Akteur:innen des sozialen Feldes: den Schüler:innen und den Sonderpädagog:innen.

Der Begriff Sonderpädagogik wird oft synonym mit Bezeichnungen wie Heilpädagogik, Integrations- und Inklusionspädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderschulpädagogik verwendet. Bleidick (2016b) verweist in diesem Kontext auf eine „kaum übersehbare, verwirrende Vielfalt von stetig sich im Fluss befindlichen Benennungen“ (Bleidick, 2016b, S. 176). Nach ihm bezeichnet die Sonderpädagogik „Theorie und Praxis der Erziehung, Unterrichtung und Therapie von behinderten Menschen“ (Bleidick, 2016a, S. 172) und wird als „theoretische[r] Überbau der Sonderschulpädagogik“ (Bleidick, 2016a, S. 172) verstanden. Mit Blick auf den historischen Prozess der Institutionalisierung der Sonderpädagogik (Kapitel 2.1) zeigt sich, dass sich diese stets im (Spannungs-)Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik entwickelt hat. Als wissenschaftliche Disziplin grenzt sich die Sonderpädagogik durch zentrale Kategorien, wie beispielsweise „sonderpädagogische Förderung“, der durch das Attribut „sonderpädagogisch“ der Verweis auf etwas Besonderes, Unzureichendes, Fehlendes bzw. Defektes zugrunde liegt, von der allgemeinen Pädagogik ab. „Somit liegt die Vermutung nahe, dass über diese Art von speziellen Begriffen sich die Disziplin ‚Sonderpädagogik‘ selbst legitimiert“ (Ziemen, 2019, S. 101). Dabei konstatiert Ziemen (2019) eine fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Disziplin.

2.1 Historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik

Mit Blick auf die historische Entwicklung lassen sich nach Moser (2004) zwei Traditionsstränge der Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik sowie deren Professionalisierung unterscheiden: die der außerschulischen Entwicklung

und die der schulischen Entwicklung. Georgens und Deinhardt führten den Begriff der Heilpädagogik 1861 in den Sprachgebrauch ein und definierten diesen „als Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik einerseits, zum anderen jedoch als ‚Abzweigung und Besonderung‘ der Allgemeinen Pädagogik“ (Bleidick, 2016a, S. 172). Im Fokus dieser Arbeit steht die schulische Entwicklung der Sonderpädagogik im Kontext des Schwerpunktes Geistige Entwicklung, dessen Institutionalierungsprozesse im Folgenden skizziert werden.

Während bis zum Ende des 19. Jahrhunderts der Bildungsanspruch zwar für sinnesbeeinträchtigte Schüler:innen Aufgabe des Staats wurde, wurden Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – ungeachtet der pädagogischen Weiterentwicklungen zum Beispiel durch Séguin oder Georgens und Deinhardt – in einer medizinisch geprägten Sicht als bildungsunfähig bezeichnet und meist in privaten Anstalten für Geistesschwache verwahrt. In den ab 1880 gegründeten Hilfsschulen wurden Kinder und Jugendliche,

„die aufgrund ungenügender fachlicher Leistungen und oftmals gleichzeitiger Verhaltensauffälligkeiten in der Volksschule aufgefallen bzw. ‚gescheitert‘ waren [, aufgenommen]. Auch wenn die Hilfsschulen ursprünglich für die sog. ‚Schwachsinnigen‘ gegründet wurden, stellten sie insbesondere zu Beginn oftmals eine Art ‚Sammelbecken‘ für all diejenigen dar, die in der Volksschule den Unterricht beeinträchtigten oder mit Blick auf Lernleistungen ‚versagt‘ hatten.“ (Bernasconi, 2024, S. 61)

Die Etablierung der Hilfsschulen galt auch als Antwort des sich mit der durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht entstandenen Problems der Heterogenität und erhöhter Komplexität der Schulorganisation (Ellger-Rüttgardt, 2022). Die Ausbreitung des Hilfsschulwesens sowie die Etablierung berufspolitischer Ziele wurde durch die Gründung des Hilfsschulverbandes 1898 gefördert. 1899 wurde von diesem ein Organisationsplan vorgelegt, „in dem die uneingeschränkte Eigenständigkeit des neuen Schultypus Hilfsschule – legitimiert durch die Besonderheit ihrer Klientel – gefordert wurde“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 22). Die Zeit der Weimarer Republik wird als „Blüte der Heilpädagogik“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 23) bezeichnet, bei dem das Individuum im Zentrum sozialstaatlicher Politik stand und sich eine Vielfalt neuer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen etablierte, die „mit ihrem reformpädagogischen Impetus zahlreiche Berührungspunkte zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik aufwiesen“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 23). Diese zeigten sich jedoch eher in der pädagogischen Praxis, während im wissenschaftlichen Diskurs der Begriff „Sonderpädagogik“ erstmals in der Dissertation von Heinrichs (1931) mit dem Titel „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Heilpädagogik“ hervortritt. In dieser Arbeit setzt sich Heinrichs (1931) ausführlich mit den „Vorstellungen von *Besonderung*, *Sonderschule* und *Sondererziehung*“ (Stechow, 2022, S. 35) auseinander. In der Neuzeit „entstand durch das Aufkommen wissenschaftlicher

Erklärungen – verbunden mit den Ideen der Nützlichkeit – ein neuer Auftrag, die Kinder ‚brauchbar‘ zu machen“ (Bernasconi, 2024, S. 62). Schüler:innen, die diese Norm nicht erfüllten, wurden in sogenannten Sonderklassen für Schwerstschwachsinnige verwahrt, welche jedoch durch die zunehmende Verbreitung des Nationalsozialismus und schließlich der Allgemeinen Anordnung über Hilfsschulen in Preußen 1938 aufgelöst wurden (Bernasconi, 2024; Fornefeld, 2020). Ab der Jahrhundertwende und während der Zeit des Nationalsozialismus kam es u. a. auf Grundlage der darwinistischen Evolutionslehre zu einer Reihe gesetzlicher Verankerung, die die Vernichtung behinderter Menschen (Euthanasie) forderten und umsetzten. 1938 wird in § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes der Begriff der „Bildungsunfähigkeit“ eingeführt,

„um Sammelklassen aufzulösen und die ‚brauchbaren‘ von den ‚unbrauchbaren‘ Mitgliedern der ‚Völkergemeinschaft‘ zu trennen. Den Lehrpersonen der Hilfsschule wurde die ‚volksbiologische Aufgabe‘ übertragen, die Reinerhaltung der arischen Rasse zu unterstützen, indem sie die Schüler selektierten und meldeten, die dem Kriterium der Nützlichkeit für die gesamte Gesellschaft nicht entsprachen. Die Hilfsschule erhielt damit eine neue Funktion, indem die Auslese der Minderwertigen zur Förderung der Hochwertigen unterstützt wurde“ (Bernasconi, 2024, S. 65).

Die als „bildungsunfähig“ gekennzeichneten Schüler:innen wurden in der Folge von der Schulpflicht befreit und es kam zunehmend zu einer Gleichsetzung der Begriffe *bildungsunfähig* und *lebensunwert*, die durch die Propaganda der Nationalsozialisten Verbreitung fand und zur Euthanasie führten (Antor & Bleidick, 2001). Nach 1945 blieb das Reichsschulpflichtgesetz zunächst bestehen und das Hilfsschulwesen war „quasi nicht mehr existent“ (Bernasconi, 2024, S. 67). In den Schulgesetzen der BRD fand sich bis in die 1970er-Jahre die Zuschreibung der „Bildungsunfähigkeit“, aufgrund derer eine Befreiung der Schulpflicht für Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung galt. Durch die 1958 von Eltern initiierte Gründung der *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.* wurde das Hilfesystem aufgebaut. „In den folgenden Jahren findet eine zunehmende Ausdifferenzierung des Hilfe- und Versorgungssystems statt und es werden weitere, fachlich spezifizierende Schulen gegründet“ (Bernasconi, 2024, S. 68). Im Jahr 1960 wurde ein Gutachten zur Neuordnung des Sonderschulwesens von der Kultusministerkonferenz³ vorgelegt, in welchem zwölf Typen von Sonderschulen vorgeschlagen wurden, die neben Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, Schwerhörigen-, Sprachheil-, Körperbehindertenschulen auch in Hilfs-, Beobachtungs- und Erziehungsschwierigenschulen unterteilt wurden sowie darüber hinaus in Schulen für Kranke, Gefängnisschulen und Sonderberufsschulen. Eine Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung

3 Im Folgenden mit KMK abgekürzt.

wurde jedoch nicht von der KMK berücksichtigt. Diese Schule wurde erst im Jahr 1963 durch den Bundesverband der Lebenshilfe in Bayern gegründet. Um den Aufbau des Schulwesens für geistig behinderte Kinder und Jugendliche voranzutreiben, legte der pädagogische Ausschuss der *Lebenshilfe* unter Leitung von Prof. Dr. Bach 1968 die Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte vor (Dietze, 2019). Trotz des ab 1968 gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses in Bezug auf den Behinderungsbegriff sowie den Integrationsprozess befürwortete die KMK 1972 weiterhin die Sonderschule als eigenständige Schulform, was durch die Einführung des Lehramtes an Sonderschulen weiter bestärkt wurde. In Folge der 1994 veröffentlichten „Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ kam es zu einem begrifflichen Wandel, indem der Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* durch den des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* ersetzt wurde (Ziemen, 2004). Nach Bernasconi (2024) wurde damit die institutionell orientierte Zuweisungspraxis durch eine individuumszentrierte und förderorientierte Perspektive ersetzt, in der ein Förderbedarf ermittelt und darauf basierend ein Förderort festgelegt wird. Der eingeführte Begriff des Förderbedarfs stellt jedoch keine pädagogisch orientierte Kategorie dar, sondern dient vielmehr als „institutionell-schuladministrative Kategorie der Ressourcenzuweisung“ (Sturm, 2013, S. 114). Auch die aktuellen „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (KMK, 2021) zielen darauf, Kindern und Jugendlichen mit geistiger und komplexer Behinderung individuelle Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an allen Lernorten und somit die Chancen auf vollumfängliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der historischen Institutionalisierungsprozesse konstatiert Feuser (1989):

„Im Kontext der historischen Tradition der ‚Segregation‘ von behinderten Menschen aufgrund eines Menschenbildes, das das Erscheinungsbild ihrer Behinderung und die an ihnen unmittelbar der mittelbar beobachtbaren Beeinträchtigungen als ihre Natur, ihr inneres Wesen begreift, wurde unter lebensphilosophischen und anthropologischen Denkstrukturen ihre ‚Andersartigkeit‘ konstituiert.“ (Feuser, 1989, S. 15)

Dieses Konstrukt der „Andersartigkeit“ prägt die historische Entwicklung der Trias aus heil- respektive sonderpädagogischer Theorie, Profession und Institution. In einer historischen und gesellschaftspolitischen Reflexion wird deutlich, dass ihre Elemente während dieses Prozesses Veränderungen unterlagen, die sich stets im Spannungsverhältnis zwischen Besonderung, Separierung und Abgrenzung auf der einen Seite sowie Annäherung an und Verbindung zur allgemeinen Pädagogik auf der anderen Seite bewegten (Ellger-Rüttgardt, 2022).

2.2 Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Die in der Historie erwachsenen Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen, die Ellger-Rüttgardt (2022) als den „Kampf nach Anerkennung“ (S. 26) ausweist, waren bedingt durch „die Ausbreitung einer durchaus umstrittenen neuen Schulform, deren Legitimität durch den Nachweis einer spezifischen Klientel nur schwer zu beschaffen war“ (S. 26). Diese Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen konturieren das soziale Feld⁴ der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auch heute noch. Im Anschluss an Bourdieu (1997) werden soziale Felder als „Handlungsräume“ (Bourdieu, 1997, S. 13) verstanden, in denen sich Akteur:innen entwickeln und nach gewissen Spielregeln handeln, die ihnen qua Positionen und Ressourcen zur Verfügung stehen. Dabei geht es stets um die „Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefeldes“ (Bourdieu, 1998c, S. 20). Nach Bourdieu sind soziale Felder vielschichtig und umfassen zum Beispiel Kultur, Ökonomie, Wissenschaft, Kunst oder Bildung. Dabei wird das soziale Feld der Bildung durch die Schule als gesellschaftlich organisierte und akzeptierte Institution repräsentiert (Köpfer, 2013). Die Institution der Schule kann dabei wiederum „als hochgradig abhängig vom Feld der Macht (hier die jeweilige Landespolitik) angesehen werden“ (Biermann, 2020, S. 32). Die Besonderheit des sozialen Feldes zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Schule für die Schüler:innen ein obligatorisches und zugleich temporäres Feld darstellt, in dem die Schulpflicht sicherstellt, dass alle Kinder und Jugendlichen für eine bestimmte Zeit Teil dieses Feldes sind (Köpfer, 2013). Darüber hinaus wird das soziale Feld der Schule durch die verschiedenen Akteur:innen, u. a. Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern, Teammitarbeiter:innen sowie alle anderen an der Institution Beteiligten und deren jeweiligen Habitus⁵ bestimmt.

Die Schule stellt eine für den weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen entscheidende Institution dar, da sie sowohl auf inhaltlicher Ebene kulturelles Kapital⁶ vermittelt (Ziemen & Langner, 2010) als auch durch die Vergabe von Bildungstiteln (institutionalisiertes) kulturelles Kapital verleiht, das wiederum als Zugangsvoraussetzung für weitere Institutionen oder als Qualifikation für bestimmte berufliche Positionen dient. Neben kulturellem Kapital können unter Anwendung des Kapitalbegriffs nach Bourdieu (Kapitel 5.1) Unterstützungsleistungen für Schulen auch in Form ökonomischen Kapitals, zum Beispiel

4 Der Begriff des sozialen Feldes lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.2 ausführlich erläutert.

5 Der Begriff des Habitus lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.3 ausführlich erläutert.

6 Der Begriff des Kapitals lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.1 ausführlich erläutert.

durch materielle und personelle Ressourcen, oder auch als symbolisches Kapital in Form von Anerkennung und sozialer Wertschätzung bzw. Unterstützung betrachtet werden (Köpfer, 2017). Dabei stellt die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung einen Kernbestandteil des erschwerten, benachteiligten und in Teilen verwehrten Zugangs zu verschiedenen Kapitalformen dar (u. a. auch Jantzen, 2000; van Essen, 2013; Ziemen, 2004; 2013). Auch Haerberlin (2016) sieht in der Institution Förderschule mit all ihren differenzierteren Formen einen Ort der sozialen Aufteilung. Baumann et al. (2021) bezeichnen soziale Ungleichheit in ihrer Untersuchung an Förderschulen in Bayern als „ein stabiles Merkmal der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die es zu berücksichtigen gilt“ (S. 217). Im Kontext der gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch Digitalisierung drohen sich diese insbesondere für die Schüler:innen, die im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, noch zu verschärfen (Kapitel 3.1).

2.3 Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, offenbart der Blick auf das deutsche Schulsystem ein sehr spezialisiertes System, das nach verschiedenen Schulformen und -typen differenziert ist. Im Laufe der historischen Institutionalisierungsprozesse der Schule hat sich das Förderschulwesen etabliert, in dem zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten differenziert wird, sodass neben dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auch noch die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation, Körperlich-Motorische Entwicklung, Sozial-Emotionale Entwicklung sowie Lernen und Sprache unterschieden werden (Ziemen, 2018). Laut KMK (2021) zählen rund 16 % aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Der überwiegende Anteil dieser Schüler:innen wird an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet, während der deutlich geringere Teil in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird (KMK, 2021, o.S.). Auf schuladministrativer Ebene findet sich neben dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Vielfalt an Begrifflichkeiten, zum Beispiel Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, sonderpädagogische Förderung, individuelle Hilfeplanung, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf etc., die jedoch „eine differenzierte begriffliche Auseinandersetzung [...] vermissen [lassen]“ (Ziemen, 2019, S. 100).

Die Formulierung geistige Entwicklung bezieht sich nach Musenberg (2022) auf zwei Ebenen: „Als Entwicklungsbereich bezeichnet sie einen zentralen Aspekt der menschlichen Individualentwicklung, als Förderschwerpunkt ist sie zunächst eine von der KMK eingeführte Ersatzformel für geistige Behinderung“

(Musenberg, 2022, S. 220). Während der Begriff im Kontext entwicklungspsychologischer Betrachtungen die psychische Gesamtentwicklung oder aber einen zentralen Entwicklungsbereich in der menschlichen Individualentwicklung (Ontogenese) umschreibt, bezieht er sich im Kontext der Schuladministration auf die Stärkung „kognitive[r], kommunikative[r], emotionale[r], soziale[r] und motorische[r] Fähigkeiten“ (KMK, 2021, S. 6) speziell von Schüler:innen mit zugeschriebenem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ (Musenberg, 2022).

Zu beobachten ist, dass im schulischen Kontext auf den Begriff *Behinderung* verzichtet, im Fachdiskurs jedoch vor allem auf diesen rekurriert wird (Musenberg, 2022). Mit Blick auf die Begriffsgeschichte zeigt sich eine Vielfalt verschiedener Definitionen und Modelle von Behinderung, sodass „eine allgemein anerkannte Definition von Behinderung [...] bis zum heutigen Tage jedoch nicht vor[liegt], obwohl der Begriff seit einigen Jahrzehnten im allgemeinen Sprachgebrauch gängig und wissenschaftlich etabliert ist“ (Dederich, 2016, S. 107). Nach Dederich (2017) begründet sich dies u. a. im Kontext der verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen, die den Terminus *Behinderung* zum Gegenstand haben und durch unterschiedliche Leitdifferenzen geprägt sind, zum Beispiel Medizin, Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft oder Soziologie. Im Anschluss an eine sozialwissenschaftliche Perspektive

„gilt der Begriff ‚Behinderung‘ als konstruiert, als relational und geht einher mit ‚gesellschaftlichen Praxen der ungleichen Verteilung von Gütern und Privilegien sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung von Anerkennung‘ (Dederich, 2017, S. 48). Er verweist auf zwei grundsätzliche Bedeutungen: auf einen im Individuum gekennzeichneten Zustand (behindert sein) und ein durch verschiedene Umstände, wie Ausgangs- und Umfeldbedingungen, in ihrem Verhältnis zueinander konstruiertes Faktum (behindert werden).“ (Ziemen, 2018, S. 16)

(Geistige) Behinderung ist einem solchen Verständnis folgend als „Relation und nicht als substanziale Eigenschaft zu betrachten“ (Jantzen, 2010, S. 16).

Im Kontext der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), die 2001 von der Weltgesundheitsorganisation veröffentlicht wurde, wird Behinderung als „das Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt [definiert]; es geht immer um Behindert-Sein und um Behindert-Werden“ (Hollenweger, 2022, S. 166). Behinderung wird nicht als eine Eigenschaft einer Person aufgefasst, sondern als ein mehrdimensionales Phänomen, das als Resultat aus der Interaktion von Menschen mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt entsteht (DIMDI, 2005). Im Mittelpunkt steht das bio-psycho-soziale Modell, verstanden als universelles Modell, „denn alle Menschen können zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben von einer Behinderung betroffen sein“ (Hollenweger, 2022, S. 167). Das bio-psycho-soziale Modell verweist stets

auf die Wechselwirkung von körperlichen, psychologischen und sozial-gesellschaftlichen Faktoren. In der Gesamtbetrachtung besteht die Klassifikation aus zwei Teilen: Der eine Teil, der in der deutschen Übersetzung als *Funktionsfähigkeit und Behinderung* betitelt wird, beinhaltet die Komponenten *Körperfunktionen und -strukturen* sowie *Aktivitäten und Partizipation*. Der zweite Teil umfasst *Kontextfaktoren*, zu denen die Komponenten *Umweltfaktoren* und *personenbezogene Faktoren* zählen.

„Dabei steht übergreifend die Frage im Mittelpunkt, wie einer Person Teilhabe an Alltagssituationen (daily activities) ermöglicht werden kann bzw. aus welchen Gründen eine Teilhabe nicht möglich ist. Das Grundverständnis der ICF besagt hier, dass letztlich die (materielle und personelle) Beschaffenheit der Umwelt die Funktionsfähigkeit und die Partizipation eines Menschen beeinflusst. Damit wird der Ausgangspunkt therapeutischer (oder pädagogischer) Interventionen vom Gesundheitsproblem hin zur Analyse der Partizipationssituationen gerückt.“ (Bernasconi, 2024, S. 50)

Auch die Behindertenrechtskonvention basiert auf diesem Verständnis von Behinderung:

„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.“ (UN-BRK, Artikel 1, 2008)

Vor diesem Hintergrund werden „größtmögliche Selbstständigkeit und aktive Teilhabe“ (S. 8) der Schüler:innen auch in den Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022) als Zielperspektive formuliert. Die Schüler:innen werden als sehr heterogene Gruppe definiert, die:

„über eine höchst individuelle Entwicklungsbasis für die Anbahnung sozial-emotionaler, kommunikativer, kognitiver, motorischer und wahrnehmungsbezogener Kompetenzen [verfügt], die sich je nach Kontext ausgestalten und Ansatzpunkte für schulische Bildungsangebote bilden sowie die Hinführung zu größtmöglicher Selbstständigkeit und aktiver Teilhabe ermöglichen. Die Heterogenität im Personenkreis der beschriebenen Schülerschaft reicht von Schülerinnen und Schülern, die ein Kompetenzniveau an der Grenze zum zieldifferenten Bildungsgang Lernen aufzeigen, bis hin zu Schülerinnen und Schülern, die einen erhöhten oder komplexen Unterstützungsbedarf aufweisen. So gehören Schülerinnen und Schüler, die auf eine basale Entwicklungsförderung und/oder Grundpflege bzw. medizinische Behandlungspflege angewiesen sind, ebenso zu der Schülerschaft im Bildungsgang Geistige Entwicklung, wie Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich aufgrund von psychischen Einschränkungen,

traumatischen Erfahrungen und/oder progredienten Erkrankungen einer in besonderem Maße individualisierten Unterstützung bedürfen.“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 8)

Für Schüler:innen, „die einen erhöhten oder komplexen Unterstützungsbedarf aufweisen“⁷ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 8), werden sowohl in der Praxis als auch der Theorie Begriffe wie beispielsweise „Menschen mit schwersten Behinderungen“, „Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen“, „Menschen mit schwerer geistiger Behinderung“ oder „Menschen mit komplexer Behinderung“ verwendet, „um einen bestimmten Personenkreis nochmals von der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung abzugrenzen“ (Bernasconi, 2024, S. 43). Dabei können (weitere) Kategorisierungen als kritisch betrachtet, auch weil „kein Konsens darüber besteht, wie a) der Personenkreis zu bezeichnen ist und b) was die Besonderheit dieser Menschen letztlich ausmacht“ (Bernasconi, 2024, S. 44). Im Anschluss an Bernasconi (2024) wird im Kontext dieser Arbeit der Begriff „Schüler:innen mit komplexer Behinderung“ gewählt, da dieser die Fokussierung auf die (komplexe) Unterstützungsbedürftigkeit von Personen aufgrund verschiedener Beeinträchtigungen im Kontext ihrer Lebenslage lenkt. In dieser ganzheitlichen Perspektive betrachtet, können die Schüler:innen so „in der Verwobenheit individueller Bedürfnisse und Bedarfe und der damit einhergehenden Lebenslage betrachtet [werden]. Dabei gilt, je abhängiger eine Person von Unterstützung ist, desto wichtiger sind positive unterstützende Kontextbedingungen zur Ermöglichung von Inklusion und Teilhabe“ (Bernasconi, 2024, S. 46).

Als eine „positive unterstützende Kontextbedingung zur Ermöglichung von Inklusion und Teilhabe“ (Bernasconi, 2024, S. 46) werden in dieser Arbeit Sonderpädagog:innen in ihrer „Position des Gatekeepers⁸, der Mobilität und Lebenswege seiner SchülerInnen beeinflusst“ (Lange-Vester & Vester, 2018, S. 162) verstanden, die:der über das Wie und Ob von Lernprozessen entscheidet. In diesem Kontext werden Anforderungen an diese Rolle im nächsten Kapitel sowohl aus schuladministrativer als auch theoretischer Perspektive dargestellt.

2.4 Sonderpädagogik als Profession

Wie in Kapitel 2.1 erläutert, entfaltete die sonderpädagogische Professionalisierung ihr Selbstverständnis entlang der Gründung der Hilfsschulen im letzten

7 Die Schulpflicht für Schüler:innen mit einem erhöhten oder komplexen Unterstützungsbedarf ist in Nordrhein-Westfalen seit 1978 und in anderen Bundesländern zum Teil auch erst ab den 1980er-Jahren gesetzlich verankert.

8 Auf Deutsch übersetzt heißt *Gatekeeper* Torwächter:in, Schleusenwärter:in oder Türsteher:in und *Gatekeeping* wird mit Zugangskontrolle übersetzt.

Drittel des 19. Jahrhunderts – auch in Abgrenzung zum Beruf der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers (Ellger-Rüttgardt, 2022; Ludwig, Wolf, Dietze, Hummrich & Moser, 2023). Die Frage nach der sonderpädagogischen Professionalisierung wird stets im Kontext des Verhältnisses zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sowohl auf disziplinärer als auch professioneller Ebene verhandelt (Dlugosch, 2016). Sie stellt jedoch ein recht junges Forschungsfeld dar, in dem sich Forschungsdesiderate insbesondere in Hinblick auf rekonstruktive Studien zur Strukturlogik sonderpädagogischen Handelns zeigen (Dlugosch, 2016; Junge, 2020; Moser, 2022).

In dem Diskurs der Professionalisierung im Lehrer:innenberuf haben sich verschiedene Ansätze etabliert, zum Beispiel der kompetenzorientierte Ansatz, der berufsbiografische Ansatz oder der strukturtheoretische Ansatz. Der strukturtheoretische Ansatz der Professionalisierung (Combe & Helsper, 1996; Helsper, 2002; 2014; Oevermann, 2002) beschreibt den Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften als die Auseinandersetzung mit grundlegenden, strukturell bedingten Antinomien und Paradoxien, die nach Schütze (1996) in der pädagogischen Praxis unweigerlich auftreten. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Lehrkräfte in ihrem beruflichen Handeln ständig vor komplexen und widersprüchlichen Anforderungen stehen, die nicht durch einfache Regeln oder standardisierte Verfahren gelöst werden können. Dadurch erfordert der Professionalisierungsprozess die Entwicklung eines reflexiven Umgangs mit Spannungsfeldern, die sich sowohl im Bereich der Stellvertretung als auch in der formal-organisatorischen Rahmung offenbaren. In dieser Perspektive müssen Lehrpersonen die Fähigkeit entwickeln, Widersprüche zu erkennen, zu analysieren und zu bewältigen. Als Kern pädagogischer Praxis stellt Helsper (2002) heraus, dass Lehrkräfte diese Antinomien als integralen Bestandteil ihrer professionellen Praxis akzeptieren und lernen, produktiv mit ihnen umzugehen.

Mit Blick auf den sonderpädagogischen Professionalisierungsprozess zeigen sich Antinomien beispielsweise in Bezug auf die Zielbestimmung der Inklusion bei gleichzeitiger Verbesonderung (Dlugosch, 2003; Moser, 2005). Zudem stellen Ludwig et al. (2023) das *Dialogische* als eine besonders relevante Dimension im Kontext sonderpädagogischer Professionalisierungsprozesse heraus, „und zwar im Sinne eines besonderen Ethos oder auch Berufung, jedoch nicht als eine zu erlernende Technologie“ (Ludwig et al., 2023, S. 681). Zudem werden biografisch erworbene Einstellungen und Haltungen als eine wesentliche Dimension ausgewiesen. In diesem Kontext konstatiert Moser (2022):

„Insbesondere die Sonderpädagogik hat sich der Ausformung berufsspezifischer Überzeugungen verschrieben, in der nicht nur eine dialogische Haltung, sondern auch ein anderer Blickwinkel auf Kinder reklamiert wird, orientiert an einer individuellen Bezugsnorm.“ (Moser, 2022, S. 688)

In einer Studie konnten Moser, Kuhl, Redlich und Schäfer (2014) in einem Vergleich mit anderen Lehrkräften insofern spezifische Einstellungen von Sonderpädagog:innen herausstellen, als sich diese durch eine Orientierung an auf das Individuum bezogene Fördermaßnahmen mit Bezug auf das Lebensumfeld zeigen. Dabei nimmt die dialogische Haltung eine wichtige Rolle ein. Zudem heben sie im Kontext der Studie hervor, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte durch eine spezifische Hinwendung zu einzelnen Schüler:innen auszeichnen, deren Individualität im Kontext von Benachteiligung und Behinderung zur Handlungsorientierung wird.

In den nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden Lehrkräfte als „Vorbilder und Bezugspersonen“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 19) ihrer Schüler:innen definiert werden, die

„über ihre Persönlichkeit, ihre pädagogischen Einstellungen und ihr Handeln auf sie ein[wirken]. Kernaufgabe der Lehrkräfte ist es, passgenaue Bildungsangebote zu planen und umzusetzen. Dies schließt die Kenntnis über die vorliegenden Unterstützungsbedarfe aller Schülerinnen und Schüler als Grundlage für die variable Einbindung unterschiedlicher Aneignungsebenen [...] mit ein. Alle Lehrkräfte fördern Schülerinnen und Schüler entsprechend deren individueller Fähigkeiten und leiten sie zu möglichst selbstständigem Lernen an. Dazu gestalten sie den Unterricht, indem sie individuelle Lernprozesse anleiten und diese unterstützen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln und Möglichkeiten bieten, dass sich Einstellungen und Haltungen entwickeln können. Sie beraten und beurteilen, organisieren, planen und werten ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern aus. In Abhängigkeit von den Inhalten und Themen des Unterrichts sowie unter Beachtung der individuellen Lernbiografien und Lernvoraussetzungen und der damit verbundenen von den Schülerinnen und Schülern angestrebten Kompetenzen, setzen sie verschiedene Strategien des Lehrens und Lernens ein. Sie bedienen sich dazu eines breiten Methodenrepertoires und nutzen die verfügbare Lernzeit effektiv. Die Lehrkräfte sind mitverantwortlich für die Gestaltung des Schullebens und tragen maßgeblich die Schulentwicklung im Interesse der Entwicklung und Sicherung der Qualität der schulischen Arbeit.“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 19–20)

In der Zusammenschau wird deutlich, dass auf mehreren Ebenen Anforderungen an die Rolle der Lehrperson bestehen, und zwar sowohl in Bezug auf die persönliche und als auch auf die professionelle Rolle. Indem Lehrpersonen „über ihre Persönlichkeit, ihre pädagogischen Einstellungen und ihr Handeln“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 19) auf die Schüler:innen einwirken und indem „sie beraten und beurteilen, organisieren, planen“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 20), wird ihre Position als *gatekeeper*, die über das Wie und das Ob der Lernprozesse der Schüler:innen entscheidet, hervorgehoben

(Behrman, 2022; Lange-Vester & Vester, 2018). Mit Bezug zum sozialen Feld der Schule lässt sich in einer Bourdieu'schen Perspektive konstatieren, dass Lehrpersonen bzw. Sonderpädagog:innen im Gegensatz zu ihren Schüler:innen über höhere Kapitalressourcen verfügen, sodass sie im Kräftefeld eher in der Lage sind, über den Zugang zu und die Verteilung von Ressourcen zu entscheiden und somit symbolische Gewalt ausüben können. Zudem können sie ihren „Schüler*innen Vorschuss und Kredit im Sinne ‚symbolischen Kapitals‘ [geben]“ (Ziemen, 2018, S. 103). Somit spielt die (Selbst-)Reflexion (nicht nur) auf Seiten der Lehrperson respektive Sonderpädagog:in eine wichtige Rolle. Im Anschluss an Bourdieu und Wacquant steht der Begriff Reflexivität nach Ziemen (2018)

„für ‚Rückbezüglichkeit‘, ‚re-flectere heißt zurückbiegen‘ (Wacquant, 1996, 63). [...] Reflexion kann sich auf sich selbst beziehen (Selbstreflexion); auf Theorien und Erkenntnisse, z. B. humanwissenschaftliche Diskurse; auf den Menschen in seinem So-Sein und seine Grundbedürfnisse; auf gesellschaftliche, organisatorische, kulturelle, sprachliche Bedingungen; auf Normen und Werte; auf die Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht; auf die Gestaltung des Möglichkeitsraums für Lernen und Entwicklung u. a. m.“ (S. 91)

Im schulischen Kontext umfasst Reflexion nach Ziemen (2013) u. a. das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, die Beziehungen der Schüler:innen untereinander, den pädagogischen Prozess, der auch Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren umfasst, die Analyse der Unterrichtsgegenstände, die Lernfortschritte und Unterstützungsmöglichkeiten der Schüler:innen, die Teamarbeit sowie die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Bezugspersonen.

Im Rahmen der von Ziemen (2018) entwickelten *Mehrdimensionalen-Reflexiven Didaktik* werden fünf verschiedene Dimensionen dargestellt, die im Kontext der Umsetzung der inklusiven Idee in Schule an Bedeutung gewinnen. Dabei werden zunächst makrostrukturelle Aspekte mit Bezug zu Kultur(en), Recht, Gesellschaft und Schulsystem beleuchtet, die Einfluss auf die Umsetzung nehmen (Dimension I). Darüber hinaus wird auch das Verhältnis zwischen den Schüler:innen und dem Lerngegenstand beleuchtet (Dimension IV) sowie die konkrete didaktische Gestaltung des Unterrichts (Dimension V). Mit Blick auf Dimension II werden die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten aller Akteur:innen im sozialen Feld der Schule fokussiert. Lehrpersonen (und Teammitarbeiter:innen) als Akteur:innen im sozialen Feld definiert Ziemen (2018) als „unmittelbare Gestalter*innen des pädagogischen resp. didaktischen Prozesses“ (Ziemen, 2018, S. 99). In ihrer Rolle als *gatekeeper* respektive Gestalter:innen gilt es, ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten stets zu reflektieren. Im Anschluss an die Modelle Carl Rogers', Martin Bubers und Marshall Rosenbergs verstehen sich Lehrpersonen nach Ziemen (2018) „sowohl als Lernbegleiter*innen als auch als Forscher*innen und Selbst-Lernende“ (S. 103). Dabei spielt „eine offene und

vorurteilsfreie bzw. vorurteilsbewusste Haltung allen Schüler*innen gegenüber [eine wichtige Rolle, A. d. V.]“ (Ziemen, 2018, S. 103). Um die komplexen Anforderungen und Aufgabenfelder zu bewältigen, fokussiert Dimension III neben der Reflexion des Gesamtprozesses auch die Selbstreflexion der Lehrpersonen (und Teammitarbeitenden). Selbstreflexivität, verstanden als Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle, stellt neben allgemeindidaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Reflexionen einen zentralen Bezugspunkt dar und ermöglicht, individuelle biografische Aspekte zu rekonstruieren und sichtbar zu machen. Ziel des selbstreflexiven Prozesses ist es, „eigene Kompetenzen und Grenzen; bestehende Befürchtungen, Distanzierungen oder Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten“ (Ziemen, 2018, S. 109).

Der strukturtheoretischen Perspektive folgend bilden Antinomien und Widersprüche den Kern pädagogischen Handelns, die auf allen genannten Ebenen reflektiert werden müssen. Im Kontext der Sonderpädagogik bezieht sich dies vor allem auch auf ihr Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik, da sich ihre Spezifika an der Differenzkategorie Behinderung ausrichten (Dlugosch, 2016). Nach Ziemen (2013) sind die Bilder und Vorstellungen von Behinderung im Habitus der Lehrpersonen immer noch negativ verankert, sodass der Reflexion der eigenen Bilder und Vorstellungen eine hohe Relevanz für die (inklusive) didaktische Gestaltung im sozialen Feld der Schule zugeschrieben wird. Diese (selbst-)reflexiven Prozesse werden im Kontext der *Kultur der Digitalität* und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen besonders virulent. Im Kontext dessen konstatiert auch Lütje-Klose (2023), dass „die Berücksichtigung der besonderen Herausforderungen der Digitalisierung für Schüler:innen mit Förder- und Unterstützungsbedarfen [...] unzweifelhaft zu den Aspekten [gehört], für die auch Sonderpädagog:innen zuständig sind“ (Lütje-Klose, 2023, S. 22).

3 Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess

Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess hat tiefgreifende Auswirkungen auf verschiedene soziale Felder, einschließlich des sozialen Feldes der Schule. In diesem Kapitel wird zunächst im Anschluss an Stalder (2016) der Begriff der *Kultur der Digitalität* beleuchtet. Auf diese sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive aufbauend, werden Implikationen für das schulische Feld dargestellt. Anschließend wird das Phänomen des *digital disability divide* im Kontext des internationalen Forschungsdiskurses erläutert und aktuelle nationale Studienergebnisse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dargestellt und in Verbindung miteinander gesetzt. Abschließend wird der Medienbegriff dieser Arbeit diskutiert und definiert.

Der Epochenwandel, der mit dem Einzug des digitalen Informationszeitalters einhergeht, kann als einschneidender Wechsel betrachtet werden, der sich nach den vorangegangenen Epochen der oralen Überlieferung und der schriftlichen (literalen) Kultur nahtlos an die Ära des Buchdrucks und der elektronischen Medien anschließt (Kerres, 2018). Der sich aktuell vollziehende Wandlungsprozess, den Baecker (2017) als eine Übergangsphase zur digitalen Epoche beschreibt, wird mit den Begriffen digitale Transformation, Digitalisierung, (Post-)Digitalität, digitale Medialität, (tiefgreifende) Mediatisierung etc. umschrieben, welche in Teilen jedoch theoretisch unscharf bzw. je nach Diskurslinie unterschiedlich definiert werden⁹.

Im Kontext der Sozial- und Kulturwissenschaften hat sich zunehmend eine Unterscheidung der Begriffe Digitalisierung und Digitalität etabliert (Stalder, 2016), an welcher sich auch diese Arbeit orientiert. Mit Digitalisierung, verstanden als „Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien“ (Stalder, 2018, S. 8), verweist Stalder auf einen langfristigen Prozess, der jedoch nicht nur auf technische Aspekte reduziert werden kann, sondern als gesellschaftlicher Wandel, mit dem eine zum Teil umfassende Transformation von sozialen, ökonomischen und politischen Praktiken und kulturellen Ordnungen einhergeht. Dies erhöht die Komplexität der Gesellschaft. Die im Zuge der Digitalisierung entstandenen „neuen Strukturbedingungen des Handelns“ (Stalder, 2018, S. 8), fasst der Begriff der Digitalität. Die *Kultur der Digitalität* definiert Stalder (2016) als „die Folge eines weitreichenden, unumkehrbaren gesellschaftlichen Wandels, dessen Anfänge teilweise bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen“ (S. 10–11).

9 Zur Vertiefung zum Beispiel: Herzig (2023): Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In S. Aßmann und N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität*. Wiesbaden: Springer.

„Immer mehr Menschen beteiligen sich an kulturellen Prozessen, immer weitere Dimensionen der Existenz werden zu Feldern kultureller Auseinandersetzungen, und soziales Handeln wird in zunehmend komplexere Technologien eingebettet, ohne die diese Prozesse kaum zu denken und schon gar nicht zu bewerkstelligen wären. Die Anzahl konkurrierender kultureller Projekte, Werke, Referenzpunkte und -systeme steigt rasant an, was wiederum eine sich zuspitzende Krise der etablierten Formen und Institutionen der Kultur ausgelöst hat, die nicht darauf ausgerichtet sind, mit dieser Flut an Bedeutungsansprüchen umzugehen.“ (Stalder, 2016, S. 11)

Als „neue kulturelle Konstellation“ (Stalder, 2016, S. 11), umfasst Digitalität

„jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder, 2016, S. 18).

Um den gesellschaftlichen Wandel zu beschreiben, „brauche es damit weniger die Perspektive einer ‚Überwindung‘ als die einer ‚Ubiquität der Digitalität‘“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 6). Die immer stärkere Präsenz der *Kultur der Digitalität* findet „im Alltag [...] nicht überall Anklang, sondern löst auch Wellen der Nostalgie, diffuser Ressentiments und intellektueller Panik aus“ (Stalder, 2016, S. 10).

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

3.1 Auswirkungen auf das soziale Feld der Schule

Konsequenzen dieses umfassenden Transformationsprozesses für Bildungsinstitutionen, insbesondere die der Schule, werden u. a. von Stalder und Kuttner (2022) diskutiert. Ergänzend zu Kapitel 2.2 erfüllt die Bildungsinstitution Schule im Kontext der *Kultur der Digitalität* nach Stalder und Kuttner (2022) mindestens zwei zentrale Funktionen: Zum einen die Vermittlung von Grundkulturtechniken und -wissen, die notwendig sind, um sich in der Gesellschaft orientieren, handeln und gesellschaftliche Diskurse verstehen zu können. Zum anderen schafft die Schule einen geschützten Raum, in dem das eigene Selbst- und Weltverhältnis reflektiert werden kann. Diese Reflexion erfolgt dialogisch und vor dem Hintergrund einer Vielfalt an kulturellen Erfahrungen. Sie fördert das Verständnis der eigenen Perspektive als eine von vielen möglichen und ist somit eine wesentliche Voraussetzung für das Agieren in einer komplexen, heterogenen Welt. Auf didaktischer Ebene fordern Stalder und Kuttner (2022) ein stärkeres Verschränken „zwischen einem notwendigen Grundlagenwissen – Lesen und Schreiben, mathematisches Grundwissen, [...] – und der Frage, wie sich dieses auch interdisziplinär in einen Zusammenhang bringen lässt“ (S. 11), was durch die Etablierung von fächerübergreifendem Projektunterricht mit interdisziplinären Inhalten¹⁰ und somit der Abkehr von vor allem „hochkulturorientierten, disziplinären Ausrichtung von Schule“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 11) bewerkstelligt werden müsse.

Zusammenfassend wird deutlich, dass es also nicht nur um technische Dimensionen der Digitalisierung des Pädagogischen geht bzw. gehen kann, sondern auch um eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive, die die Wechselbeziehung zwischen digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien und gesellschaftlichen Transformationsprozessen in den Blick nimmt und das Feld der Bildung neu gestaltet (Walgenbach, 2023).

Zur Umsetzung dieser inhaltlichen und didaktischen Anforderungen im Kontext der *Kultur der Digitalität* bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen. Politisch wurden in den letzten Jahren sowohl auf Ebene der Europäischen Union als auch auf Bundes- und Länderebene Entscheidungen getroffen und Gesetzesvorhaben umgesetzt, die diesen Transformationsprozess begleiten bzw. ermöglichen sollen. Im internationalen Kontext ist insbesondere der von der EU-Kommission in Auftrag gegebene Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) (Redecker, 2017) zu nennen sowie das vom Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS) entwickelte Kompetenzmodell Digital Competence Framework (DigComp 2.1) (Carretero Gomez,

10 Ähnliche didaktische Forderungen werden auch im Kontext der inklusiven Idee u. a. von Feuser (2011) in der von ihm entwickelten *Entwicklungslogischen Didaktik* (u. a. 1995; 2011) gefordert.

Vuorikari & Punie, 2017), dessen Kompetenzanforderungen sich auch im Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2020) wiederfinden. Auf nationaler Ebene hat die KMK im Jahr 2016 das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ veröffentlicht, das sich mit Leitvorstellungen zu medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schüler:innen auseinandersetzt. In dem Strategiepapier werden gegenwärtige und zukünftige Anforderungen, Handlungsbedarfe und Maßnahmen für die (allgemeinbildende) Schule, berufliche Bildung und Hochschule beschrieben, die sich aus der zunehmenden Bedeutung von digitalen Medien für alle Lebensbereiche ergeben (Hugger, 2021).

Eine wesentliche Voraussetzung für den Transformationsprozess sieht die KMK (2016) in den Kompetenzen der Lehrenden: „Lehrende sollten u. a. in der Lage sein,

- die eigene allgemeine Medienkompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln, das heißt sicher mit technischen Geräten, Programmen, Lern- und Arbeitsplattformen etc. umzugehen, um Vorbereitungstätigkeiten, auch in kollegialer Abstimmung, Vernetzung verschiedener Gruppen, Verwaltungsaufgaben sowie einen reibungslosen Einsatz der digitalen Medien im Unterricht und einen sicheren Umgang mit Daten zu gewährleisten,
- die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um darauf aufbauend medienerzieherisch wirksame Konzepte zu entwickeln und den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien didaktisch reflektiert und aufbereitet zu unterstützen,
- angesichts veränderter individueller Lernvoraussetzungen und des Kommunikationsverhaltens in der digitalen Welt den adäquaten Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge zu planen, durchzuführen und zu reflektieren; dieser kann sich positiv auf individualisierte, selbstgesteuerte sowie kollaborative Lernprozesse und -ergebnisse auswirken und insgesamt neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen,
- die lerntheoretischen und didaktischen Möglichkeiten der digitalen Medien für die individuelle Förderung Einzelner oder von Gruppen inner- und außerhalb des Unterrichts zu nutzen [...]“ (S. 26–27).

Mit Blick auf die Schüler:innen wird in dem Strategiepapier gefordert, sie auf „das Leben in der derzeitigen und zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (KMK, 2016, S. 10). Auf dieser Grundlage baut der 2018 veröffentlichte Medienkompetenzrahmen NRW (Abbildung 1) auf. Dieser bietet eine Orientierung für das Lernen mit digitalen Medien, indem sechs Kompetenzbereiche definiert werden.

Abbildung 1: Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2020)

1. BEDIENEN UND ANWENDEN	2. INFORMIEREN UND RECHERCHIEREN	3. KOMMUNIZIEREN UND KOOPERIEREN	4. PRODUZIEREN UND PRÄSENTIEREN	5. ANKUNFTEN UND REFLEKTIEREN	6. PROBLEMLÖSEN UND MODELLIEREN
<p>1.1 Medienausstattung (Hardware)</p> <p>Medienausstattung (Hardware) kennen, auswählen und reflektiert anwenden; mit dieser verantwortungsvoll umgehen</p>	<p>2.1 Informationsrecherche</p> <p>Informationsrecherchen zielgerichtet durchführen und dabei Suchstrategien anwenden</p>	<p>3.1 Kommunikations- und Kooperationsprozesse</p> <p>Kommunikations- und Kooperationsprozesse mit digitalen Werkzeugen zielgerichtet gestalten sowie mediale Produkte und Informationen teilen</p>	<p>4.1 Medienproduktion und Präsentation</p> <p>Medienprodukte adressatengerecht planen, gestalten und präsentieren; Möglichkeiten des Veröffentlichens und Teilens kennen und nutzen</p>	<p>5.1 Medienanalyse</p> <p>Die Vielfalt der Medien, ihre Entwicklung und Bedeutung kennen, analysieren und reflektieren</p>	<p>6.1 Prinzipien der digitalen Welt</p> <p>Grundlegende Prinzipien und Funktionsweisen der digitalen Welt identifizieren, kennen, verstehen und bewusst nutzen</p>
<p>1.2 Digitale Werkzeuge</p> <p>Verschiedene digitale Werkzeuge und deren Funktionsumfang kennen, auswählen sowie diese kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen</p>	<p>2.2 Informationsauswertung</p> <p>Themenelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten</p>	<p>3.2 Kommunikations- und Kooperationsregeln</p> <p>Regeln für digitale Kommunikation und Kooperation kennen, formulieren und einhalten</p>	<p>4.2 Gestaltungsmittel</p> <p>Gestaltungsmittel von Medienprodukten kennen, reflektiert anwenden sowie hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Aussageabsicht beurteilen</p>	<p>5.2 Meinungsbildung</p> <p>Die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen</p>	<p>6.2 Algorithmen erkennen</p> <p>Algorithmische Muster und Strukturen in verschiedenen Kontexten erkennen, nachvollziehen und reflektieren</p>
<p>1.3 Datenorganisation</p> <p>Informationen und Daten sicher speichern, wiederfinden und von verschiedenen Orten abrufen; Informationen und Daten zu Sammelrassen, organisieren und strukturert aufbewahren</p>	<p>2.3 Informationsbewertung</p> <p>Informationen, Daten und ihre Quellen sowie dahinterliegende Strategien und Absichten erkennen und kritisch bewerten</p>	<p>3.3 Kommunikation und Kooperation in der Gesellschaft</p> <p>Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft gestalten und reflektieren; ethische Grundnormen sowie kulturelle gesellschaftliche Normen beachten</p>	<p>4.3 Quelldokumentation</p> <p>Standards der Quellengaben beim Produzieren und Präsentieren von eigenen und fremden Inhalten kennen und anwenden</p>	<p>5.3 Identitätsbildung</p> <p>Chancen und Herausforderungen von Medien für die Realitätswahrnehmung erkennen und analysieren sowie für die eigene Identitätsbildung nutzen</p>	<p>6.3 Modellieren und Programmieren</p> <p>Probleme formalisiert beschreiben, Problemlosungsstrategien entwickeln und dazu eine strukturierte, algorithmische Sequenz planen; diese auch durch Programmieren umsetzen und die gewählte Lösungsstrategie beurteilen</p>
<p>1.4 Datenschutz und Informationssicherheit</p> <p>Verantwortungsvoll mit persönlichen und fremden Daten umgehen; Datenschutz, Privatsphäre und Informationssicherheit beachten</p>	<p>2.4 Informationskritik</p> <p>Unangemessene und gefährdende Medieninhalte erkennen und hinsichtlich rechtlicher Grundlagen sowie gesellschaftlicher Normen und Werte einschätzen; Jugend- und Verbraucherschutz kennen und Hilfs- und Unterstützungsstrukturen nutzen</p>	<p>3.4 Cybergewalt und -kriminalität</p> <p>Persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Risiken und Auswirkungen von Cybergewalt und -kriminalität erkennen sowie Ansprechpartner und Reaktionsmöglichkeiten kennen und nutzen</p>	<p>4.4 Rechtliche Grundlagen</p> <p>Rechtliche Grundlagen des Persönlichkeits- (u.a. des Bildrechts), Urheber- und Nutzungsrechts (u.a. Lizenzen) überprüfen, bewerten und beachten</p>	<p>5.4 Selbstregulierte Mediennutzung</p> <p>Medien und ihre Wirkungen beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen</p>	<p>6.4 Bedeutung von Algorithmen</p> <p>Einflüsse von Algorithmen und Auswirkung der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt beschreiben und reflektieren</p>

Zusammenfassend kommt der Schule eine große Bedeutung in einer *Kultur der Digitalität* zu. Dabei hat sie die Aufgabe,

„systematisch unterschiedliche Modi des Verstehens und Handelns in einer durch Digitalisierung geprägten Welt zu fördern, um Orientierung zu geben und möglichen Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass insbesondere im Bereich der Digitalisierung dem außerschulisch und informell geprägten Kompetenzerwerb eine besondere Rolle zukommt, da dieser mit sozialen Herkunftsmerkmalen von Kindern und Jugendlichen korrespondiert und Schule hier eine ausgleichende Funktion übernehmen sollte. Diesbezüglich konnten Studien wie etwa ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study; Bos et al., 2014) für Deutschland aufzeigen, dass Bildungschancen auch in diesem zukunftsweisenden Bereich ungleich verteilt sind und von der sozialen Herkunft, vom Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund der Schüler*innen abhängen.“ (Van Ackeren et al., 2019, S. 105)

Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel der internationale Diskurs um digitale Ungleichheiten und Spaltungen (*digital divide*) beleuchtet.

3.2 Digital Disability Divide

Nicht erst im Kontext des Diskurses um eine *Kultur der Digitalität*, sondern bereits seit den 1990er-Jahren etablierte sich in den Sozialwissenschaften eine Forschungsperspektive, die im Kontext der zunehmenden Verbreitung des Internets die Frage nach Ungleichheiten debattierte (Kutscher & Iske, 2022). Unter *digital divide* wird ein multidimensionales, komplexes Phänomen verstanden, das sowohl innerhalb von Ländern als auch zwischen diesen existiert. Sachdeva, Tuikka, Kimppa und Suomi (2015) prägen in diesem Kontext den Begriff *digital disability divide*. Dieser wird als eine Art der digitalen Kluft definiert, die mit anderen Formen von digitalen Klüften, wie zum Beispiel *linguistic or cultural digital divide*, überlappen kann (Sachdeva et al., 2015). Das Phänomen des *digital disability divide* beinhaltet mehrere Dimensionen wie Zugang, Barrierefreiheit und Nutzung (Dobransky & Hargittai, 2016; Verständig et al., 2016). Diese Dimensionen umfassen den *first-level digital divide*, die digitale Spaltung, und den *second-level digital divide*, die digitale Ungleichheit. Sie

„stellen dabei zunächst aufeinander folgende und unterschiedliche Perspektiven dar, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen. Den Ausgangspunkt dieser Diskurse bildet die Beobachtung, dass der Zugang (access) zum Internet in der Bevölkerung ungleich verteilt ist, dass signifikante Unterschiede in der Art und Weise

der Nutzung bestehen und dass die Internetnutzung in einen sozialen Kontext eingebettet ist und mit bestehenden sozialen (offline) Praktiken verknüpft ist.“ (Verständig et al., 2016, S. 50)

Nach Verständig et al. (2016) behandelt der Begriff der digitalen Spaltung (*first-level divide*) primär Fragen bezüglich des Zugangs zum Internet, der Verfügbarkeit der notwendigen Hard- und Software sowie struktureller Benachteiligungen, die sich in Zusammenhang mit Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildung, Regionalität und auch Haushaltsnettoeinkommen zeigen. Die dichotome Unterscheidung zwischen *Onlinern* und *Offlinern* ist kennzeichnend. Der Internetzugang wird dabei unter Berücksichtigung individueller Merkmale und Rahmenbedingungen hinsichtlich spezifischer Zugangsvoraussetzungen analysiert. Die Perspektive der digitalen Spaltung befasst sich zentral mit der grundlegenden Bedeutung des Internetzugangs. „Die *Privilegierungsthese* [bildet] das ‚Fundamentaltheorem‘ der Forschung zur digitalen Spaltung“ (Marr, 2005, S. 35, zitiert nach Verständig et al., 2016, S. 51). Der fehlende Zugang zum Internet wird demnach als Einschränkung von Lebenschancen interpretiert, da er die Möglichkeit der Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen verhindert. In diesem Kontext wird die digitale Spaltung als Ausdruck sozialer Ungleichheit verstanden.

Der Begriff der digitalen Ungleichheit (*second-level digital divide*) beschreibt die kritische Weiterentwicklung der traditionellen Unterscheidung zwischen Nutzenden (*Online*) und Nicht-Nutzenden des Internets (*Offline*). Die Betrachtung auf dieser Ebene konzentriert sich weniger auf die Unterschiede zwischen Nutzenden (*Online*) und Nicht-Nutzenden (*Offline*), sondern vielmehr auf die Analyse der vielfältigen Nutzungsweisen innerhalb der Gruppe der Internetnutzer:innen. Verständig et al. (2016) halten fest, „dass sowohl die Möglichkeiten des Zugangs zum Internet (und zum Mobile Web) als auch dessen Nutzung ungleich verteilt sind und sich gerade auch sozial-strukturelle Ungleichheiten im Internet reproduzieren“ (S. 51). In Bezug auf theoretische Erklärungsansätze und den daraus abgeleiteten Folgen werden zwei diametral entgegenstehende Erklärungsansätze herangezogen: Mit dem *Differenzierungsparadigma* werden bestehende Ungleichheiten in der Nutzung des Internets als Ergebnis individueller Entscheidungen und persönlicher Präferenzen erklärt. „In diesen kommen vorrangig kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Differenzierung zum Ausdruck mit einer besonderen Fokussierung auf die Vielfalt von Möglichkeiten und auf Prozesse der Selektion“ (Kutscher & Iske, 2022, S. 671). Im Gegensatz dazu analysiert das *Kohärenzparadigma* bestehende Ungleichheiten in der Internetnutzung vor dem Hintergrund bestehender gesellschaftlicher und sozioökonomischer Ungleichheiten. Mit Bezug zum Habitus-Konzept und den unterschiedlichen Kapitalarten nach Bourdieu (1982) werden

in einer strukturellen Perspektive digitale Ungleichheiten analysiert (Kutscher & Iske, 2022), woran sich diese Arbeit mithilfe der Analyse des (medialen) Habitus, des sozialen Feldes und der Kapitalstrukturen im Kontext sonderpädagogischer Praxis anschließt (Kapitel 8).

Darüber hinaus hat sich im aktuellen Diskurs um das intersektionale Phänomen des *digital divide* auch eine Perspektive etabliert, die technologische und infrastrukturelle Spaltungen sowie die daraus resultierenden Ungleichheiten untersucht. Sie heben qualitativ und quantitativ neuartige Formen von Spaltungen und Ungleichheiten hervor, die auf der strukturellen Ebene des Codes beruhen, also auf der aktuellen Architektur von Programmen und Apps, von Diensten im Internet sowie der Struktur des Internets insgesamt. Algorithmen bzw. Algorithmität kommt im Sinne Stalders (2016) eine große Bedeutung zu, steuern diese sowohl die Verarbeitung als auch die Präsentation von Informationen, da sie beeinflussen, welche Informationen sichtbar und zugänglich sind.

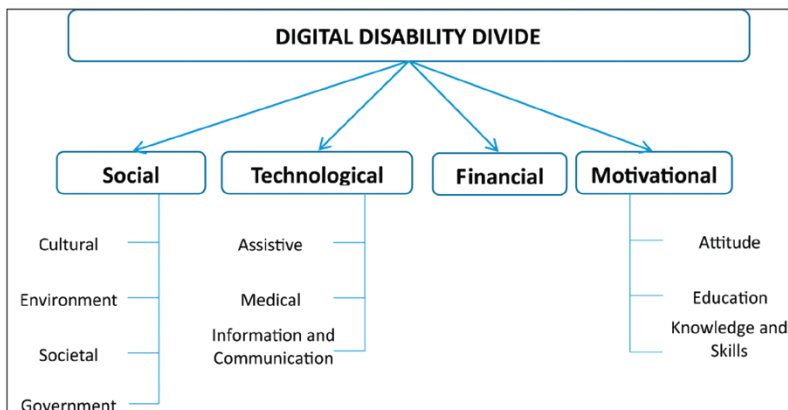
„Grundlegend geht es bei dieser Art von Ungleichheiten darum, dass Telekommunikationsanbieter Dienste und Inhalte im Internet unterschiedlich behandeln (best-effort-Prinzip versus quality-of-service), d. h. Datenpakete z. B. unterschiedlich weiterleiten in Abhängigkeit davon, ob Kunden zusätzlich für schnellen Zugang zu bestimmten Angeboten bezahlen. Darüber finden implizite Priorisierungen auf der Basis für durch Nutzer*innen nichtkontrollierbarer normativer Entscheidungen statt, so dass der Zugang zu Inhalten im Netz potenziell und faktisch zunehmend stratifiziert wird.“ (Kutscher & Iske, 2022, S. 673)

Diskutiert wird dabei, ob diese als *zero-level digital divide* (Verständig et al., 2016), im Sinne einer Voraussetzung des *first-* und *second-level digital divides*, oder *third-level divide* als Resultat des *first-* und *second-level digital divides* bezeichnet werden sollte (Zorn, 2017)¹¹.

Zur Analyse des *digital disability divide* bei Menschen mit Behinderungen haben Sachdeva et al. (2015) mithilfe einer literaturgestützten Metaanalyse ein konzeptionelles Modell entwickelt, das soziale, technologische, motivationale und finanzielle Faktoren für den *digital disability divide* identifiziert (Abbildung 2).

11 Vertiefte Diskussion siehe u. a.: Zorn, I. (2017). Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? Herausforderungen digitaler Datenerhebungen für die Medienbildung. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Hrsg.), *Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis* (S. 19–33). München: Kopaed.

Abbildung 2: Framework for the digital disability divide (Sachdeva et al., 2015, S. 287)



Soziale Faktoren beinhalten die Ebenen *cultural*, *environment*, *societal* und *government*. Sie umfassen die soziale Unterstützung, zum Beispiel die mangelnde Sensibilisierung und Akzeptanz, die zu Barrieren im Zugang zu digitalen Technologien führen. Hinzu kommen technologische Faktoren, da der Zugang zu geeigneten und barrierefreien Technologien, zum Beispiel assistiven, medizinischen oder ICT-Technologien, essenziell für die digitale Teilhabe ist. Fehlende Anpassung und Kompatibilität von Geräten und Software verstärken den *digital disability divide* auf technischer Ebene zusätzlich. Der Zugang zu oben genannten notwendigen Technologien ist allerdings häufig begrenzt, da fehlende finanzielle Ressourcen den Zugang erschweren. Auch motivationale Faktoren nehmen nach Sachdeva et al. (2015) eine relevante Rolle ein und können als Voraussetzungen für den Zugang auf den anderen Ebenen verstanden werden. Zum einen spielen *knowledge and skills* eine wichtige Rolle für die Motivation, Technologien überhaupt einzuführen und zu nutzen. *Education* kann ebenso entscheidend dazu beitragen, die digitale Kluft abzubauen. Zudem spielt *attitude* eine wichtige Rolle, da Einstellungen und Haltungen gegenüber Technologien und die Bereitschaft, neue Fähigkeiten zu erlernen, als entscheidend dafür gelten, die digitale Kluft zu überwinden (oder zu verstärken). Sachdeva et al. (2015) schlussfolgern:

„We feel that the motivational factors affecting the digital disability divide should be studied in more detail. Understandably, negative social, technological and financial support conditions lead to low levels of motivation to use ICT for people with impairments; however, we must ask what happens when all these factors are in place and whether people will feel motivated to overcome this divide. This should be studied in detail.“ (Sachdeva et al., 2015, S. 291–292)

Diesem Forschungsdesiderat folgend, analysiert diese Arbeit unter Zuhilfenahme des Habituskonzepts nach Bourdieu auf Medien bezogene Dispositionen von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, welche im Kontext dieser Arbeit als *gatekeeper* für die digitale Teilhabe ihrer Schüler:innen verstanden werden.

3.3 Forschungsstand mit Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Vor dem Hintergrund des Phänomens des *digital disability divide* finden sich sowohl im nationalen als auch internationalen Kontext Studien, die die außerschulische Situation von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Nutzung digitaler Medien in den Blick nehmen (Berger et al., 2010; Bernasconi, 2007; Bosse & Hasebrink, 2016; Bosse, Zaynel & Lampert, 2019; Chadwick et al., 2013; Heitplatz & Sube, 2020; Heitplatz et al., 2021; Kalcher & Kreinbacher-Beklerle, 2021; Lamers, 1999). Im Kontext des sozialen Feldes der Schule findet die spezifische Situation von Schüler:innen mit geistiger Behinderung kaum Beachtung in wissenschaftlichen Kontexten (Kalcher & Wohlhart, 2023). Folglich liegt bislang insgesamt wenig systematisches empirisches Wissen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. Nationale Studien, die Aufschluss über den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung geben, beziehen sich auf einzelne Bundesländer wie Schleswig-Holstein (Gerick et al., 2020), Bayern (Ratz et al., 2020) oder Nordrhein-Westfalen (Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023). In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der genannten Studien dargestellt und zusammengeführt sowie an international und nationale Forschungsergebnisse rückgebunden.

International vergleichende Schulleistungsstudien wie die „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS), die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sowohl 2013 als auch 2018 koordiniert wurde, messen mithilfe computerbasierter Tests die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen der achten Jahrgangsstufe (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019). Über Fragebögen für Schüler:innen, Lehrkräfte, Schulleitungen und IT-Koordinator:innen liefert die Studie zudem repräsentative Daten zu den Rahmenbedingungen des computer- und informationsbezogenen Kompetenzerwerbs. Ebenso wie nationale Studien zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien, zum Beispiel der Länderindikator (Lorenz, Yotyodying, Eickelmann & Endberg, 2022), beziehen sich die vorliegenden Erkenntnisse jedoch ausschließlich auf allgemeinbildende Schulen,

während Förderschulen aufgrund des geringen Anteils an der Gesamtstichprobe für Deutschland nicht mit in den Auswertungsprozess einbezogen wurden (Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019a). Folglich liegt bislang insgesamt nur wenig systematisches empirisches Wissen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor.

Im nationalen Forschungskontext wurden Daten in einzelnen Bundesländern wie Schleswig-Holstein (Gerick et al., 2020), Bayern (Ratz et al., 2020) oder Nordrhein-Westfalen (Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023), zur Nutzung digitaler Medien in Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erhoben. Die Durchführung der genannten Studien erfolgten allesamt während der Covid-19-Pandemie und den dadurch bedingten Schulschließungen¹². Dabei hat der pandemiebedingte Distanzunterricht eindrücklich Exklusionsrisiken des Lernens in digitalen Räumen offenbart, vor allem für Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (Goldan et al., 2020).

Dies bestätigt sich auch im Bereich der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, wenn darauf verwiesen wird, dass „Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung noch weitestgehend [von Digitalisierungsprozessen] ausgeschlossen werden“ (Keeley et al. 2021, S. 249) und „die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft keinesfalls hinreichend [sind]“ (Siegumund-Johannsen et al., 2021, S. 230).

Zentrale Ergebnisse der drei genannten Mediennutzungsstudien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und in Bezug zueinander gesetzt.

Modellschulprojekt *Lernen mit digitalen Medien* in Schleswig-Holstein

Die Evaluation des Modellschulprojekts *Lernen mit digitalen Medien* an den Förderzentren Geistige Entwicklung und Körperliche und Motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein (Gerick et al., 2020) zielte darauf ab, den Einsatz digitaler Medien im Unterricht an beiden Schulformen im Zeitraum von Juni 2020 bis Juli 2021 zu evaluieren. Durch Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalysen aus den Perspektiven der Schulleitungen, Projektkoordinator:innen, Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal sowie den Schüler:innen wurden sowohl Potenziale als auch Herausforderungen des Lernens mit digitalen Medien eruiert. Zentrale Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die Nutzung digitaler Medien, welche hauptsächlich zur

12 Eine Chronik aller Entwicklungen im Kampf gegen Covid-19 (Coronavirus SARS-CoV-2) und der dazugehörigen Maßnahmen des Bundesgesundheitsministeriums findet sich unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html>

Unterstützung individueller Lernprozesse und zur Förderung von Selbstständigkeit eingesetzt werden. Dabei sind Tablets und spezielle Lernsoftware weit verbreitet. Die Chancen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien werden vor allem in den Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts gesehen. Es wird darüber hinaus auch der hohe Motivationsfaktor digitaler Medien für die Lern- und Aneignungsprozesse der Schüler:innen konstatiert. Barrieren stellen zum einen fehlende digitale Endgeräte und damit verbundene technische Schwierigkeiten dar, auch wenn diese der Schule zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden unzureichende Fortbildungen für die Lehrpersonen bemängelt.

Umfrage zur Situation der Lehrkräfte während der Covid-19-Pandemie in Bayern

Die Studie von Ratz et al. (2020) wurde im Mai 2020 anhand von Onlinefragebögen für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) in Bayern verteilt auf 95 Schulen durchgeführt und fokussiert ebenfalls die Herausforderungen und Chancen, die durch die Digitalisierung in Bildungsprozessen entstehen. Die Studie lehnt sich stark an die Fragestellungen des Schulbarometers Spezial (Robert Bosch Stiftung, 2021) an, um „die Situation an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit der an Regelschulen zu vergleichen“ (Ratz et al., 2020, S. 5).

In diesem Vergleich sehen Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung deutlich größere Herausforderungen während der Schulschließungen als Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Hauptprobleme stellen auch in dieser Studie die mangelnde digitale Ausstattung und Infrastruktur dar. Verglichen mit Kolleg:innen an Gymnasien (59%) schätzen nur 30% der Lehrpersonen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung die digitale Ausstattung ihrer Schule als gut ein. Auch im Kontext dieser Studie wird konstatiert, dass es erhebliche Unterschiede in der digitalen Ausstattung und Nutzung zwischen verschiedenen Schulen und Schulformen gibt. Zudem wird ein hoher Bedarf an Fortbildungen für Lehrkräfte festgestellt, um digitale Medien effektiv im Unterricht einsetzen zu können. Darüber hinaus stellten die Vermittlung digitaler Inhalte, die Kommunikation und Erreichbarkeit der Schüler:innen und der fehlende persönliche Kontakt während der Covid-19 bedingten Schulschließungen Herausforderungen für die Sonderpädagog:innen dar. Die Ergebnisse der Studie beschreiben jedoch auch einen Digitalisierungsschub durch Covid-19, da die Pandemie sowohl die Notwendigkeit als auch die Implementierung digitaler Bildungsangebote beschleunigt habe. Die zweite Veröffentlichung dieser Studie hebt jedoch resümierend hervor, dass „die

derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft keinesfalls hinreichend [sind]“ (Siegemund-Johannsen et al., 2021, S. 230).

Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Region Köln (DiGGi_Koeln)

In dem Forschungsprojekt DiGGi_Koeln (Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Region Köln), das in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung (Universität zu Köln) mit verschiedenen Förderschulen und der DigitalAkademie der Konrad-Adenauer-Stiftung im Projektzeitraum von Dezember 2019 bis Oktober 2021 durchgeführt wurde, erfolgte die Erhebung und Analyse der Perspektiven von Lehrkräften, Schüler:innen sowie von Eltern auf Digitalisierungsprozesse an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während des Distanzunterrichts (Keeley et al., 2023).

Zentrale Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die gestiegene Implementation und Nutzung digitaler Medien während der Covid-19-Pandemie. Dabei wurde vor allem die Motivation der Schüler:innen durch digitale Medien, die verbesserte Bedienung und Anwendung von Software sowie die erleichterte Kommunikation als positive Entwicklungen herausgestellt. Vor allem für Schüler:innen werden die niedrighwelligen Zugangsmöglichkeiten, die digitale Medien bieten, insbesondere durch Sprachausgaben und Visualisierungen, hervorgehoben.

Auf struktureller Ebene zeigen sich jedoch auch in dieser Studie die großen Bedarfe und Mängel in der Ausstattung mit digitalen Endgeräten und der Qualität der Internetverbindung. Ebenso werden fehlende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Sonderpädagog:innen kritisiert. Auch fehlt es an geeigneter Software und Materialien, die durch individuelle Sprach- oder Symbolausgabe die Kommunikation der Schüler:innen erleichtern. Die am häufigsten verwendeten digitalen Endgeräte sind in dieser Studie Tablets, die der unterstützten Kommunikation (UK) dienen. Die am häufigsten genutzte Lernsoftware stellt die Anton-App dar, gefolgt von Padlet und Book-Creator. Die Nutzung von Videos (z. B. YouTube) hat sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext große Bedeutung.

Auf didaktischer Ebene wird auf fehlende Konzepte für den Umgang mit digitalen Medien verwiesen, die den heterogenen Lernausgangslagen der Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt gerecht werden. Im Vergleich zwischen den Lehrer:innen und Schüler:innen zeigt sich eine Diskrepanz bezüglich des Einsatzes von Smartphones. Diese werden im schulischen Kontext nur von einem Viertel der Befragten eingesetzt, obwohl sie von fast allen Schüler:innen (97 %) außerhalb der Schule genutzt werden.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass digitale Medien im schulischen Kontext vielfältige Chancen vor allem für die Motivation und Teilhabe von Schüler:innen bieten. Dazu müssen jedoch strukturelle und konzeptionelle Herausforderungen und Barrieren wie der Ausbau der technischen Infrastruktur überwunden und die kontinuierliche Fortbildung der Lehrkräfte und die Entwicklung spezifischer digitaler Bildungsangebote für die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler:innen sichergestellt werden. Keeley et al. (2023) schlussfolgern: „Generell lässt sich in Hinblick auf Barrieren und Herausforderungen festhalten, dass im Vergleich zu den Chancen deutlich mehr Aspekte benannt wurden“ (S. 125).

Zusammenführung der Studienergebnisse

Die zentralen Ergebnisse der drei vorgestellten Studien im Kontext der Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ermöglichen wichtige Einblicke in die Mediennutzung und das Mediennutzungsverhalten von Sonderpädagog:innen und (der in besonders hohem Maße von digitaler Exklusion bedrohten bzw. betroffenen) Schüler:innen. Da diese Studie nicht als Vergleichsstudie konzipiert ist, erfolgt keine Diskussion im Sinne eines direkten Transfers der Ergebnisse. Stattdessen werden zentrale Aspekte der drei Studien präsentiert und diskursiv eingebettet. Da die Studien in unterschiedlichen Bundesländern, deren Bildungssysteme durchaus differieren, durchgeführt wurden und sich in Forschungsdesign und Stichprobengröße unterscheiden, können die Ergebnisse nicht als repräsentativ für ganz Deutschland angesehen werden und sind nur eingeschränkt vergleichbar. Trotz der unterschiedlichen forschungsmethodischen Ausrichtung der Studien verweisen diese dennoch auf ähnliche Desiderata, die vor allem die Ausstattung der Schulen, die Möglichkeiten der Lehrpersonen zu Fort- und Weiterbildungen betreffen sowie auf fehlende individualisierte, digitale Lernangebote für die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung verweisen.

Mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Studien zeigt sich eine Forschungslücke zum Beispiel in Form einer Metaanalyse oder einer bundesweiten Studie, die explizit alle Schulformen miteinbezieht. Eine bundesweite Studie, in der teilweise auch Förderschulen in die Erhebung einbezogen wurden, stellt bislang nur das Deutsche Schulbarometer Spezial (Robert Bosch Stiftung, 2021) zur Verfügung. Als ein zentrales Ergebnis zeigt sich, dass Förderschulen und Grundschulen im Vergleich mit Haupt-/Real-/Gesamtschulen und Gymnasien die höchsten Verbesserungsbedarfe bei der technischen Ausstattung konstatieren (Robert Bosch Stiftung, 2021). Auch im internationalen Vergleich, zum Beispiel der ICILS Studie, wird die geringe Ausstattung an deutschen Schulen bemängelt (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019). Insgesamt finden sich die Ergebnisse der Studien von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al.

(2023) auch in dem Ergebnisbericht des Deutschen Schulbarometers Spezial bestätigt:

„Eine Mehrheit sieht weiterhin großen Verbesserungsbedarf bei der technischen Ausstattung der Schule (58 %), bei der Fortbildung von Lehrkräften, die Qualifizierungsbedarf im Umgang mit digitalen Lernformaten haben (56%) sowie bei der Verfügbarkeit qualitativ guter Inhalte für das onlinegestützte Lernen (51 %).“ (Robert Bosch Stiftung, 2021, S. 11)

Diese Werte entstammen der zweiten Erhebung des Deutschen Schulbarometers (Robert Bosch Stiftung, 2021) und entsprechen denen der ersten Erhebung im Dezember 2020, wodurch die Daten als zuverlässig eingeschätzt werden können.

Mit Blick auf die dargestellten Studien an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wird zudem von den Sonderpädagog:innen die fehlende Passung vieler digitaler Lernangebote für die Lernausgangslagen der Schüler:innen der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bemängelt. Ebenso stellt die fehlende Barrierefreiheit in der Beschaffenheit bzw. fehlende Adaptivität der digitalen Hard- und Software ein zentrales Problem für die heterogenen Lernausgangslagen von Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dar. Darüber hinaus wird von den Sonderpädagog:innen bemängelt, dass die Aneignung und Auseinandersetzung mit digitalen Bildungsangeboten viel Initiative und Einsatz erfordert, so dass der hohe zeitliche Aufwand und die mangelnde Unterstützung, zum Beispiel bei technischen Schwierigkeiten, als Barriere betrachtet wird.

Neben den zentralen Herausforderungen und Barrieren stellen alle drei Studien positiv heraus, dass der Einsatz digitaler Medien Möglichkeiten eröffnet, Lernprozesse zu individualisieren und zu personalisieren. Pola und Koch (2019) heben in diesem Zusammenhang das Potenzial für „das Entdecken und Erleben von Selbstwirksamkeit, das Einbringen und Entdecken eigener Stärken sowie das Entdecken von neuen Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräumen“ (Pola & Koch, 2019, S. 133) hervor. So kann der Umgang mit digitalen Medien Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Zudem zeigen alle Studien, dass die Nutzung digitaler Medien eine große Motivation für die Schüler:innen darstellt. Auf gesellschaftlicher Ebene stellen die Studien in der Zusammenschau die Möglichkeiten der Inklusion, Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft heraus, die der Einsatz digitaler Medien Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bieten. Darüber hinaus wird das Potenzial auch in der Ermöglichung von mehr Chancengleichheit gesehen (Pola & Koch, 2019).

Diese Chancen können jedoch nur genutzt werden, wenn an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine ausreichende technische und infrastrukturelle Ausstattung vorhanden ist. Diese wird allerdings

in allen genannten Studien als größte Barriere herausgestellt. Dies deutet darauf hin, dass auch andere Schul(form)en vor vergleichbaren Herausforderungen stehen könnten. Um diese Annahme zu überprüfen, sind jedoch weiterführende Untersuchungen nach der Covid-19-Pandemie erforderlich. Die Relevanz weiterer Untersuchungen wird auch von Lorenz et al. (2022) gestützt, die konstatieren, dass der „Bereich der Digitalisierungsprozesse in Schulen nicht zuletzt aufgrund der Investitionsprogramme von Bund und Ländern sowie der Re-Organisation von Schule und Unterricht in der Pandemiezeit eine hohe Dynamik erfahren hat“ (Lorenz et al., 2022, S. 4).

3.4 Medienbegriff

Medien werden im Anschluss an Stalder (2016) in dieser Arbeit als „Technologien der Relationalität [verstanden], das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Verbindungen zwischen Menschen und zu Objekten zu schaffen“ (S. 17). Dabei ist der Begriff der Digitalität nicht auf digitale Medien begrenzt, da auch das Analoge nicht unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet, „sondern neu be- und teilweise sogar aufgewertet [wird]“ (Stalder, 2016, S. 18). Stalder (2016) stellt sich somit gegen eine Unterscheidung zwischen „neuen“, das heißt vornehmlich digitalen, und „alten“, das heißt vornehmlich analogen, Medien. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff *Medien* in dieser Arbeit nicht ausschließlich auf digitale Medien beschränkt, sondern schließt auch analoge Medien ein, denn die Betrachtung eines umfassenden Medienensembles ist für die Analyse des *medialen Habitus* von entscheidender Bedeutung (Bolten-Bühler, 2021; Kommer, 2010). So wird es möglich, auch die Grenzen der Mediennutzung zu rekonstruieren. Folglich können Distinktionsprozesse offengelegt werden, die im Kontext der Analyse des *medialen Habitus* von Bedeutung sind. „Diese Abgrenzung macht den Möglichkeitsraum deutlich, in dem der/die Habitusträger:in handeln kann“ (Bolten-Bühler, 2021, S. 27). So kann beispielsweise durch die Hervorhebung analoger Medien, wie etwa des traditionellen Buches oder der klassischen Tageszeitung, gleichzeitig auch eine Abgrenzung gegenüber der Nutzung digitaler Medien, zum Beispiel in Form von E-Books oder Tablets, durch die Akteur:innen markiert werden, wenn diese unter Umständen dann „neu be- und teilweise sogar aufgewertet [werden]“ (Stalder, 2016, S. 18).

Pierre Bourdieu, dessen Habituskonzept die Grundlage für das Konzept des *medialen Habitus* darstellt, definiert Medien in seinen Arbeiten nicht explizit. In seinen Untersuchungen erscheinen Medien hauptsächlich als Ausdruck des Geschmacks, etwa durch Musik, Fotos oder Filme. Dabei spielt – wie bereits erwähnt – die Distinktion von bestimmten Medienarten oder -inhalten eine zentrale Rolle (Bourdieu, 1982). Angesichts der Analyse des Bedingungsgefüges des *medialen Habitus* wurde eine umfassende Definition des Medienbegriffs im

Anschluss an Stalder (2016) gewählt, der sowohl analoge Formate wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften als auch digitale Formate wie Computer, Smartphones und dazugehörige Programme und Apps einbezieht. Dabei erweitert das Internet den analogen Medienraum durch seine vielfältigen Möglichkeiten. Im Anschluss an Bourdieu (1982) werden Medien und ihre Inhalte genutzt, um den eigenen Geschmack auszudrücken, der eng mit dem jeweiligen Habitus der Akteur:innen verknüpft ist. Medien sind im Sinne der *Kultur der Digitalität* in Gesellschaft eingebettet. Sie spielen eine zentrale Rolle in der Sozialisation und fungieren als Kommunikationsträger, denen durch die nutzenden Akteur:innen Bedeutung zugeschrieben wird (Bolten-Bühler, 2021). Nach Schluchter (2014) ist der Medienbegriff als temporär zu betrachten.

Diese breite Definition ermöglicht einen offenen Umgang mit den individuellen Medienbegriffen der interviewten Sonderpädagog:innen und erlaubt eine vielfältige Betrachtung von Medien im Rahmen der Analyse des *medialen Habitus*.

Neben der Definition von Medien stellt sich im schulischen Feld auch die Frage nach dem Umgang mit diesen. Spätestens seit dem Inkrafttreten des Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt“ der KMK (2016) (Kapitel 3.1), wird der Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schule auch dadurch definiert, „Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (KMK, 2016, S. 10). Während in diesem und anderen bildungspolitischen Strategiepapieren vor allem Begriffe wie *digitale Bildung* und *digitale Kompetenz* Verwendung finden, werden diese Verschiebungen der Begriffe im wissenschaftlichen Fachdiskurs der Medienpädagogik bemängelt, da sie nicht theoretisch rückgebunden werden¹³. So suggeriert beispielsweise der Begriff *digitale Bildung*, dass es im Umkehrschluss auch *analoge Bildung* geben müsste, was zu einer Verengung des Bildungsbegriffs führen könnte. Im Kontext dieser Arbeit wird sich folglich an den im Fachdiskurs etablierten Begrifflichkeiten wie Medienbildung und Medienkompetenz orientiert. Dabei ist im medienpädagogischen Diskurs (nach wie vor) eine Debatte um die begriffliche Konturierung der beiden Begriffe zu beobachten. Beide Begriffe haben sich als Leitbegriffe inzwischen fest etabliert und stehen in einem ambivalenten Verhältnis zueinander (Hugger, 2022).

Medienkompetenz wird in Anschluss an Baacke (1996) in vier Dimensionen gegliedert:

- *Medienkritik*: Diese Dimension beinhaltet die Fähigkeit, a) problematische gesellschaftliche Prozesse, wie beispielsweise Medienkonzentration, analytisch

13 Zur Kritik der Verschiebung der Begrifflichkeiten: Vollbrecht, R. (2018). Medienbildung in digitalisierten Welten. *merz medien + erziehung*, 5, 74–81.

angemessen zu erfassen, b) dieses Wissen reflexiv auf das eigene Handeln anzuwenden und c) analytisches Denken und reflexiven Rückbezug ethisch als sozial verantwortet abzustimmen und zu definieren.

- *Medienkunde*: Dieser Begriff bezieht sich auf das Wissen über das gegenwärtige Mediensystem. Medienkunde unterteilt sich in a) eine informative Dimension, die materiale Wissensbestände umfasst und b) eine instrumentell-qualifikatorische Dimension, die die Bedienungsfähigkeit von Medien einschließt.
- *Mediennutzung*: Diese Dimension ist doppeldeutig: a) rezeptiv und anwendend, und b) interaktiv und anbietend.
- *Mediengestaltung*: Diese Dimension ist ebenfalls zweigeteilt. Sie beinhaltet einerseits eine innovative Komponente, die sich auf Weiterentwicklungen des Mediensystems bezieht, und andererseits eine kreative Komponente, die in ästhetischer Weise über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgeht.

Da sich der Begriff der Medienkompetenz jedoch nicht im engeren Sinne aus der pädagogischen Begriffstradition, zum Beispiel Bildung und Erziehung, ableitet, wird der Begriff aufgrund seiner „pädagogischen Unspezifität“ (Baacke, 1997, S. 99, zitiert nach Hugger, 2022, S. 75) kritisiert. Daher wird in einigen Veröffentlichungen der Begriff der Medienbildung dem Begriff der Medienkompetenz gegenübergestellt, indem „statt einer kompetenztheoretischen [...] eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik gefordert [wird]“ (Hugger, 2022, S. 75). Der Begriff der Medienbildung rekurriert (daher auch) in dieser Arbeit auf bildungstheoretische Wurzeln und wird verstanden als Prozess der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen (Bettinger & Jörissen, 2022). Hugger (2022) konstatiert, dass Medienbildung vor allem als Reflexionsbegriff verstanden wird, da erst in der Reflexion auf Medien ein begründbares und verantwortbares Verhältnis zu sich und zur Welt geschaffen werden könne. Hugger (2022) betrachtet die Begriffe Medienbildung und -kompetenz nicht als gegensätzlich, sondern als integrativ, indem er betont, dass auch dem Begriff der Medienkompetenz eine reflexive Komponente innewohne, die in den Begriffen Selbstkompetenz, personale Kompetenz oder Medienkritik einbezogen sei. Im Kontext dieser Arbeit werden sowohl Medienbildung als auch Medienkompetenz als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus (1982) verstanden.

Über den medienpädagogischen Diskurs hinaus wird die Relevanz von Medienbildungsprozessen u. a. auch in der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (2007) hervorgehoben. Bildung im Medium des Allgemeinen, verstanden als „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“ (Klafki, 2007, S. 56) umfasst u. a. die Reflexion der „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (Klafki, 2007, S. 59) im Horizont der von ihm postulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme.

In der Tradition der Medienpädagogik verfolgt Medienbildung nach Zorn et al. (2019) den Anspruch,

„die mediale und selbstbestimmte Partizipation gerade auch von benachteiligten Menschen und Gruppen fördern zu wollen, da Medien als gesellschaftskonstituierend verstanden wurden und werden. Besonders die Förderung der Artikulation subjektiver und marginalisierter Sichtweisen stand traditionell neben der Entwicklung einer kritischen Reflexivität auf Medieninhalte und Mediennutzung im Zentrum medienpädagogischen Handelns.“ (Zorn et al., 2019, S. 23)

Davon ausgehend hat sich ein Fachdiskurs um den Begriff der *inklusive Medienbildung* etabliert. *Inklusive Medienbildung* umfasst den Bildungsanspruch *aller* Menschen unabhängig von individuellen Prädispositionen, „deren Selbst- und Weltverhältnisse und damit einhergehend [...] das Potenzial ihrer Transformierung“ (Zorn et al., 2019, S. 26). Im Kontext inklusiver Medienbildung als Teilgebiet der Medienpädagogik wird der Einfluss von Heterogenität auf pädagogische Prozesse fokussiert und das Ziel verfolgt, „Teilhabechancen sowohl auf der individuellen als auch gesellschaftlichen Ebene zu verbessern“ (Bosse, 2022, S. 724). Dabei kann der Begriff der *inklusive Medienbildung* als „Katalysator [...] für die Medienbildung in Theorie und Praxis angesehen werden, indem er dazu auffordert, das eigene Denken und Handeln ständig zu reflektieren, um Perspektiven für die Inklusion und gegen die Exklusion von Menschen weiterzuentwickeln“ (Zorn et al., 2019, S. 27). In diesem Kontext kommt es seit einigen Jahren vermehrt zu Verknüpfungen der Medienbildung mit der Heil- und Sonderpädagogik (Bosse, Schluchter & Zorn, 2019; Liesen & Rummeler, 2016; Reber & Luginbühl, 2016; Schluchter, 2014).

In der Gesamtbetrachtung beschäftigt sich *inklusive Medienbildung* sowohl auf Ebene der Theoriebildung und Forschung als auch auf Ebene der praktischen Medienbildung mit drei übergreifenden Feldern der digitalen Teilhabe, die eng miteinander zusammenhängen (Bosse, 2016):

- *Teilhabe in Medien*: Gesellschaftliche Vielfalt spiegelt sich in Medien. Daher stellt die Repräsentation sozialer Gruppen in den Medien eine entscheidende Rolle für die Sichtbarkeit und Wahrnehmung von Vielfalt in der Gesellschaft dar. Ein zentraler Ansatzpunkt hierfür bildet beispielsweise eine diverse Besetzung in Redaktionen. Durch eigene Medienproduktionen kann ein vielfältiges und selbstbestimmtes Bild gefördert werden, das sich von stereotypen, klischeehaften und stigmatisierenden Darstellungen abgrenzt.
- *Teilhabe durch Medien*: Durch das Arbeiten, Lernen, Kommunizieren und Beteiligen an öffentlichen Diskursen bieten digitale Medien vielfältige Möglichkeiten der Partizipation. In Verbindung mit *Assistiven Technologien* können sie Möglichkeiten der Teilhabe vor allem für (bislang) häufig von Exklusion betroffene Menschen eröffnen.

- *Teilhabe an Medien*: Barrierefrei gestaltete Medien ermöglichen Teilhabe für alle. Dabei betrifft Barrierefreiheit sowohl die technische Seite, in Form von Bedienbarkeit und die Wahrnehmbarkeit mit unterschiedlichen Sinnen, als auch die Einfachheit der Benutzer:innenführung sowie Verständlichkeit der Sprache.

Nach Keeley und Bernasconi (2023) ist digitale Teilhabe in einer Prozesshaftigkeit zu verstehen, da sich Möglichkeiten und Grenzen auf die jeweiligen technischen, inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen beziehen.

Inklusive Medienbildung fokussiert darüber hinaus Themen wie u. a. Algorithmität, Datafizierung, *coding*, *virtual reality*, Computerspiele und Cybermobbing oder Datenschutz.

4 Disability Studies

Nachdem das Verständnis von *Behinderung* in Kapitel 2.3 im Anschluss an das bio-psycho-soziale Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) dargestellt wurde, wird in diesem Kapitel vor dem Hintergrund des Diskurses der *Disability Studies* das soziale und kulturelle Modell von Behinderung in den Fokus gerückt. Obwohl das bio-psycho-soziale Modell der ICF Behinderung zwar als Resultat einer Wechselwirkung mit Kontext- bzw. Umweltfaktoren begreift, kritisiert Hirschberg (2009), dass diese Wechselwirkung primär aus einer medizinischen Perspektive als Defizit und als Gegenpol zu Funktionsfähigkeit und Gesundheit konstruiert wird. Mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention zeigt sich hingegen eine Definition von Behinderung, die Behinderung nicht (mehr) allein im betroffenen Individuum verortet und als zwangsläufige Folge einer vorliegenden Beeinträchtigung ansieht. In der UN-BRK wird Behinderung vielmehr als Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses gefasst, in dem diejenigen Menschen als behindert gelten, „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“ (UN-Behindertenrechtskonvention, 2008, Artikel 1). Behinderung wird so als das (nicht zwangsläufige) Ergebnis eines Konstruktionsprozesses gefasst, da dieser von den jeweiligen historischen, kulturellen und politischen Bedingungen beeinflusst wird (Köbsell, 2016).

Im Anschluss daran verstehen die *Disability Studies*, die sich aus der Behindertenbewegung seit den 2000er-Jahren auch im deutschen akademischen Feld etabliert haben, *dis/ability*¹⁴ als historische, kulturelle und vor allem gesellschaftliche Konstruktion. Dabei wurden sie maßgeblich von der internationalen Behindertenrechtsbewegung inspiriert. Der interdisziplinäre Diskurs hat sich seit Ende der 1970er-Jahre zunächst in Großbritannien und den USA entwickelt (Goodley, 2016) und sich mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum etabliert. Die *Disability Studies*

„verstehen sich als Korrektiv und Kritik hergebrachten Wissens über Behinderung, welches vor allem medizinisch, (heil-)pädagogisch und psychologisch orientiert ist und auf Interventionen – von der Erziehung und ‚Heilung‘ bis zur Förderung und ‚Normalisierung‘ behinderter Menschen – fokussiert.“ (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 4)

14 Mit der Verwendung des Schrägstrichs soll das „höchst selten kritisch hinterfragte Wechselverhältnis [zwischen Behinderung und Nicht/Behinderung] sichtbar(er) [gemacht werden]. [...] Damit wird dem Tatbestand Rechnung getragen, dass Nichtbehinderung als fraglos gegeben und im vom medizinischen Blick dominierten Alltagswissen als Normalfall gilt“ (Wesselmann 2022, S. 66–67).

Behinderung wird dabei als ein komplexes Phänomen verstanden, das durch eine Vielzahl von kulturellen, ökonomischen, räumlichen, sozialen und technischen Umweltbarrieren entsteht. Infolgedessen wird das sogenannte soziale und kulturelle Modell von Behinderung postuliert. Es wird konstatiert, dass eine analytische Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung (*impairment*) als individuelle funktionale Einschränkung und Behinderung (*disability*) als gesellschaftliche Benachteiligung vollzogen werden muss (Karim & Waldschmidt, 2019; Köbsell, 2016). Anhand dieser Trennung wird es möglich, eine Analyse der Zuschreibungen, Bedeutung, Umgangsweisen etc. von Gesellschaft auf das Vorliegen individueller Merkmale vorzunehmen. Im Diskurs der internationalen *dis/ability studies* werden die Differenzierungsmerkmale Fähigkeit und Unfähigkeit und ihre Verbindungen mit Behinderung und Beeinträchtigung unter dem Stichwort Ableismus diskutiert. Nach Dederich (2017) gehört

„zu den Effekten der Unterscheidung von ability und disability [...] die Produktion einer als homogen wahrgenommenen sozialen Gruppe, deren verbindendes Glied eine negative und daher zu Abwertung führende Eigenschaft ist. [...] diese bedeutungsgebende, wertende und hierarchiebildende Unterscheidung [ist] mit gesellschaftlichen Praxen der ungleichen Verteilung von Gütern und Privilegien sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung von Anerkennung gekoppelt.“ (Dederich, 2017, S. 48)

Nach Karim und Waldschmidt (2019) legt der englische Begriff *dis/ability* den Fokus stärker auf die soziale Zuschreibung von *Un/Fähigkeit* als der deutsche Terminus *Be-hinderung*, der eher auf Barrieren verweist. In dieser Lesart kann der englische Begriff *dis/ability* sowohl einen spezifischen Typus von *Anderssein* als auch die hegemoniale Position des *Normalen* bezeichnen. Im englischen Terminus wird zudem die negative Tönung des Begriffs *disability* hervorgehoben, da durch die Negation *dis (ability)* Fähigkeit, Können, Eignung, Geschicklichkeit, Vermögen, Qualifikation etc. als definitorische Differenz markiert und damit die Einschränkung, die Fehlfunktion, der Defekt oder der Mangel hervorgehoben wird (Dederich, 2017).

4.1 Ableismus

An dieser Stelle wird der Diskurs zu *dis/ability* – unter dem Begriff *ableism* – in den *Disability Studies* näher beleuchtet. Der englische Begriff *able* entspricht den Bedeutungen von fähig, in der Lage (sein) (Duden, 2024). Durch die Anfügung des Suffixes „-ism“, analog zu Begriffen wie *racism* oder *sexism*, werden wiederum soziale Machtdynamiken markiert (Hirschberg & Köbsell, 2021).

Kollodzieyski (2020), deren Essay auch in der Selbstvertretungsbewegung große Beachtung findet, definiert Ableismus wie folgt:

„Es geht darum, wie nicht-behinderten Menschen das Leben von Menschen mit Behinderung bewerten; welche Bilder und Stereotypen sie im Kopf haben, wenn sie an behinderte Menschen denken. Diese Bilder müssen nicht notwendigerweise aktiv geformt werden, viel eher nehmen diese passiv Gestalt an durch Unwissenheit, subjektive Erfahrungen oder Falschinformationen in den Medien. Gerade diese passiv erzeugten Bilder sind ein großes Problem, weil kaum über sie nachgedacht wird. Die Folge davon ist, dass sie nicht hinterfragt, sondern als Tatsachen betrachtet werden.“ (Kollodzieyski, 2020, S. 4)

Die deutschsprachigen *Disability Studies* sind im Kontext der Debatte um Ableismus vor allem von Arbeiten von Buchner, Pfahl und Traue (2015), Köbsell (2015), Meißner (2015) und Pieper (2016) geprägt, welche wiederum durch den internationalen Diskurs u. a. von Gregor Wolbring (2008), Fiona K. Campbell (2009) und Dan Goodley (2016) beeinflusst sind (Karim & Waldschmidt, 2019). Campbells (2009) Definition von Ableismus betont den Zwangscharakter gesellschaftlicher Fähigkeitsorientierung, es handelt sich um

„a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as perfect, species-typical and therefore essential and fully human: disability then is cast as a diminished state of being human.“ (Campbell, 2009, S. 5)

In Bezug zu Campbell (2009) stellen Karim und Waldschmidt (2019) heraus, dass

„die Disability Studies Ableismus als Gesamtheit von Strukturen und Praktiken [verstehen], die einseitig und essentialisierend den Wert von Personen nach ihren Fähigkeiten bemessen und damit Diskriminierung und Marginalisierung der als unfähig bewerteten Personengruppen legitimieren.“ (S. 273)

Somit werden stets auch gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse und Hierarchien legitimiert (Köbsell, 2016). Als zentrale Stärke des Ansatzes stellen Karim und Waldschmidt (2019) heraus, „die Fähigkeitsorientierung moderner Gesellschaften zu problematisieren. Damit wird vermieden, das Differenzmerkmal Behinderung lediglich als individuelles Defizit zu verstehen“ (Karim & Waldschmidt, 2019, S. 273), sodass „Behinderung“ innerhalb von „Fähigkeitsregimen“ (Campbell, 2009, S. 6) analysiert werden kann. Ableismus kann in allen Lebensbereichen und -phasen auftreten (Köbsell, 2015). Nach Köbsell (2016) ist *ableism* kulturell tief verankert und eng an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gebunden und beeinflusst so den individuellen wie auch gesellschaftlichen Umgang mit behinderten Menschen. Dadurch beeinflusst er auch die Einstellungen und Haltungen gegenüber behinderten Menschen, die meist unbewusst sind und kaum einer (Selbst-)Reflexion unterzogen werden, denn: „Wer die Normalität auf seiner Seite

weiß, hinterfragt sie nicht“ (Sierck, 2013, S. 11). Vor diesem Hintergrund geht es nicht nur darum zu zeigen, dass und auf welche Weise Personen aufgrund von (Nicht-)Erfüllung bestimmter geistiger und körperlicher Fähigkeiten diskriminiert oder benachteiligt werden, sondern auch um die Analyse, *wie* Fähigkeit und Unfähigkeit auf verschiedenen Ebenen konstruiert und für die Kategorisierung als „behindert“ relevant gemacht werden und wie sich in diesem Kontext gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen (Köbsell, 2022).

Mit diesem relationalen Begriffsverständnis kann im Kontext der Ungleichheitsforschungen von Bourdieu Ableismus als

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

Im Anschluss an Bourdieu wird unter Ableismus in dieser Arbeit folglich ein relationales Struktur- und Klassifikationsprinzip verstanden, das in Zusammenhang mit objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata steht.

4.2 Digitaler Ableismus

Im Kontext des Diskurses um Ableismus führt Walgenbach (2021; 2023) den Analysebegriff des *Digitalen Ableismus*¹⁵ ein:

„Unter Digitalem Ableismus lässt sich verstehen, dass digitale Angebote auf eine als homogen angenommene Nutzergruppe kalibriert sind, womit eine einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von als ‚normal‘ bzw. ‚natürlich‘ angesehenen Fähigkeiten einhergeht. Dabei wird die Verantwortung für die Zugänglichkeit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien den Usern zugewiesen, anstatt den Anbieter:innen, Institutionen oder Designer:innen.

15 Walgenbach (2023) erweitert ihre Perspektive auf den *Digitalen Ableismus* im Feld der Bildung, indem sie nicht ausschließlich auf „Prozesse der digitalen Diskriminierung“ (2023, S. 2) fokussiert, sondern auch die Analyse eines damit verbundenen digitalen Fähigkeits- und Normalitätsregimes, im Sinne einer „digitalen Privilegierung“, miteinbezieht. So kann die Analyseperspektive des *Digitalen Ableismus* auch auf Akteur:innen, die durch den *Digitalen Ableismus* begünstigt werden, erweitert werden.

In seinen zeitlichen Formen ist der Digitale Ableismus durch eine nachträgliche Bereitstellung technischer Problemlösungen gekennzeichnet, die zudem temporär und zeitlich unflexibel angelegt sind. In seinen Handlungsschemata ist er reaktiv, additiv und individualisierend ausgerichtet. In der Konsequenz produziert ein Digitaler Ableismus Ausschlüsse und forciert digitale Ungleichheit.“ (2021, o.S.)

Dieser zeigt sich anschlussfähig an den sozialwissenschaftlichen Diskurs um den *digital disability divide* (Kapitel 3.2), da sowohl der Zugang (*first-level divide*) zum Internet und digitalen Medien in der Gesellschaft ungleich verteilt ist als auch signifikante Unterschiede in der Art und Weise der Nutzung bestehen, die stets in einen sozialen Kontext eingebettet ist (Verständig et al., 2016). In dem Zusammendenken der beiden Ansätze zeigt sich beispielsweise mit Bezug zum *first-level divide*, dass Fragen bezüglich des Zugangs zum Internet, der Verfügbarkeit der notwendigen Hard- und Software in Verbindung mit strukturellen Benachteiligungen bestehen, die wiederum im Zusammenhang mit Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildung oder eben auch *dis/ability*, durch die Hierarchisierung von als ‚normal‘ bzw. ‚natürlich‘ angesehenen Fähigkeiten steht. Der fehlende Zugang wird demnach als Einschränkung von Lebenschancen interpretiert, da er die Möglichkeit der Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen verhindert und so als Ausdruck sozialer Ungleichheit verstanden werden kann.

Auch mit Bezug zum *second-level divide* zeigt sich, dass nicht nur der Zugang, sondern darüber hinaus auch die Nutzungsmöglichkeiten des Internets und digitaler Medien ungleich verteilt sind und sich dadurch soziale Ungleichheiten reproduzieren (Verständig et al., 2016). Der *Digitale Ableismus* lässt sich der theoretischen Perspektive des *Kohärenzparadigmas* anschließen, da Ungleichheiten vor dem Hintergrund bestehender gesellschaftlicher und sozioökonomischer Ungleichheiten analysiert werden. Um Behinderung ungleichheitstheoretisch zu beleuchten, erfahren Bourdieus Kapital- und Habitus­theorie zunehmend Beachtung in den *Disability Studies* (Waterfield & Whelan, 2017; Müller, 2018; Waldschmidt & Schillmeier, 2022). Auf der Reflexionsfolie des Habitus-Konzepts und der Kapitalarten nach Bourdieu wird auch eine Analyse digitaler Ungleichheiten möglich. Mit Rückbezug auf Buchner, Pfahl und Traue (2015) verweist Walgenbach (2023) auf die etymologische Verwandtschaft der Begriffe *able* und *Habitus*¹⁶. Aufgrund dieser etymologischen Überschneidungen verbindet Walgenbach (2023) das von ihr etablierte Konzept des *Digitalen Ableismus* mit Diskussionen zum „digitalen Habitus“, wie er u. a. von Biermann (2021), Biermann, Barberi und Zuliani (2023)

16 „Im altfranzösischen lässt sich das Wort ‚hable‘ bis ins 14. Jahrhundert zurückverfolgen, so die Autor:innen, woraus sich dann später die Wörter ‚Habitus‘ und ‚Habilitation‘ im Sinne von Befähigung oder Eignung herausbildeten: Der Anglizismus Ableism könnte also auch als ‚Habilismus‘ bezeichnet werden“ (Walgenbach 2023, S. 16).

und Langenohl et al. (2021) in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wird. Dabei wäre

„der ‚fähige‘ produktive, autonome Habitus ein zentraler Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften. In der Folge [...] lässt sich von der Favorisierung eines ‚fähigen‘ digitalen Habitus in digitalen Bildungsprozessen ausgehen. Das heisst, dass die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Akteuren im Kontext digitaler Bildung von ableistischen Dominanzverhältnissen strukturiert sind und diese umgekehrt strukturieren.“ (Walgenbach, 2023, S. 16)

Diese Analysekatgorie wird in der Analyse und Darstellung der Erkenntnisse dieser Arbeit (Kapitel 8) in Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erneut aufgegriffen. Wie *dis/ability* in Strukturen und medialen Praktiken produziert und reproduziert wird, steht bei der Analyse im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Zentrum. Im Anschluss an die Perspektive der *Disability Studies* wird der Begriff (geistige) Behinderung in dieser Arbeit beibehalten, auch wenn in einigen pädagogischen Debatten, zum Beispiel im Kontext von Inklusion, die Dekategorisierung des Begriffs gefordert wird. Dies ist damit zu begründen, dass Behinderung im Kodierprozess als eine analytisch-kritische Kategorie hervorgetreten ist, die es ermöglicht, die spezifischen Formen der in Teilen ableistischen Zuschreibungen der Sonderpädagog:innen im Umgang mit (digitalen) Medien aufzudecken, zu rekonstruieren und analytisch fassbar zu machen. Durch diese Konstruktionen von Behinderung, auch verstanden als *Doing Disability* (Köbsell, 2016), werden Machtverhältnisse im sozialen Feld der Schule (re)produziert.

4.3 Doing Disability

Zentral für *Doing Disability* ist nach Köbsell (2016) das Machtverhältnis Ableismus (Kapitel 4.1). *Doing Disability* wird als ein Bestandteil dieses Machtverhältnisses definiert und auch als *Konstruktion von Behinderung* bezeichnet (Köbsell, 2016). Behinderung stellt dabei eine gesellschaftliche Differenzkategorie dar, die durch die analytische Trennung von individueller (*impairment*) und gesellschaftlicher (*dis/ability*) Ebene die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheitsdimension ermöglicht. Die Differenzkategorie Behinderung gilt als ähnlich konstruiert wie beispielsweise die des Geschlechts. In Bezug auf die Differenzkategorie Geschlecht vollziehen West und Zimmermann (1987) die Trennung von Sex und Gender, um so Konstruktionsprozesse von Geschlecht, Geschlechterrollen und -stereotypen zu analysieren. Dabei wurde herausgestellt, dass Geschlecht sowohl vor dem Hintergrund von Sexismus und struktureller Ungleichheit als auch in

der alltäglichen Interaktion zwischen Menschen konstruiert wird. Der Prozess des alltäglichen Herstellens, Reproduzierens und Verstetigens von Geschlechterrollen und -stereotypen wurde von West und Zimmermann (1987) als *Doing Gender* bezeichnet. Im soziologischen Diskurs existieren neben dem Konzept des *Doing Gender* zahlreiche weitere *Doing*-Komposita, die gemeinsam den Fokus auf das in der Praxis verankerte Handeln von Akteur:innen legen. *Doing* erfolgt dabei nicht bewusst und gestaltend, sondern eher selbstverständlich und routiniert (Aßmann, 2013). Das praxistheoretische Konzept des *Doing Gender* wird von Nagode (2002) auf die Differenzkategorie Behinderung übertragen:

„Das Herstellen von Behinderung (doing Dis_ability) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck von Behinderung oder Nicht-Behinderung zu sein.“ (Nagode, 2002, S. 46)

Zusammenfassend gilt Behinderung in diesem Kontext als gesellschaftliche Konstruktion, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern sowie im alltäglichen Miteinander von Menschen stetig neu produziert und reproduziert wird (Köbsell, 2016). Ähnlich wie im Kontext *Doing Gender* finden sich auch in Bezug auf die Konstruktion von Behinderung „Vorurteile und Zuschreibungen, die im alltäglichen zwischenmenschlichen und institutionellen Handeln, oftmals von den Akteur_innen völlig unbemerkt, Wirkmacht entfalten“ (Köbsell, 2016, S. 92). Die alltagsweltlichen und professionellen Konstruktionen von *dis/ability* werden zudem von bildungspolitischen Programmen wie Lehr- und Lernplänen oder Strategiepapieren (Kapitel 3.1) und darüber hinaus von den je konkreten institutionellen, schulischen Rahmenbedingungen mitbestimmt (Wesselmann, 2022). *Doing Disability* ist nach Köbsell (2016) entscheidend daran beteiligt, dass Behinderung als eine umfassende Erfahrung von Menschen mit Beeinträchtigungen angesehen werden kann, die über die gesamte Lebensspanne mit jeweils verschiedenen und für die jeweilige Lebensphase spezifischen Ausprägungen andauert.

5 Sozialtheorie Pierre Bourdieus

In den zahlreichen Werken Pierre Bourdieus, in denen er vor allem nach den Strukturen sozialer Ungleichheit und nach den Mechanismen ihrer Reproduktion sucht, gelingt es ihm, eine innovative Theorie sozialer Praxis zu entwerfen, die verschiedene Denktraditionen und -richtungen der Soziologie synthetisiert (Papilloud, 2003; Vester, 2002). In seinen umfangreichen Studien, u. a. der kabyliischen Gesellschaft und des französischen Ausbildungssystems, ist seine Theorie als Versuch zu verstehen, „sowohl den Bruch zwischen Logos und Praxis als auch die unproduktive Dichotomie von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden“ (Papilloud, 2003, S. 7).

Wissenschaftstheoretische Rückbezüge seiner Theorie finden sich sowohl bei Durkheim, Weber und Marx als auch bei Cassirer, Elias und de Saussure. Im Fokus der Theorie Bourdieus steht das Wechselverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, mit dem Ziel soziale Strukturen zu rekonstruieren, in die Individuen in bestimmten sozialen Handlungsräumen eingebunden sind, die durch sie bzw. ihn definiert werden und vice versa. In Analogie zum Strukturalismus, welcher auf dem Erkenntnisprinzip beruht, „das nicht nach der Substanz und den Eigenschaften der zu erforschenden Gegenstände fragt, sondern deren Verhalten und Wirkungsweise aus ihrer Relationalität und Reziprozität zu erklären sucht“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 21), bezeichnet Bourdieu seine Theorie als *strukturalistischen Konstruktivismus* bzw. *konstruktivistischen Strukturalismus* (Bourdieu, 1992a).

Das theoretische Konstrukt des Habitus nach Pierre Bourdieu ermöglicht einen Rahmen zur Analyse sozialer Strukturen und Praktiken und bietet damit eine Grundlage für die Untersuchung sozialer Phänomene. Durch die Integration von Habitus, sozialen Feldern und verschiedenen Kapitalarten ermöglicht seine Theorie ein tiefgreifendes Verständnis für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Mechanismen des sozialen Wandels, welche auch in schulischen Kontexten (u. a. Feuser, 2010; Helsper, 2018; Jantzen, 1987; Köpfer, 2013; Kramer & Pallesen, 2019b; Lange-Vester, 2015; Lange-Vester & Vester, 2018; Schroeder, 2002; van Essen, 2013; Ziemer, 2004; 2018) und medienpädagogischen Kontexten (u. a. Dertinger, 2019; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Zuliani, 2019) fruchtbar gemacht werden können. Bourdieu selbst entwickelt, beschreibt und fokussiert in seinen Arbeiten verschiedene Theoriekomponenten, die in Relation zueinander stehen (Biermann, 2020; Ziemer, 2002). In diesem Kontext werden zunächst – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – die Denkfiguren des Habitus, Kapitals und Feldes ausführlich erläutert, da sie als theoretischer Bezugsrahmen für diese Arbeit dienen. Die Interdependenz der Begriffe schlüsselt Bourdieu (Bourdieu, 1982) in folgender Formel auf:

$$[\textit{Habitus} \times \textit{Kapital}] + \textit{Feld} = \textit{Praxis}$$

Das komplexe Zusammenspiel des Habitus [*H*] mit dem der bzw. dem Akteur:in zur Verfügung stehenden Kapital [*K*], das im entsprechenden Feld von Bedeutung ist und dem Feld [*F*], in dem die:der Akteur:in im Moment der Handlung verortet ist, zeigt sich ihre:seine Praxis im Feld. Der Habitus und das Feld bilden zwei Ausschnitte der sozialen Welt, welche die soziale Realität widerspiegeln und eine übereinstimmende Verbindung eingehen (Bourdieu & Wacquant, 1996).

Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Denkfiguren des Kapitals (Kapitel 5.1) und des sozialen Feldes (Kapitel 5.2) erläutert. In Kapitel 5.3 wird darauffolgend die Genese des Habitus ausführlich erörtert. Darauf aufbauend folgt schließlich die differenzierte Darstellung des Konzepts des *medialen Habitus* (Kapitel 5.4), welches in seiner Engführung ebenfalls als theoretischer Bezugsrahmen der Arbeit dient.

5.1 Kapital

Bourdieu's Theorie zeichnet sich durch die Konzeptionierung verschiedener Kapitalarten aus, die er in Bezug zu Marx stellt. Bourdieus Kapitalbegriff unterscheidet sich jedoch insofern vom ökonomischen Kapitalbegriff, als jede Form von Arbeit der Kapitalakkumulation dient sowie jede für soziales Handeln erforderliche Ressource als Kapital angesehen werden kann (Rehbein, 2016).

Allgemein kann der Kapitalbegriff als Verbindung zwischen den Begriffen Feld und Habitus verstanden werden (Rehbein, 2016). Vor diesem Hintergrund verfolgt Bourdieu das Ziel, die Dichotomie von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden (Fröhlich, 1994). Die Kapitalarten sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sie beeinflussen sich gegenseitig und prägen die soziale Positionierung einer Akteurin bzw. eines Akteurs. Kapital ist als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu, 1983, S. 183) zu verstehen. Die Analyse der Kapitalarten und auch deren Umwandlungen ermöglicht ein tiefergehendes Verständnis der Mechanismen sozialer Reproduktion und kann somit als zentrale Ressourcen dienen, um soziale Positionen und Praktiken von Akteur:innen zu verstehen und zu rekonstruieren.

Bourdieu's Kapitaltheorie unterscheidet neben ökonomischem Kapital auch das soziale, kulturelle und symbolische Kapital, welches die Verortung des Akteurs bzw. der Akteurin im sozialen Raum beeinflusst (Bourdieu, 1982). Diese Kapitalarten, die Bourdieu vor allem in seinem Werk der *Reflexiven Anthropologie* (Bourdieu & Wacquant, 1996) sowie in einem Aufsatz aus dem Jahr 1983 in der Sammlung *Die verborgenen Mechanismen* hervorhebt, erfahren im wissenschaftlichen Diskurs die größte Bedeutung, auch wenn Bourdieu in seinen Werken noch weitere Formen des Kapitals, zum Beispiel das informationelle oder politische Kapital, einführt (Fröhlich & Rehbein, 2014).

Ökonomisches Kapital bezieht sich auf materielle Ressourcen und Tauschwerte, insbesondere Geld und finanziellen Besitz, was vererbt oder durch verschiedene Voraussetzungen (z. B. Schenkung, Gewinn etc.) erworben werden kann und so den Zugang zu Waren und Dienstleistungen auf dem Markt herstellt (Bourdieu, 1982).

Kulturelles Kapital liegt hingegen in inkorporierter Form vor und umfasst beispielsweise Bildung und die Vertrautheit mit höherer Kultur:

„Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in der Form, die man französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt – setzt einen *Verinnerlichungsprozess* voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muss vom Investor *persönlich* investiert werden [...]. Das *Delegationsprinzip* ist hier ausgeschlossen.“ (Bourdieu, 1983, S. 186, Hervorhebungen durch den Autor)

Kulturelles Kapital kann in drei verschiedenen Formen vorliegen. Es beeinflusst dabei nicht nur den Zugang zu Bildungsinstitutionen, sondern prägt auch den Geschmack und die kulturellen Vorlieben einer Akteurin bzw. eines Akteurs.

Zum einen kann kulturelles Kapital als inkorporiertes kulturelles Kapital vorliegen, als internalisierte kulturelle Kompetenzen und Kenntnisse und ist damit als Bestandteil des Habitus anzusehen (Fröhlich & Rehbein, 2014). Demnach ist es körper- und personengebunden und wird im Rahmen individueller Sozialisationsprozesse angeeignet. Des Weiteren kann es als objektiviertes kulturelles Kapital vorliegen, zum Beispiel in Form von Kunstwerken, Büchern oder auch technischen Geräten, die durch die Familie vererbt werden. Zum anderen formiert sich kulturelles Kapital auch als institutionalisiertes Kapital zum Beispiel in Form von Bildungstiteln oder formaler Bildungsabschlüsse (Fröhlich & Rehbein, 2014).

Als dritte Kapitalform formuliert Bourdieu das soziale Kapital, welches als

„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen.“ (Bourdieu, 1992b, S. 63, Hervorhebungen durch den Autor)

Bei der Herstellung von sozialen Netzwerken, dem Zugang zu Ressourcen und der Unterstützung in sozialen Interaktionen spielt das soziale Kapital eine zentrale Rolle¹⁷.

17 Für eine Vertiefung siehe auch: Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Zudem führt Bourdieu (1985) noch eine vierte Art des Kapitals ein, welches mit den anderen Arten einhergeht und von ihm als symbolisches Kapital bezeichnet wird. Dieses definiert er „als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien“ (Bourdieu, 1985, S. 11). Symbolisches Kapital, das zugleich sozialen Kredit oder Vorschuss darstellt, setzt er mit Prestige und Ansehen gleich (Bourdieu, 1983). Es umfasst Wertschätzung, Status und Hervorhebung bzw. Anerkennung, die auch durch die anderen Kapitalarten hervorgerufen werden. Symbolisches Kapital stellt eine besondere Konfiguration der anderen Kapitalsorten dar, die in einem sozialen Feld hervortreten oder verlangt werden (Bourdieu & Wacquant, 2006). Im Laufe der Theorieentwicklung erfährt diese Kapitalart eine immer größere Bedeutung, da nach Bourdieu eine Kapitalsorte ohne Anerkennung keinen Wert hat (Fröhlich & Rehbein, 2014).

Die hier dargestellten Kapitalarten sind voneinander abhängig und interagieren insofern mit dem Habitus als Voraussetzungen für das Handeln in einem sozialen Feld, als in dieser Funktion festgelegt wird, welche Position eine bzw. ein Akteur:in in einem sozialen Feld einnimmt.

Des Weiteren hat auch das Konzept der Kapitalumwandlungen eine hohe Relevanz, ermöglicht es Akteur:innen schließlich, ein Kapital in eine andere Form zu transferieren. So kann beispielsweise institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form eines Bildungstitels zu einer Berufsposition und somit zu ökonomischem Kapital verhelfen. Dieser Prozess spielt eine entscheidende Rolle in der Reproduktion sozialer Strukturen und der Aufrechterhaltung von sozialen Hierarchien. Die Möglichkeiten zur Kapitalumwandlung sind nicht gleichmäßig über die Gesellschaft verteilt und stark vom Habitus einer Akteurin bzw. eines Akteurs abhängig (Fröhlich & Rehbein, 2014). Der Habitus, verstanden als internalisierte Dispositionen und Praktiken, spielt dabei eine entscheidende Rolle und beeinflusst, wie erfolgreich Kapital in verschiedenen Formen umgewandelt werden kann.

5.2 Soziales Feld

Bourdieu's Denken wurde stark durch die Arbeiten Max Webers angeregt, an dessen theoretisches Konzept der Lebensführung er anknüpfte und eine differenzierte Analyse der Lebensstile in seinem Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) vornahm, in dem er auch sein Modell des sozialen Raumes darstellt. Hier wurde laut Fröhlich und Rehbein (2014) der Begriff des sozialen Feldes noch dem des sozialen Raumes unterstellt.

Der Begriff des sozialen Feldes wird jedoch ab den 1980er-Jahren verstärkt von Bourdieu im Kontext des Habitus und Kapitals konzeptualisiert. Soziale Felder sind unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche, zum Beispiel Politik, Kultur,

Wirtschaft, Bildung, Kunst etc.¹⁸, welche Gesellschaft konstituieren und in Beziehung zueinander stehen. Alle sozialen Felder können auch in Unter- bzw. Subfelder ausdifferenziert werden (Bourdieu & Wacquant, 2006; Papilloud, 2003).

Die Struktur eines sozialen Feldes wird vor allem durch die Verteilung des Kapitals festgelegt, dessen Grenzen variabel sind (Fröhlich & Rehbein, 2014). Dabei bestimmt der Umfang des Kapitals „grundlegend das Gewicht, das dem Akteur bei der Gestaltung des Feldes zukommt“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 136). Dieses relative Gewicht bezeichnet Bourdieu als soziale Position und das Verhältnis dieser zueinander als sozialen Raum. Der soziale Raum kann daher also sowohl als sozialer Raum von Unterschieden als auch von Beziehungen verstanden werden (Krais & Gebauer, 2017). Der soziale Raum wird durch Bourdieu in drei Felder aufgeteilt: Zum einen nach dem Gesamtbesitz an Kapital, zum anderen nach der Struktur des Kapitals (und der Relevanz seine Komponenten in der jeweiligen Gesellschaft) sowie nach dem Entwicklungsverlauf des Kapitals mit der Zeit (Fröhlich & Rehbein, 2014). Die Akteur:innen sind in unterschiedlicher Weise befähigt, auf das soziale Feld Einfluss zu nehmen und ihre Interessen geltend zu machen, was als soziale Position umschrieben wird: „Die Position in der Struktur des Feldes schließt Möglichkeiten aus und bedingt die Stellungnahmen im Feld“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 105).

Der Feldbegriff wird von Bourdieu oft in Analogie zum Spiel erläutert. Hier hat jedes soziale Feld eine eigene Logik und damit (analog zum Spiel) eigene Regeln und Ziele, deren Hierarchie durch die Kapitalverhältnisse geprägt werden (Bourdieu, 1998b). Demnach stehen die Begriffe Feld und Kapital in einem Wechselverhältnis, müssen allerdings im Kontext des jeweiligen sozialen Feldes differenziert betrachtet werden (Bourdieu & Wacquant, 1996). Jedes soziale Feld wird durch eine eigene *Illusio* geprägt, die auch die Interessen und Strategien der Akteur:innen bestimmt. Der von allen im sozialen Feld Agierenden geteilte Glaube wird von Bourdieu als *Illusio* bezeichnet. Diese generiert einen „Spiel-Sinn“, indem „man vom Spiel gefangen ist, dass man glaubt, dass das Spiel den Einsatz wert ist oder, um es einfacher zu sagen, dass sich das Spiel lohnt“ (Bourdieu, 1998b, S. 141). Dabei streben alle Akteur:innen nach der besten Position auf dem sozialen Feld, indem sie zum einen einsetzen, worüber sie verfügen und was auf dem jeweiligen sozialen Feld Bedeutung hat, und zum anderen indem sie versuchen, die Regeln des sozialen Feldes so zu strukturieren bzw. verändern, dass das, worüber sie verfügen, am meisten Relevanz hat: „Jedes Feld ist ein Kräftefeld und ein Feld der Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefeldes“ (Bourdieu, 1998c, S. 20). Im Kontext dessen verweist Bourdieu darauf, „daß man in jedem Feld einen Kampf – dessen spezifische Formen jeweils zu erforschen sind – [...] finden wird“ (Bourdieu, 1993b). In diesen Kämpfen verfolgen Akteur:innen nach Rehbein (2016) Strategien zur Verbesserung oder Bewahrung

18 Zur Übersicht siehe Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 124.

der eigenen sozialen Position, um Einfluss auf das soziale Feld zu nehmen und ihre Interessen geltend zu machen. Durch diese Kämpfe verändern sich die Felder unaufhörlich und sie begründen bzw. bestimmen nach Papilloud (2003) durch den Einsatz von „etwas“ auch den Existenzgrund eines jeden sozialen Feldes. Was dabei im Spiel ist, ist von Feld zu Feld verschieden, zum Beispiel die Definition von Erkenntnis im Feld der Wissenschaft etc.

Innerhalb eines sozialen Feldes unterscheidet Bourdieu (1993b) zwischen individuellen und gemeinsamen Interessen. Gemeinsame Interessen haben „alle, die sich in einem Feld betätigen, [...], nämlich alles, was die Existenz des Feldes selbst betrifft. Von daher ihre – trotz aller Antagonismen – objektive Übereinkunft“ (S. 109). Bei den individuellen Interessen handelt es sich um variierende Strategien der Akteur:innen beim Einstieg in das soziale Feld und im Kampf. Dabei stimulieren die verschiedenen Felder jeweils individuelle Interessen der Akteurin bzw. des Akteurs.

Ein soziales Feld wird als ein wissenschaftliches Konstrukt aufgefasst, das ermöglicht, soziale Welt „wie sie objektiv strukturiert ist und subjektiv erfahren wird“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 101) zu analysieren.

5.3 Habitus

Das Konzept des Habitus, wie es hier Verwendung findet, geht auf die ersten Arbeiten Bourdieus in Algerien (1956–1961) zurück. Dort wurde er während seiner ethnografischen Forschungen mit der vorkapitalistischen Kultur der Kabylen konfrontiert, was ihn dazu anregte, sich mit anders geprägten ökonomischen Glaubenssätzen auseinanderzusetzen und zu verstehen, weshalb die Kabylen „so handelten, wie sie handelten“ (Krais & Gebauer, 2017, S. 20). Dabei wurde ihm bewusst, dass das sogenannte nicht rationale Handeln, das er in der kabyllischen Gesellschaft beobachtete, eine eigene Logik und Kohärenz sowie eine eigene Rationalität besaß, allerdings nicht mit den neuen Verhältnissen der Modernisierung und Ausbreitung des Kapitalismus, die durch die französische Besatzung eintraten, in Übereinkunft standen. Stattdessen blieben Handlungsmuster erhalten, die weder dem Konzept der Lohnarbeit noch der Kapitalakkumulation folgten. Diese Beobachtung der Ungleichzeitigkeit von Handlungsmustern war Ausgangspunkt für den Habitusbegriff (Rehbein, 2016). Mit seinen Studien der kabyllischen Gesellschaft sammelte er erste empirische Daten vor dem Hintergrund einer kapitalismuskritischen Gesellschaftsanalyse und der Persistenz sozialer Klassen¹⁹.

19 Zur Übersicht Krais & Gebauer (2017): Habitus. Bielefeld: transcript sowie Fuchs-Heinritz & König (2005): Pierre Bourdieu. Konstanz: UTB.

Eine an empirischen Daten ausgearbeitete Konzeption des Habitusbegriffs entwickelte Bourdieu u. a. in Anlehnung an Marx und Panofsky und differenziert diese ab 1967 systematisch im Kontext (der Reproduktion sozialer Ungleichheit) des französischen Bildungssystems (Rehbein, 2016). Daraus entwickelte sich ein umfassender theoretischer Ansatz, der die Verbindung von individuellen und kollektiven Handlungszusammenhängen fokussiert und eine Rekonstruktion der Klassenstrukturen der Gesellschaft anhand sozialer Praktiken von Akteur:innen ermöglicht.

5.3.1 Die philosophischen Wurzeln des Habitus

Der Begriff des Habitus lässt sich bis in die griechische Philosophie und Antike zurückverfolgen, wo er in Aristoteles Werk der Nikomachischen Ethik als Hexis beschrieben wurde (Fröhlich & Rehbein, 2014). Zudem fand der Begriff des Habitus u. a. in Arbeiten von Panofsky Verwendung, welcher sich in seiner Arbeit auf Thomas von Aquin bezog (Krais & Gebauer, 2017). Im Bereich der Scholastik wurde der Habitus beschrieben als „zuständige Eigenschaft, dauerhafte Anlage eines Dinges zu erwarten (*habitus quodammodo est medium inter potentiam puram et purum actum*)“ (Krais & Gebauer, 2017, S. 26).

In thomistischer Tradition lassen sich verschiedene Formen des Habitus unterscheiden, zum Beispiel *habitus activus* oder *habitus corporis*, Bourdieu orientiert sich jedoch vor allem an dem *habitus operativus*, jenem Habitus, der an den Tätigkeiten, die aus ihm hervorgehen, erkannt wird. Infolgedessen ist es möglich, den Habitus einer Person an deren Handlungen zu erkennen und zu rekonstruieren, was sich insbesondere für die Soziologie als bedeutsam herausgestellt hat, die ohne den Blick in das psychologische Innere auskommt: „Gerade die Tatsache, dass Personen bei ihren Handlungen nicht überlegen, sondern ohne Verzögerung einen spontanen Akt vollziehen können, spricht für das Vorliegen eines Habitus, beispielsweise bei Akten, die als Ausdruck ihrer Persönlichkeit gelten“ (Krais & Gebauer, 2017, S. 26).

Zudem gelang es Bourdieu den Begriff des Habitus in der kritischen Auseinandersetzung mit Chomskys Grammatiktheorie zu schärfen, welche postuliert, dass jeder:r Sprecher:in die spezielle Grammatik seiner:ihrer Sprache aus einer angeborenen Universalgrammatik erzeugt. Er grenzt sich insofern von Chomsky ab, als er den Habitus nicht für angeboren hält, sondern als sozial bestimmt (Fröhlich & Rehbein, 2014; Rehbein, 2016), da Individuen immer schon gesellschaftlich eingebunden sind (Krais & Gebauer, 2017). Diese Wechselwirkung, also „die Strukturierung des Habitus durch das Feld und seine Rückwirkung auf das Feld aus einer bestimmten Position heraus“ (Rehbein, 2016, S. 107) zu analysieren, ist für Bourdieu ein zentraler Gegenstand seiner Soziologie. Vor diesem Hintergrund bildet sich der Habitus sowohl in Relation zu bestimmten sozialen Feldern als auch zum Kapital aus (Rehbein, 2016).

Wesentliche Begriffe der Theorie Bourdieus zeigen sich in folgender Formel: $[H \times K] + F = Praxis$ (Bourdieu, 1982). Dadurch wird die wechselseitige Dynamik von Individualität und Gesellschaft deutlich,

„wie Gesellschaft aus den Beziehungen der sozialen Akteure konstituiert wird, aber auch umgekehrt, wie die Akteure von der Gesellschaft konstituiert werden. Diese beiden erkenntnistheoretischen Ebenen setzt Bourdieu durch die Begriffe Habitus, Kapital und Feld in eine Wechselbeziehung zueinander, die er als dialektische [...] denkt.“ (Papilloud, 2003, S. 30)

5.3.2 Das Habitus-Konzept

Wie die bereits eingeführte Feld- und Kapitaltheorie stellt auch der Habitus ein theoretisches Konstrukt dar. In Bourdieus Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) wird der Habitus als ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ definiert, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (S. 98) fungieren, und zwar im Sinne einer „Spontaneität ohne Wissen und Bewußtsein“ (S. 105). Als „einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (S. 105). In dem 1996 von Bourdieu und Wacquant herausgegebenen Werk „Reflexive Anthropologie“ ist der Habitus „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (S. 154) sowie das „Körper gewordene Soziale“ (S. 161), in welchen die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen sind, die in der Gesellschaft eine Rolle spielen.

Der Habitus kann somit als Produkt sowie auch als Produzent von Praktiken verstanden werden (Fröhlich, 1994). Er setzt sich aus Dispositionen zusammen und organisiert Handlungen so, dass die Bedingungen, unter denen er geschaffen wurde, reproduziert werden (Bourdieu, 1976). Der Habitus konstituiert sich demzufolge in aktiver Auseinandersetzung mit den in der Familie und im sozialen Umfeld vorgefunden Ressourcen, welche zu Handlungsvoraussetzungen im Prozess der Aneignung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen avancieren. Diese Aneignung manifestiert sich im *eigenen* Stil, der gleichzeitig eine Variante und „immer nur eine *Abwandlung*“ eines „Klassenhabitus“ darstellt (Bourdieu, 1982, S. 113) und ein „System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1982, S. 112) einschließt. Diese sind Grundlage von Bewertungen und Abgrenzungen, die soziale Unterschiede erneut generieren und den Zusammenhang zwischen den Prinzipien der sozialen Teilung und den gesellschaftlichen Trennungen herstellen, wie sie zwischen sozialen Klassen,

Generationen, Altersgruppen, Geschlechtern usw. existieren (Bourdieu, 1982). Bremer, Teiwes-Kügler und Lange-Vester (2019) fassen es wie folgt zusammen:

„Die soziale Welt stellt, anders gesagt, (historisch herausgebildete) Kategorien bereit, mit denen die Gesellschaft erst als sinnhaftes soziales Gebilde zu sehen ist, und diese Weltansichten werden von Individuen erworben und eingesetzt, um die Welt wiederum für sich zu konstruieren. Mit dem Habitus lernen Individuen als soziale Subjekte von Beginn an, mit und in den gesellschaftlichen Teilungen zu denken und zu handeln, sie zu ihren meist unhinterfragten Sichtweisen zu machen.“ (S. 264)

5.3.3 Doppelte Natur des Habitus

Nach Bourdieu (1982) erfüllt der Habitus eine Doppelfunktion:

„[er] ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principlum divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.“ (S. 277, Hervorhebungen durch den Autor)

Der Habitus, demnach verstanden als erfahrungsabhängige Konstruktion, welche im Verlauf der Sozialisation eines Individuums durch bestimmte Strukturen inkorporiert wird, beinhaltet zwei Seiten. Diese Strukturen ordnen auf der einen Seite die eigene Wahrnehmung der Welt (*strukturierte Struktur*), auf der anderen Seite strukturieren und reproduzieren diese durch das Handeln des Individuums eben auch gesellschaftliche Prozesse (*strukturierende Struktur*). Dabei konstituiert sich ein System dauerhafter, aber nicht unveränderlicher Dispositionen: „Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167).

Strukturierende Struktur

Die strukturierende Struktur des Habitus (*modus operandi*) wird verstanden als eine „die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur“ (Bourdieu, 1982, S. 279), also eine Art des Vorgehens oder Handelns, aus welchem spezifische Grundhaltungen sowie soziale Praxisformen hervorgebracht werden. Dabei werden bei anderen beobachtete Praxisformen in das eigene Klassifikationssystem, ein eigenes Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, eingeordnet

(Bourdieu, 1992). Durch das Fortwirken der Vergangenheit im Habitus des Individuums, welche den „Habitus gestaltet und geformt hat, bringt er Orientierungen, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen sozialen Ort zurückführen – sie bleiben ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihren Praxen“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 43).

Strukturierte Struktur

Zum anderen wird der Habitus auch durch eine strukturierte Struktur bedingt (*opus operatum*) ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes, da die Konstitution des Habitus sowohl von historischen als auch sozialen Bedingungen abhängt, die sich in die kognitiven Strukturen „eingeschrieben“ haben und so das individuelle Denken und Handeln bestimmen (Kommer, 2010). Dabei bedingen sich die strukturierte und die strukturierende Struktur, wenn Bourdieu (1982) konstatiert, dass

„der Habitus [...] nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur [ist], sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen. Jede spezifische soziale Lage ist gleichermaßen definiert durch ihre inneren Eigenschaften oder Merkmale wie ihre relationalen, die sich aus ihrer spezifischen Stellung im System der Existenzbedingungen herleiten, das zugleich ein *System von Differenzen*, von unterschiedlichen Positionen darstellt. Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz. In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt.“ (S. 279)

5.3.4 Dispositionen

Bourdieu (1976) zeigt auf, dass der *modus operandi* nur als *opus operatum* zu beobachten sei und illustriert dies am Beispiel des Tennisspielens: Auch wer Tennis spielen könne, könne es deshalb noch nicht zwangsläufig lehren – Rehbein (2016) schlussfolgert: „Man kann etwas, weiss aber nicht, wie man es macht“ (S. 88). Das Können beruht auf Dispositionen, also im Sinne Bourdieus auf internalisierten Schemata, die dem Habitus als bestimmend vorausgehen (Fröhlich & Rehbein, 2014). Die meisten Handlungen beruhen also nicht auf einer (bewussten) Intention, sondern auf einer (unbewussten) Disposition, die auch durch Wiederholung eingepprägten psychosomatischen Erinnerung darstellt. So setzt sich der Habitus aus Dispositionen zusammen, welche sowohl die Grenzen als auch die Eröffnung

von Möglichkeiten darstellen: „Anders ausgedrückt: Der Habitus ermöglicht eine freie Tätigkeit, die durch die Grenzen der Bedingungen des Habitus selbst eingegrenzt ist“ (Rehbein, 2016, S. 90). Fröhlich und Rehbein (2014) schreiben dem *System von Dispositionen* eine alternative Bezeichnung für den Habitus zu, denn das *System von Dispositionen* nimmt die Wechselbeziehung der sozialen Akteur:innen untereinander sowie den Zusammenhang mit den sozialen Verhältnissen systematisch in den Blick. Das *System von Dispositionen* setzt sich nicht zufällig zusammen, sondern ist bestimmt durch die äußeren Bedingungen und deren Geschichte. Darüber hinaus „finden sich grundsätzlich gleichartige Dispositionen bei all jenen Menschen, die vergleichbaren sozialen Verhältnissen ausgesetzt sind und daher über ‚unterschiedenen und Unterschiede setzende Dispositionen‘ verfügen“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 74). Eine Abgrenzung der Konstrukte „Habitus“ und „Dispositionen“ ist demnach schwierig bis sinnlos, da der Begriff der Dispositionen stets im Zusammenhang mit dem des Habitus in Erscheinung tritt und diese so auch analytisch nicht voneinander zu trennen sind.

5.3.5 Hysteresis

Mit dem Begriff der Hysteresis bezeichnet Bourdieu (1981) die Trägheit des Habitus. Diese Trägheit bedeutet zum einen, dass Akteur:innen bestrebt sind, die soziale Umgebung, in der sein:ihr Habitus ausgeprägt wurde, zu reproduzieren. Zum anderen handelt ein:e Akteur:in nicht immer der gegenwärtigen Situation angemessen, sondern eher so, wie es die Situation der Ausprägung erforderte. Der Begriff der Hysteresis gibt eine Begründung dafür, dass Menschen sich die Umgebung suchen, für die sie am besten ausgerüstet sind, das bedeutet meist in der Umgebung, in der ihr Habitus ausgeprägt wurde (Fröhlich & Rehbein, 2014): „Kurz, die Beharrungstendenz der sozialen Gruppen, die unter anderem darauf zurückgeht, daß ihre Mitglieder mit dauerhaften, vom Fortbestand ihrer ökonomischen und sozialen Entstehungsbedingungen unabhängigen Dispositionen ausgestattet sind, kann Ursache von Unangepaßtheit wie von Angepaßtheit sein, von Revolte wie von Resignation“ (Bourdieu, 1981, S. 171). In Krisen treten Habitus und Feld auseinander, was Transformationen oder eben auch Resignation bewirken kann. Die dialektische Beziehung zwischen Feld und Habitus wird in folgendem Zitat von Bourdieu (1994) deutlich:

„Durch die systematische Auswahl, die er [der Habitus] zwischen Orten, Ereignissen, Personen des Umgangs trifft, schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen dem aufnahmebereitesten Markt bieten.“ (S. 114)

Inwiefern diese Beziehung in dem sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von Sonderpädagog:innen im Kontext der transformatorischen Prozesse der *Kultur der Digitalität* verhandelt wird, wird in Kapitel 8 ausführlich analysiert.

5.3.6 Geschmack

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Geschmack richtet Bourdieu (1982) in seinem Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ seinen Fokus u. a. darauf, wie Geschmack sich unter sozialen Bedingungen und unter Einbezug individueller Kapitalvolumen und -strukturen herausbildet: „Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird“ (S. 104). Damit bindet er den ästhetischen Geschmack an die Position einer Akteurin bzw. eines Akteurs im sozialen Raum rück. Der Geschmack und damit einhergehend auch der Begriff der Distinktion, welcher ebenfalls eine zentrale Rolle in der Soziologie Bourdieus spielt, dienen dazu, soziale Unterschiede und Hierarchien zu konstruieren und zu legitimieren. Dabei orientieren sich Akteur:innen an den ästhetischen Normen und Wertvorstellungen ihrer sozialen Klasse. Bourdieu hebt hervor, dass der Geschmack einer Akteurin bzw. eines Akteurs nicht nur eine persönliche Präferenz ist, sondern dass diese Präferenz durch soziale Strukturen und Machtverhältnisse geformt wird. Bourdieu (1982) spricht von einem sogenannten Klassengeschmack, der in drei Dimensionen unterschieden wird: (1) der legitime Geschmack der herrschenden Klasse, (2) der mittlere Geschmack der Mittelklasse und (3) der populäre Geschmack der unteren Klasse. Dabei räumt Bourdieu dem legitimen Geschmack der herrschenden Klasse einen besonderen Stellenwert ein, welche den dominanten Geschmack im Zuge von Machtkämpfen durchsetzt, der dahingehend mit Macht ausgestattet ist und als erstrebenswert – als die „legitime Kultur“ – gilt. Der Geschmack – verstanden als Klassifikationsschema – manifestiert sich im Habitus und dient auch als Abgrenzung nach außen.

In bereits genannten Werk, das im Französischen den Titel *La distinction* trägt, zeigt Bourdieu (1982) wie soziale Differenzen in Form unterschiedlichen Geschmacks den Alltag durchdringen und führt dabei den Terminus „Distinktion“ ein. Im Französischen umfasst der Terminus zwei gleichwertige Bedeutungen von Unterscheidung: „Das Erkennen eines Unterschieds und das positive Abheben von Anderem“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 76). Allerdings tritt in der deutschen Übersetzung die letztere Bedeutung in den Vordergrund. Jurt (2016) schlussfolgert:

„Entscheidend sind die Unterschiede, das, was Bourdieu ‚la distinction‘, die Distinktion nennt. ‚La distinction‘ hat im Französischen eine doppelte Bedeutung; es heißt sowohl ‚sich unterscheiden‘ als auch ‚sich auszeichnen‘, oder andersherum gesagt: sich auszeichnen, indem man sich unterscheidet. Es gilt sich durch Geschmacksvorlieben positiv von anderen Schichten, Gruppen oder Klassen abzuheben.“ (S. 22)

5.4 Medialer Habitus

Nachdem grundlegende Begriffe der Theorie Bourdieus dargestellt wurden, erfolgt in diesem Unterkapitel aufgrund des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage die theoretische Engführung auf den *medialen Habitus*. Hierzu wird zunächst die theoretische Verortung des Ansatzes des *medialen Habitus* dargestellt, welcher entlang der Theorie Bourdieus entwickelt wurde, um spezifische medienbezogene Dispositionen von Akteur:innen analytisch in den Blick zu nehmen (Kapitel 5.4.1, 5.4.2). In Kapitel 5.4.3 folgt darauf aufbauend die Darstellung von Studien, die sich an dem *medialen Habitus* als Analysekategorie orientiert haben, welche im Anschluss kritisch eingeordnet werden (Kapitel 5.4.4). Die Bezugnahme zum Forschungsfeld und den Akteur:innen sowie die Relevanz der Analyse des *medialen Habitus* (Kapitel 5.4.5) schließen das Kapitel ab.

5.4.1 Das Konzept des medialen Habitus

Der *mediale Habitus* kann in seiner spezifischen Perspektivierung dafür genutzt werden, die praktische Logik der medienbezogenen Aspekte habitueller Dispositionen zu beschreiben. In ihm zeigen sich „milieuspezifische, medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten sowie die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen“ (Henrichwark, 2009, S. 37). Genau wie der Habitus an sich ist auch der *mediale Habitus* von soziostrukturellen Bedingungen geprägt und somit als ein Produkt sowie das Produktionsprinzip medienbezogener Dispositionen zu verstehen (Bettinger, 2018). Kommer (2022) definiert den *medialen Habitus* als inzwischen etablierten Ansatz, der es erlaubt, „die medienbezogenen Dispositionen (nicht nur) von medienpädagogisch Handelnden empirisch zu untersuchen und so Grenzen der Handlungsmöglichkeiten (im Sinne blinder Flecken) sichtbar zu machen“ (S. 921).

Das Konzept des *medialen Habitus* wurde im deutschsprachigen Raum in den 2000er-Jahren durch Swertz (2003), Biermann (2009), Kommer (2010) sowie Kommer und Biermann (2012) erarbeitet. Der Begriff wurde zunächst von Swertz (2003) konturiert, indem er sich auf McLuhan und somit auf die Medientheorie der Toronto School beruft. Der zweite Theoriestrang, welchem diese Arbeit

folgt, ist das theoretische Konstrukt des Habitus nach Bourdieu. Die Anknüpfung an Bourdieus Soziologie wurde durch Kommer (2010), Biermann (2009) sowie durch Kommer und Biermann (2012) ausgearbeitet, da die bis dahin vorherrschenden Analyseperspektiven zum Medienhandeln aus ihrer Perspektive mit einer mangelnden Erklärungskraft und Tiefe sowie einer perspektivischen Verengung versehen waren (Kommer, 2022). Seitdem wurde das Konzept in zahlreichen medienpädagogischen Forschungsarbeiten (primär in Deutschland, Österreich und der Schweiz) herangezogen, zum Beispiel im Kontext der Lehrer:innenbildung (u. a. Mutsch, 2012; Grubestic, 2013; Bäsler, 2019; Dertinger, 2022), der frühkindlichen Bildung (u. a. Swertz et al., 2014; Friedrichs-Liesenkötter, 2016) sowie auch der Erwachsenenbildung (Bolten-Bühler, 2021). In den Studien wurden mehrheitlich verschiedene Typen des *medialen Habitus* definiert.

Diese Arbeit orientiert sich an der theoretischen Auslegung und Definition des *medialen Habitus* nach Kommer (2010; 2013) sowie Kommer und Biermann (2012).

5.4.2 Theoretische Verortung des medialen Habitus

Der Anschluss des Konzepts des *medialen Habitus* an die Theorie Bourdieus ist insofern offenkundig als Bourdieu selbst den Umgang und die Nutzung verschiedener Medien in seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) explizit miteinbezieht. Hier macht er entlang der Dimension Geschmack deutlich, dass die Nutzung bestimmter Medien und Medieninhalte nicht nur mit dem jeweiligen Habitus verknüpft ist, sondern auch als Marker für diesen betrachtet werden kann. Dieser Zusammenhang wird am Beispiel der Fotografie deutlich gemacht, indem gezeigt wird, dass neben einer sozialen Gebrauchsweise der Kunst auch der jeweilige Habitus mit einer spezifischen Zuschreibung zu den einzelnen Medien und -inhalten einhergeht (Bourdieu et al., 2006; Kommer, 2013). Folglich ist der kulturelle Wert, der entweder einem Medium als Ganzem, aber auch bestimmten Genres (Nachrichten, Serien etc.) und einzelnen Angeboten wie zum Beispiel Musik oder einem Foto zugeschrieben wird, eng mit dem jeweiligen Habitus verknüpft. Kommer (2010) konstatiert: „Der Prozess der habitusbedingten (Wert-)Zuschreibung wie auch der damit einhergehenden Distinktions-Konstruktionen wird den Zuschreibenden, die hier ein ‚Doing-Geschmack‘ und Distinktion betreiben, aber nicht bewusst. Das Urteil wird quasi essenzialistisch als ein ‚So ist es‘ gefällt“ (S. 91).

Kommer (2013) sieht die Relevanz des Bourdieuschen Ansatzes darin, dass dieser „die vielfach zu beobachtenden Verkürzungen traditioneller Rezeptionsstudien, wie auch die perspektivischen Einseitigkeiten kulturalistischer Analysen vermeidet“ (Kommer, 2013, S. 3). Kommer und Biermann (2012) definieren den *medialen Habitus* in Rückbezug zu Bourdieu (1982) wie folgt:

„Ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.“ (S. 90)

Eine von Kommer (2021) vorgenommene Erweiterung der theoretischen Grundierung folgt der Diskurslinie eines

„neurobiologischen, auf autopoietische, strukturdeterminierte und operational geschlossene Systeme und deren strukturelle Koppelung zielenden Konstruktivismus von Maturana und Varela [...]. Diese [...] Erweiterung verdeutlicht noch einmal, dass der Habitus und seine Genese keineswegs (wie in einigen Bourdieu kritisierenden Denklinien unterstellt) als grundsätzlich ‚statisch‘ zu lesen ist.“ (S. 924)

Der *mediale Habitus* ist als eine „charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata“ (Kommer, 2013, S. 22) zu verstehen. Seine Entstehungshintergründe sind den Träger:innen – wie auch alle anderen Anteile des Habitus – nicht bewusst (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Kommer & Biermann, 2012; Swertz, 2012). Der *mediale Habitus* kommt sowohl in der konkreten Mediennutzung (Swertz, 2012) als auch in der Kommunikation über Medien(-Inhalte) zum Ausdruck (Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Dabei beeinflussen die soziale Position im Feld die Mediennutzung und den individuellen Geschmack. Die Entstehung des *medialen Habitus* erfolgt ab frühester Kindheit und hat eine enge Verbindung zu den familiären medialen Nutzungsgewohnheiten und -präferenzen sowie zur elterlichen Medienerziehung und ist damit eng an die Kompetenzen und Kapitalausstattung des Elternhauses gebunden (Kommer, 2013). Wenngleich der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung für die Konstitution des *medialen Habitus* beigemessen wird, so weisen u. a. Kommer und Biermann (2012), Kommer (2013) sowie Friedrichs-Liesenkötter (2016) auf die Prägekraft der gesamten Medienbiografie hin, die auch durch gesellschaftliche Diskurse nachhaltig beeinflusst wird.

In der Rezeption Bourdieus stellt Kommer (2013) drei relevante Aspekte für die theoretische Formierung des *medialen Habitus* heraus.

Zunächst wird ein Rückbezug zum Geschmack hergestellt. Der Geschmack, der sich auch in den Vorlieben und Dispositionen der Mediennutzung ausdrückt, ist in der Regel sehr eng mit der Positionierung im sozialen Raum verbunden, somit wird dieser auch als Ausdruck des Klassenhabitus verstanden. Die Verortung im sozialen Raum ist allerdings nicht reflexiv. Daran schließt der zweite Aspekt an, dass auch die Institution Schule über einen Habitus verfügt

„und damit SchülerInnen, die einen diesem nahen oder zumindest weitestgehend an diesen anschlussfähigen Habitus mitbringen, systematisch bevorzugt [werden]. Der schulische Umgang mit verschiedenen Nutzungs- und Geschmacksmustern im Kontext der (neueren) Medien erscheint dabei geradezu paradigmatisch.“ (Kommer, 2013, S. 6)

Als dritten Aspekt greift Kommer (2013) die Hysteresis auf, welche dazu führen kann, dass sich Habitusformen im Bildungssystem zeigen, die dem aktuellen Stand der mediengesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr entsprechen. Daraus schlussfolgert Kommer (2013), dass die medienbezogenen Vorlieben von (angehenden) Lehrkräften höchstwahrscheinlich nicht immer deckungsgleich mit denen der Schüler:innen sind, aber möglicherweise unreflektierte Grundlage für Werturteile darstellen können. Dies kann insbesondere dann zu einer ungünstigen Gemengelage führen, wenn unterschiedliche Herkunftsmilieus aufeinandertreffen. Kommer (2013) verweist (mit Rückbezug der Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien) auf die raschen Veränderungen der Medien-Milieus jüngerer Generationen, mit welchen das Bildungssystem „mit seinen oft von Beharrlichkeit geprägten Strukturen“ (S. 7) nicht mithalten kann. Dabei betont Kommer (2013) besonders, dass die Wertigkeit von kulturellen Gütern und individuellem Geschmack nicht absolutistisch im Sinne Kants bestimmt wird, sondern – wie Bourdieu betont – als ein Produkt gesellschaftlicher Diskurse und längerfristiger Machtkämpfe im sozialen Raum sowie in den verschiedenen sozialen Feldern zu verstehen ist. Mit Rückbezug zu Rehbein (2011) konstatiert Kommer (2013), dass „alle Aussagen Bourdieus zur Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung, zur intergenerationellen Transmission insbesondere von kulturellem Kapital und natürlich von Habitus (und seiner Formierung) zunächst einmal als empirisch gegründete Wahrscheinlichkeitsaussagen“ (S. 8) gelten. Dieser Lesart Kommers (2013) schließt sich die Autorin dieser Arbeit an, wenn im Analyseteil dieser Arbeit der *mediale Habitus* von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung rekonstruiert wird.

5.4.3 Typen medialer Habitusformationen

Kommer (2010) arbeitet in seiner qualitativen Untersuchung zum *medialen Habitus* und zur Medienkompetenz von Schüler:innen und Lehramtsstudierenden insgesamt drei Habustypen heraus, von denen ein Typ eine Unterform enthält. Dabei werden nicht nur grundlegende Medienkompetenzen dargestellt, welche die medienpädagogische Aneignung bedingen, sondern darüber hinaus auch verschiedene habituelle Strukturen, mit denen Schüler:innen und Lehramtsstudierende diese Aneignung vollziehen. Das Forschungsdesign orientierte sich bei Kommer (2010) an einer Triangulation verschiedener Methoden. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrer:innen und Schüler:innen wurden durch

videogestützte Beobachtungen erweitert. Die Interviews konzentrierten sich auf medienbiografische Aspekte, darunter der Einstieg in die Nutzung von Medien, frühe Medienerfahrungen, Präferenzen für bestimmte Medien und Veränderungen in den Nutzungsgewohnheiten. Zudem wurden die medienbezogene Selbstwahrnehmung und die Selbsteinschätzung der Medienkompetenz der Teilnehmenden erfragt (Kommer, 2010). In der Analyse des *medialen Habitus* wurden sämtliche Medien und kulturellen Artefakte in die Betrachtung einbezogen. Dies umfasst sowohl analoge als auch digitale Medien, Medieninhalte, Medienträger und Abspielgeräte sowie Musikinstrumente oder Kunstwerke. Die Analyse der Daten fand hierbei mithilfe der Dokumentarischen Methode statt. Dabei wurde der *mediale Habitus* als theoretisch-empirischer Erklärungsansatz für das Problem der Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule fokussiert. Im Ergebnisteil der Studie werden drei verschiedene Typen des *medialen Habitus* von angehenden Lehrer:innen umschrieben, die als exemplarische Modelle dienen, um zu illustrieren, wie angehende Lehrpersonen im Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung verschiedene *mediale Habitus*-Strukturen mitbringen und bei denen im Umkehrschluss davon ausgegangen wird, dass diese die jeweilige Medienkompetenz beeinflussen. Innerhalb der Gruppe der *ambivalenten Bürgerlichen*, einschließlich der Untergruppe der *überforderten Bürgerlichen*, kristallisierte sich heraus, dass der *mediale Habitus* aus Elementen eines bildungsbürgerlichen und kulturkritischen Habitus besteht. Das „gute Buch“ wird hoch geschätzt, während digitale Medien kritisch betrachtet oder sogar abgelehnt werden. Die Medienkompetenz in dieser Gruppe ist begrenzt. Die Mitglieder dieses Habitus stammen aus Elternhäusern mit einem hohen kulturellen Kapital.

Die Angehörigen des Habitus der *hedonistischen Pragmatiker* kommen aus weniger bildungsbürgerlichen Familien mit geringerem kulturellen Kapital. Dabei ist das Studium oft mit einem sozialen Aufstieg verbunden. Medien spielen vor allem im Unterhaltungsbereich eine bedeutende Rolle und werden nur selten kritisch hinterfragt. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medien scheint in diesem Habitustyp weniger ausgeprägt (Kommer & Biermann, 2012).

Studierende, die dem *kompetent-medienaffinen Habitus* zugeordnet werden, kommen häufig aus Haushalten mit überdurchschnittlichem kulturellem Kapital. In ihren Familien wurde besonderer Wert auf einen eigenverantwortlichen Umgang mit Medien gelegt, wobei die Auswahl dieser Medien sorgfältig erfolgte. Die Medienkompetenz dieser Gruppe erstreckt sich auf das gesamte Spektrum der Medien, wird kritisch reflektiert und beinhaltet auch aktive Medienproduktion (Kommer & Biermann, 2012).

Kommer & Biermann (2012) ziehen einen Medien ablehnenden Habitus (wie im Habitustyp der *ambivalenten Bürgerlichen* oder *überforderten Bürgerlichen*) als Erklärungsansatz heran, wenn Lehrpersonen, trotz günstiger Rahmenbedingungen (wie einer zuverlässigen technischen Ausstattung und ausreichend wahrgenommenen Zeitressourcen), Medien nicht für die Unterrichtsgestaltung nutzen.

Nach Schluchter (2014), der in seiner Dissertation die Verankerung von Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung untersucht, formieren sich derart kritisch-ablehnende Habitusformen in Bezug auf Medien bereits in der ersten Phase der sonderpädagogischen Lehrer:innenausbildung. Schluchter (2014) stellt heraus, dass sich sowohl medienbezogene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (verstanden als *medialer Habitus*) als auch fachkulturelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster durch eher kritisch-bewahrende Haltungen und Einstellung bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderungen herauskristallisieren und miteinander korrespondieren. Kommer (2010) verweist bei seiner Analyse auch auf die Möglichkeit eines *clash of habitus*, wenn die Habustypen der Lehrenden und Lernenden nicht übereinstimmen, was wiederum soziale Ungleichheit reproduzieren kann.

Mutsch (2012) konstatiert im Kontext dessen, dass sich „Bourdieu's Habitusansatz [...] demnach dafür an[bietet], die Leistungen und Mechanismen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und es dahingehend zu prüfen, inwiefern es zum Erhalt und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt“ (Mutsch, 2012, S. 30). Auch sie thematisiert die Gefahr eines *clash of habitus*, wenn divergierende *mediale Habitus* von Lehrpersonen und Schüler:innen koinzidieren. In einem Mixed Methods Design untersucht Mutsch (2012) Volksschüler:innen und Volksschullehrpersonen in Österreich mit dem Ziel einer Eingruppierung hinsichtlich des ökonomischen Kapitals, der Generierung von Mediennutzungsmustern sowie einer Gegenüberstellung des Datenmaterials von Lehrer:innen und Schüler:innen. Aus den Ergebnissen der Schüler:innenbefragung schließt sie, dass der Bildungshintergrund und der familiäre Medienbesitz einen bedeutenden Einfluss auf das Medienverhalten und den *medialen Habitus* der Kinder haben. In ihren Ergebnissen bildet sie vier unterschiedliche Habitusformen ab: Einerseits *kritisch-distanzierte* und *unsicher-distanzierte Pragmatiker:innen*, welche sich durch eine selbst gewählte Distanz zu audiovisuellen Medien und einem überwiegend pragmatischen Einsatz von Medien auszeichnen. Andererseits *souveräne Medienaffine*, die eine positive, aufgeschlossene Haltung gegenüber Medien zeigen und eine bildungs- und informationsorientierte Nutzung fokussieren sowie *Allrounder*, die sich durch eine hedonistische Mediennutzung auszeichnen und grundsätzlich alle Medien in ihren Alltag integrieren (Mutsch, 2012). Auch diese Ergebnisse zeigen, dass unterschiedliche *mediale Habitus*-Typen Auswirkungen auf das Medienhandeln und die Medienpraxis in der Schule haben. In der Gesamtbetrachtung stellt Mutsch (2012) heraus, dass der Großteil der von ihr befragten Lehrpersonen digitalen Medien eher distanziert gegenübersteht. So ist dem Typ der *Pragmatiker:innen* scheinbar eine deutliche Distanz zu digitalen Medien und gleichzeitig eine klare Wertschätzung und Hinwendung zu klassischen Medien, insbesondere gedruckten Materialien, zueigen.

In Anlehnung an Kommer (2010) und Mutsch (2012) untersucht Friedrichs-Liesenköttler (2016) in ihrer Dissertation den medienerzieherischen Habitus von

angehenden Erzieher:innen in Kindertagesstätten. Mithilfe der Dokumentarischen Methode werden zwei verschiedene Habitustypen von ihr identifiziert: Der erste medienerzieherische Habitustyp *Kita als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien* bezieht sich auf die Einteilung der Medien in eine bipolare Logik von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Medien. Der zweite medienerzieherische Habitustyp *Medienerziehung auch mit Einsatz digitaler Medien als Aufgabe der Kita* wird von solchen angehenden Erzieher:innen vertreten, welche die Haltung vertreten, „dass gerade weil elektronische Medien derart präsent seien, sie auch aus der Kita nicht ausgeschlossen werden dürfen“ (Friedrichs-Liesenkötter, 2016, S. 347). In ihrer Analyse nimmt Friedrichs-Liesenkötter (2016) eine Differenzierung des Gesamthabitus angehender Erzieher:innen in verschiedene Aspekte vor. Sie unterscheidet den *medialen* und *berufsethischen* Habitus, welche jeweils den *medienerzieherischen Habitus* beeinflussen bzw. einen begrenzenden Effekt auf den Möglichkeitsspielraum des *medienerzieherischen Habitus* haben. Der *medienerzieherische* Habitus stellt für Friedrichs-Liesenkötter (2016) die Schnittmenge eines *medialen* und *berufsethischen* Habitus dar, „da hierin sowohl Aspekte des *medialen Habitus* (z. B. Vorstellungen und Beurteilungen bezüglich Medienwirkung auf Kinder) als auch Aspekte des berufsethischen Habitus zusammenkommen“ (S. 129). Folglich versteht sie unter dem *medienerzieherischen Habitus* „ein System von dauerhaften medienerzieherischen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für medienerzieherische Praktiken und auf Medienerziehung bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren“ (Friedrichs-Liesenkötter, 2013, S. 124).

Zusammenfassend wird bei der Analyse des *medialen Habitus* der Fokus auf

„den Medienumgang und das Setting, in das er eingebunden ist, auf die Geschmacksurteile, Wertzuschreibungen und Distinktionsanstrengungen, die mit diesem verbunden sind, und damit auch auf die Dispositionen, die dem Medienumgang zugrunde liegen – und sich zugleich aus ihm ergeben sowie auf die Genese dieser Dispositionen und die zugrundeliegende Kapitalausstattung, [gelegt].“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 90)

Mutsch (2012) erweitert diese Analyseaspekte und definiert sechs Analysedimensionen: Medienökonomische Kapitalausstattung, Medienbiografie, aktuelle Mediennutzung, medialer Geschmack, Motive und Zwecke, Prägung und Umfeld, auf die sich in Teilen auch in der Analyse dieser Arbeit bezogen wird, um Vergleiche zu ermöglichen.

5.4.4 Kritische Einordnung und Reflexion der Analyseperspektive des medialen Habitus

Vor dem Hintergrund der stetigen Ausweitung von Digitalisierungsprozessen sowie Transformationen im Rahmen der *Kultur der Digitalität* kann die Aktualität der

in diesem Kapitel dargelegten Studienergebnisse aus den 2010er-Jahren durchaus kritisch betrachtet werden. Auch die statische Natur der Typenbildung, deren sich sowohl Kommer (2010), Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012) als auch Friedrichs-Liesenkötter (2016) anschließen, kann im Kontext der dynamischen und sich wandelnden Kontexte, in denen sich Habitus, Kapital und soziales Feld befinden, kritisch gesehen werden. Zudem gilt es, die Sinnhaftigkeit der Hervorhebung eines spezifischen Bereichs des Habitus und die Frage nach deren Zulässigkeit kritisch zu reflektieren. Diskussionen diesbezüglich stehen im fachlichen Diskurs jedoch noch aus (Kommer, 2021). Aus theoretisch-analytischen Gesichtspunkten allerdings ermöglicht die Fokussierung auf einen Bereich des Habitus eine gezielte(re) Betrachtung einzelner Aspekte und deren spezifischer Kontextualisierung im sozialen Feld. Vor allem vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Kontext der *Kultur der Digitalität* und medial induzierter sowie medial geformter gesellschaftlicher Ungleichheit erweist sich die Analyseperspektive des *medialen Habitus* von hoher Relevanz, da diese den Blick für die zugrundeliegenden medienbezogenen Dispositionen und deren Genese im Bildungssystem schärft sowie nach deren institutionellen (Wert-)Zuschreibungen und inhärenten Fachlogiken fragt (Kommer, 2013; Schluchter, 2014). Somit ermöglicht eine habitustheoretische Grundierung, die Formen und Ursachen eines *digital disability divide*, wie er sich in Hinblick auf die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits abzeichnen lässt (Kapitel 3.3), zu untersuchen. Dabei spielt die Analyse möglicher Wirkungszusammenhänge mit dem sozialen Feld sowie mit dem ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapital eine wesentliche Rolle.

5.4.5 Der mediale Habitus als Analysekategorie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Vor dem Hintergrund der internationalen ICILS-Studie (2018) heben Drossel et al. (2019) hervor: „Die Implementation digitaler Medien wird, so die Befunde der letzten Jahrzehnte, unverändert von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien geprägt“ (S. 212). Eickelmann und Vennemann (2017) unterscheiden diesbezüglich zwischen *external factors* und *internal factors*, also externen und internen Barrieren, und fassen in Bezug zum internationalen Forschungskontext zusammen:

„Over the last two decades, quantitative and qualitative research studies alike have shown that both external and internal factors can serve as barriers (e.g. Ertmer et al., 1999; Ertmer and Ottenbreit-Leftwich, 2010; Lorenz et al., 2015). External barriers have to be located beyond the teacher’s person and can include, for example, a lack of technology-based infrastructure in schools (e.g. access to computers, the Internet, or specific software programs),

time-based constraints (e.g. no time available to plan instruction with digital media), or a lack of technical or pedagogical support (e.g. BECTA, 2004; Eickelmann, 2011; Pelgrum, 2008; Petko, 2012). Internal factors are intrinsic to teachers and include their beliefs about teaching and ICT, and classroom practices, as well as their unwillingness to change educational practices (Ertmer et al., 1999; Fullan, 2012).“ (S. 733–734)

Auch die in Kapitel 3.3 vorgestellten Studien im Kontext der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2021; 2023) bestätigen, „dass insbesondere die (mediale) Haltung der Lehrpersonen entscheidend dafür ist, wie digitale Bildung umgesetzt wird“ (Keeley et al., 2023, S. 143). In den hier aufgeführten Studien liegt der Fokus aber vor allem auf externen Barrieren und strukturellen Bedingungsfaktoren. Tieferliegende Erkenntnisse zu den Ursachen und Begründungszusammenhängen des (Nicht-)Einsatzes digitaler Medien werden nicht untersucht. Zwar werden die individuellen medialen Einstellungen und Haltungen der Lehrperson als ein entscheidender Bedingungsfaktor für die Implementation von digitalen Medien im Unterricht ausgewiesen, jedoch nicht zum Gegenstand tiefergehender Diskussionen oder systematischer Untersuchungen gemacht. Schmid et al. (2017) stellen insbesondere bei Lehramtsstudierenden eine „sehr geringe Digital-Affinität“ (S. 43) heraus, da sie im Vergleich zu anderen Fächergruppen am wenigsten digitale Medien nutzen und diesbezüglich die geringste Motivation zeigen. Auch in Bezug auf die Mediennutzung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik stellt Schluchter (2014) heraus, dass sich bei diesen „eher kritisch-bewahrende Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien(-Angeboten, -Inhalten und -Umgangsformen) ab[zeichnen]“ (S. 485). Schluchter (2014) hat den *medialen Habitus* als Analysekategorie in seiner Dissertation bereits in Ansätzen auf die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung bezogen und stellt heraus, dass

„der mediale Habitus beim Gros der Studierenden mit den fachkulturellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern hinsichtlich Medien korrespondier[t]. In Anbetracht dessen zeichnen sich in beiden Perspektiven eher kritisch-bewahrende Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien (angeboten, -inhalten und -umgangsformen) ab. In dieser Perspektive verfestigt, respektive bestätigt die sonderpädagogische Lehrerbildung bestehende medienbezogene Haltungen und Einstellungen der Studierenden, indem diese durch die fachkulturellen Traditions- und Entwicklungslinien sowie Logiken der Disziplin der Sonderpädagogik legitimiert werden, respektive als handlungsleitende Orientierungen für die (Berufs)Praxis von Schule und Unterricht in dieser angelegt sind.“ (S. 485)

Schluchter (2014) weist – ebenfalls dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend – mit seinen Daten auf die Prägekraft fachkultureller Sozialisation der Sonderpädagogik hin, da die Perspektiven (auch medienaffiner) Studierender

den fachkulturellen Handlungsorientierungen und -praxen weichen. Dabei bleiben deren medienaffine Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im Kontext des privaten Medienumgangs zwar erhalten, jedoch werden diese den fachkulturellen Orientierungsmustern auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung untergeordnet. Auf Basis dieser disziplinären Traditions- und Entwicklungslinien der Sonderpädagogik erklärt sich nach Schluchter (2014) die weitgehende Marginalisierung von medienpädagogischen Fragen und Inhalten im Kontext der Berufspraxis von Schule und Unterricht. In dieser Perspektivierung wird der Blick auf die „fachkulturellen Orientierungsmuster der Sonderpädagogik“ (Schluchter, 2014, S. 485) geschärft. Verfestigen sich die von Schluchter (2014) herausgestellten kritisch-bewahrenden Tendenzen des Habitus bei Studierenden der Sonderpädagogik auch in der Berufspraxis, kann dies, insbesondere im Zusammenwirken mit der Hysteresis des Bildungssystems, zu weitreichenden Folgen für den Medienumgang innerhalb der Institution kommen, im Extremfall zu Exklusionsprozessen (Bosse, 2022). Somit ermöglicht eine habitustheoretische Grundierung auch, die Formen und Ursachen eines *digital disability divide*, wie er sich in Hinblick auf die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erkennen lässt (Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020; Keeley et al., 2021; 2023), zu untersuchen. Das Konzept des *medialen Habitus* bietet mit Blick auf das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung einen geeigneten Erklärungsansatz für die medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von dort tätigen Sonderpädagog:innen. Eine theoriegeleitete Analyse des Medienumgangs – als Artikulation des *medialen Habitus* – die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehen bleibt (wie dies vor allem in den in Kapitel 3.3 dargestellten Studien im förderschulischen Kontext vollzogen wurde) und – jenseits technischer und organisationsstruktureller Fragen – den Blick für die zugrundeliegenden medienbezogenen Dispositionen und deren Genese im Bildungssystem weitert sowie nach deren institutionellen (Wert-)Zuschreibungen und inhärenten Fachlogiken fragt, kann verkürzte Darstellungen überwinden (Kommer, 2013; Schluchter, 2014).

Dabei spielt die Analyse von Wirkungszusammenhängen in Bezug auf das soziale Feld sowie das ökonomische, kulturelle, soziale und auch symbolische Kapital eine wesentliche Rolle (Kommer, 2013). Vor diesem Hintergrund werden in dieser Arbeit die Strukturen des *medialen Habitus* erstmalig im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung analysiert.

6 Zwischenfazit

In dieser Arbeit wird das Schulsystem als ein soziales Feld betrachtet (Bremer & Lange-Vester, 2025). Nach Bourdieu (1982) hat jedes soziale Feld eine eigene Logik, die mit dem jeweiligen Habitus und Kapital korrespondiert. Die Besonderheit eines sozialen Feldes steht in Verbindung mit den Rahmenbedingungen, die für dieses konstitutiv sind und sich im historischen Prozess entwickelt haben (Biermann, 2022). Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung kann auch als Unter- bzw. Subfeld²⁰ des sozialen Feldes der Schule betrachtet werden. Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeichnet sich nach Ellger-Rüttgardt (2022) im Kontext seiner Historie durch Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen im „Kampf nach Anerkennung“ (S. 26) aus, da „deren Legitimität durch den Nachweis einer spezifischen Klientel nur schwer zu beschaffen war“ (S. 26). Diese Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen prägen bis heute dieses soziale Feld, da sich die Spezifika der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung – sowie darüber hinaus auch sonderpädagogischer Theorie und Profession – an der Differenzkategorie Behinderung ausrichten und in einem ambivalenten Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik stehen (u. a. Jantzen, 1987; Dlugosch, 2016; Feuser, 2018; Ziemen, 2018).

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

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

Im Kontext der *Disability Studies* konstatieren Karim und Waldschmidt (2019), dass eine analytische Unterscheidung zwischen Beeinträchtigung (*impairment*) als funktionale Einschränkung und Behinderung (*disability*) als gesellschaftliche Benachteiligung vollzogen werden muss. Anhand dieser Trennung wird es möglich, eine Analyse der Zuschreibungen, Bedeutungen, Umgangsweisen etc. der

20 Zur Differenzierung von Feld und Subfeld und zu den damit verbundenen Eigenlogiken siehe Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 135 sowie Papilloud, 2003, S. 23.

Gesellschaft auf das Vorliegen individueller Merkmale vorzunehmen. In diesem Kontext wird der Diskurs um *ableism* hervorgehoben, in dem die „Gesamtheit von Strukturen und Praktiken [verstanden wird], die einseitig und essentialisierend den Wert von Personen nach ihren Fähigkeiten bemessen und damit Diskriminierung und Marginalisierung der als unfähig bewerteten Personengruppen legitimieren“ (Karim & Waldschmidt, 2019, S. 273), sodass im Umkehrschluss stets auch gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse und Hierarchien legitimiert werden (Köbsell, 2016). In diesem Zusammenhang zeigen sich u. a. gesellschaftliche Praxen der ungleichen Verteilung von Ressourcen und Privilegien (Dederich, 2017). Mit dem Kapitalbegriff nach Bourdieu können diese Ungleichheitsdimensionen theoretisch analysiert werden, da der Umfang des Kapitals „grundlegend das Gewicht [bestimmt], das dem Akteur bei der Gestaltung des Feldes zukommt“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 136). Mit Blick auf das selektive Schulsystem zeigt sich insbesondere im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, dass Schüler:innen der Zugang zu ökonomischen, kulturellem, sozialem und symbolischen Kapital verwehrt ist bzw. wird und soziale Ungleichheit „ein stabiles Merkmal der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung [darstellt], die es zu berücksichtigen gilt“ (Baumann et al., 2021, S. 217). Die Differenzkategorie Behinderung stellt einen Kernbestandteil dieses erschwerten, benachteiligten und in Teilen verweherten Zugangs zu verschiedenen Kapitalformen dar (u. a. Dederich, 2017; Jantzen, 1987; Müller, 2018; van Essen, 2013; Waldschmidt, 2011; Ziemer, 2004; 2006; 2013).

Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* drohen sich diese Ungleichheitsdimensionen insbesondere für die Schüler:innen, die im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, noch zu verschärfen (Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020; Bosse, 2022; Keeley et al., 2023). Die Forschungsperspektive auf Ungleichheiten im Kontext von Digitalisierungsprozessen hat sich im internationalen Forschungsdiskurs entwickelt und wird in dieser Arbeit als Phänomen des *digital disability divide* betrachtet (Sachdeva et al., 2015). Mit dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive wird deutlich, dass sich digitale Ungleichheit auf mehreren Ebenen (*level*) zeigt, die vom Zugang (*first-level divide*) über die Art und Weise der Nutzung (*second-level divide*) bis hin zur Ebene technologisch-architekturnaler und infrastruktureller Spaltungen (*zero- bzw. third-level divide*) durch Algorithmen reichen (Kutscher & Iske, 2022; Verständig, Klein & Iske, 2016). Ergebnisse von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023) zeigen, dass sich im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits große Ungleichheitslagen im Zugang zu digitalen Medien (*first-level divide*) sowie auf Ebene der Barrierefreiheit und Nutzung (*second-level divide*) offenbaren. Um digitalen Ungleichheit entgegenzuwirken und Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung digitale

Teilhabe zu ermöglichen, werden in dieser Arbeit Sonderpädagog:innen in ihrer „Position des Gatekeepers, der Mobilität und Lebenswege seiner SchülerInnen beeinflusst“ (Lange-Vester & Vester, 2018, S. 162), verstanden, deren „(mediale) Haltung [...] entscheidend dafür ist, wie digitale Bildung umgesetzt wird“ (Keeley et al., 2023, S. 143). Sowohl im Kontext nationaler (Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2023) als auch internationaler Studien im sozialen Feld der Schule (Drossel et al., 2019; Eickelmann & Vennemann, 2017; Tondeur et al., 2019) lässt sich konstatieren, dass „die Implementation digitaler Medien [...], so die Befunde der letzten Jahrzehnte, unverändert von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien geprägt [wird]“ (Drossel et al., 2019, S. 212). Allerdings kommt es in den hier genannten Rezeptionsstudien zu Verkürzungen, da auf Medien bezogene Dispositionen der Lehrkräfte nicht explizit untersucht werden, obwohl diese als äußerst relevant für den Einsatz und Umgang mit digitalen Medien herausgestellt werden. Vor diesem Hintergrund hat sich in der Medienpädagogik der Diskurs um den *medialen Habitus* etabliert, der jedoch im Kontext sonderpädagogischer Forschung noch keine Berücksichtigung erfahren hat. In Bourdieus Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (1982) wird der Habitus als ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (S. 98) definiert, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ fungieren (S. 98), und zwar im Sinne einer „Spontaneität ohne Wissen und Bewußtsein“ (S. 105). Der Habitus als „einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist [...] wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (S. 105). In dem 1996 von Bourdieu und Wacquant herausgegebenen Werk der *Reflexiven Anthropologie* ist der Habitus „ein sozial konstituiertes System von strukturierter und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (S. 154) sowie das „Körper gewordene Soziale“ (S. 161), in welchen die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen sind, die in der Gesellschaft eine Rolle spielen. Der Habitus kann somit sowohl Produkt als auch Produzent von Praktiken sein (Fröhlich, 1994). Mit Rückbezug zu Bourdieu ermöglicht die Analyseperspektive des *medialen Habitus* nachzuzeichnen, wie eng die Ausformung von Mediennutzungsmustern mit der Genese des Habitus verwoben ist und kann damit wesentlich zur Erklärung digitaler Ungleichheit beitragen (Biermann, 2022). Der *mediale Habitus* als theoretischer Analyseansatz ermöglicht, „die medienbezogenen Dispositionen (nicht nur) von medienpädagogisch Handelnden empirisch zu untersuchen und so Grenzen der Handlungsmöglichkeiten (im Sinne blinder Flecken) sichtbar zu machen“ (Kommer, 2022, S. 921).

Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* (Stalder, 2016) entstehen im Zusammenspiel von Habitus und Feld(ern) „neue Strukturbedingungen des Handelns“ (Stalder, 2018, S. 8) und Praxen, die zunehmend durch Digitalität

mitbestimmt werden. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage nach der Konstitution des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie deren Beziehung zu dem *medialen Habitus* der Akteur:innen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem *medialen Habitus* der in der Praxis tätigen Sonderpädagog:innen in ihrer Rolle als *gatekeeper*, da sie eine zentrale Rolle im Bereich der Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der *Kultur der Digitalität* einnehmen. Ihre Rolle erfüllen sie jedoch nicht ohne Vorerfahrungen, welche (auch) ihren beruflichen Umgang mit (digitalen) Medien prägen (Bolten-Bühler, 2021). Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage, wie Sonderpädagog:innen mit Blick auf ihre Schüler:innen ihre Praxis im Schulsystem generieren, wie diese in Verbindung mit dem *medialen Habitus* steht und welche Positionen sie im sozialen Feld einnehmen (können).

Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Teil der Arbeit analysiert, wie sich die Handlungspraxen der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gestalten, in welchen Relationen diese zueinander stehen, welche Auswirkungen sich dadurch auf das soziale Feld und die Akteur:innen zeigen und welche auf Medien bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen ergo welche *medialen Habitus* in diesem sozialen Feld sichtbar werden.

Im Sinne Bourdieus (1982) wird Forschung in dieser Arbeit als die Suche nach dem hinter den Untersuchungsgegenständen Verborgenen bzw. bislang Unentdeckten und hinter den Erscheinungen Liegende verstanden. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der zuvor erörterten Forschungsdesiderata lehnt sich diese Arbeit an dem Forschungsstil der *Grounded Theory* (Charmaz, 2014) an, um sich diesem mit einem möglichst explorativen Ansatz zu nähern. Dieser Forschungsstil eignet sich durch seine Offenheit dazu, neue oder (bisher) wenig erforschte Themengebiete zu erschließen und somit die *medialen Habitus*-Strukturen von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung aufzudecken respektive zu rekonstruieren, um ein kontextualisiertes und differenziertes Verständnis von Praktiken und Perspektiven auf (digitale) Medien von Sonderpädagog:innen darlegen zu können.

7 Forschungsdesign

Die qualitative Forschung im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik ist gekennzeichnet durch eine Vielfalt an theoretischen Grundlagen und methodischen Ansätzen (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015). Verschiedene Forschungsperspektiven widmen sich dabei spezifischen Aspekten der sozialen Realität. Gemeinsam ist diesen Ansätzen jedoch das Bestreben zu verstehen, wie soziale Realität von individuellen Subjekten auf verschiedenen Ebenen konstruiert und strukturiert wird (Lamnek & Krell, 2016).

Vor dem Hintergrund des zuvor erörterten Forschungsdesiderats (Kapitel 6) strebt diese Arbeit danach, sich dem Forschungsfeld mit einem möglichst explorativen Ansatz zu nähern. Aus diesem Grund wurde der Forschungsstil der *Grounded Theory*, insbesondere in ihrer konstruktivistisch geprägten Ausformung nach Charmaz (2014) gewählt. Dieser Forschungsstil ermöglicht es, im Rahmen eines iterativ-zirkulären Prozesses eine systematisch in Daten verankerte Theorie zu entwickeln, und eignet sich durch seine Offenheit dazu, neue oder wenig erforschte Themengebiete zu erschließen.

Die Positionierung dieser Arbeit im Bereich der qualitativen Sozialforschung begründet sich auch in der wissenschaftstheoretischen Verortung, die als Fundament für die inhaltliche Analyse und theoretische Generierung dient. Da Bourdieu selbst „keine reine habitusanalytische Methode“ (Dirksmeier, 2007, S. 79; Kramer & Pallesen, 2019b) entwickelt bzw. vorgelegt hat, jedoch im Kontext seiner Feldstudien (Bourdieu, 1967; 1982) vor allem mit qualitativen Methoden geforscht hat, konstatieren auch Fröhlich und Rehbein (2014), dass sich die Habitus „vorzugsweise [...] in entsprechender Tiefenschärfe durch den Einsatz qualitativer Methoden erschließen“ (S. 75). Hierzu wird im folgenden Kapitel zunächst der erkenntnistheoretische und methodische Rahmen erläutert, der das Fundament für die empirische Untersuchung legt. Für die Rekonstruktion der *medialen Habitus* und der Analyse ihrer Genese im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wurden insgesamt zehn leitfadengestützte Interviews mit Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung durchgeführt. Laut KMK (2021) zählen rund 16 % aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Da der überwiegende Anteil dieser Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet wird und der deutlich geringere Teil in allgemeinbildenden Schulen (KMK, 2021, o.S.), wurden in das Sample ausschließlich diejenigen Sonderpädagog:innen einbezogen, die an entsprechenden Förderschulen unterrichten. Die Interviews wurden im Sinne der *Grounded*

Theory in einem iterativ-zyklischen Prozess im Zeitraum von August 2020 bis März 2023 erhoben (Kapitel 7.5).

Insgesamt wird in diesem Kapitel das qualitative Forschungsvorgehen dieser Arbeit dargelegt, indem zunächst das Forschungsdesign, das auf Methoden der qualitativen Sozialforschung basiert, erläutert wird (Kapitel 7.1). Ein besonderer Fokus richtet sich dabei auf den Forschungsstil der *Grounded Theory* in seiner konstruktivistisch geprägten Auslegung nach Charmaz (2014) (Kapitel 7.2). Hierzu werden in Kapitel 7.2.1 zunächst die epistemologischen und methodologischen Hintergründe dieses Forschungsstils erläutert und darüber hinaus in Kapitel 7.2.2 der Kodierprozess detailliert beschrieben sowie mit Beispielen aus den Daten illustriert. Im Sinne des Postulats der Reflexivität im Forschungsprozess schließt sich Kapitel 7.3 mit der (Selbst-)Reflexion der Rolle der Forscherin an. Zur Datenerhebung wurden Leitfadeninterviews (Kapitel 7.4) verwendet, deren Durchführung und anschließende Datenaufbereitung ausführlich in Kapitel 7.5 dargestellt werden. Kapitel 7.6 umfasst zudem Informationen über das Sample. Das Kapitel schließt mit der Reflexion des gesamten Studiendesigns (Kapitel 7.7), um einen umfassenden Einblick in die methodischen Grundlagen und die praktische Umsetzung der Forschung zu bieten.

7.1 Qualitative Sozialforschung

In der historischen Entwicklung der Sozialforschung haben sich seit Mitte der 1920er-Jahre zwei Traditionslinien stetig weiterentwickelt, die der quantitativen und die der qualitativen Methoden (Kelle, 2008). In den 1980er-Jahren verstärkte sich

„ein Unbehagen gegenüber konventionellen Methoden und der dominierenden Stellung standardisierter Massenbefragungen (Küchler, 1980; Hoerning, 1980). Gegen die Verwendung sog. quantitativer Verfahren spricht, dass durch standardisierte Fragebogen, Beobachtungsschemata usw. das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt werden.“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 17)

In diesem Kontext konstatieren Kiefel und Lamnek (1984), dass im Fokus qualitativer Verfahren eher die Frage nach dem *Wie* der Zusammenhänge sowie deren innerer Struktur steht. Die verschiedenen methodologischen Perspektiven innerhalb der qualitativen Sozialforschung grenzen sich durch eine iterativ-zyklische Prozesslogik von der Linearität standardisierter (quantitativer) Forschungspraxis ab (Strübing, 2014). In diesem Kontext gelten fünf Gütekriterien als richtungsweisend, welche – im Gegensatz zu standardisierter Forschung – jedoch als kontrovers ausgewiesen werden, „weil dieses Etikett äußerst heterogene Forschungsstrategien notdürftig zusammenfasst“ (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke &

Scheffer, 2018, S. 84). Allerdings sind sie in ihrer Relevanz für die Kommunikation über Forschung unverzichtbar, da sie „ein Grundverständnis über Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe von Wissenschaft [liefern]“ (Strübing et al., 2018, S. 85). Diese Gütekriterien werden von Strübing et al. (2018) wie folgt definiert:

- *Gegenstandsangemessenheit*: Die Konstruktion des Forschungsgegenstandes in Abstimmung mit der gewählten Forschungsmethode sowie deren flexible Anpassung im Verlauf des Forschungsprozesses. In diesem Prozess müssen Forschende sämtliche Methoden, Fragestellungen und Typen von Daten einer kontinuierlichen Reflexion und Justierung unterziehen.
- *Empirische Sättigung*: Die Verbindung der Forschung mit den empirischen Daten, indem die Güte qualitativer Forschung anhand verschiedener Kriterien gemessen wird, zum Beispiel die Erfassung reichhaltiger Daten, Vielfalt und Kontrastierung der ausgewählten Fälle, sorgfältige Analyse des Datenmaterials und die Interaktion mit Befragten sowie deren Bezugspersonen.
- *Theoretische Durchdringung*: Die enge Verknüpfung der Daten mit theoretischen Konzepten und die Hervorhebung von deren Potenzial zur Irritation empirischer Beobachtungen während des Forschungsprozesses.
- *Textuelle Performanz*: Die adressatenorientierte und nachvollziehbare Verschriftlichung der Ergebnisse der qualitativen Studie. Insbesondere im Kontext des iterativ-zyklischen Forschungsstils der *Grounded Theory* betonen die Autor:innen die Relevanz der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*, da es ausführlicher Erläuterungen zu Sampling- sowie Kodierstrategien bedarf.
- *Originalität*: Das Kriterium, ob die Forschungsarbeit im wissenschaftlichen Diskurs als origineller und relevanter Beitrag wahrgenommen wird. Dies hängt einerseits von der Berücksichtigung der vorhergehenden vier Kriterien ab und andererseits davon, ob die gewonnenen Erkenntnisse über das Alltagswissen hinausgehen und den bestehenden Wissens- und Forschungsstand zum Thema sinnvoll aufgreifen, ergänzen und erweitern.

In der Literatur finden sich darüber hinaus weitere vielfältige Prinzipien, verstanden auch als Leistungsmerkmale qualitativer Sozialforschung (Flick, Kardorff & Steinke, 2015; Flick, 2019; Helfferich, 2009; Strübing, 2018).

Die auch für diese Arbeit handlungsleitenden Prinzipien²¹ nach Lamnek und Krell (2016) wurden durch die größtmögliche 1) *Offenheit* mit dem Verständnis von 2) *Forschung als Kommunikation*, in der der kommunikative Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher:in und Erforschem als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses

21 Hier besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da die Prinzipien je nach Autor:in zum Teil unterschiedlich akzentuiert werden.

aufgefasst wurde, und unter dem 3) *Prinzip der Prozessualität* verstanden. In diesem Kontext wurde stets die 4) *Reflexivität von Gegenstand und Analyse* im Sinne des Forschungsstils der *Grounded Theory* in den Fokus genommen, die eine reflektierte Haltung der Forscher:innen voraussetzt (siehe Kapitel 7.3). Dem 5) *Prinzip der Explikation*, das zwar „nicht als real praktiziertes Vorgehen im Rahmen qualitativer Sozialforschung zu verstehen [ist]“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 36), wird jedoch insofern nachgekommen, als die Kodier- und Samplingregeln dargestellt werden, nach denen die Daten erhoben und analysiert wurden. Zudem wurde dem 6) *Prinzip der Flexibilität* Rechnung getragen, indem der Forschungsprozess – ganz im Sinne des Forschungsstils der *Grounded Theory* – einen iterativ-zyklischen Prozess der Datenerhebung, Datenanalyse sowie Theoriebildung darstellt.

Wie bereits deutlich wurde, ist die *Grounded Theory* somit nah am interpretativen und rekonstruktiven Grundverständnis qualitativer Sozialforschung orientiert (Strübing, 2018).

7.2 Forschungsstil der *Grounded Theory*

Mit dem Erscheinen des Buches „*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*“ im Jahr 1967 haben die beiden US-amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss erstmals die Grundlagen des von ihnen entwickelten Forschungsstils der *Grounded Theory* veröffentlicht. Ziel der beiden Soziologen war es, ein qualitatives Vorgehen zu etablieren, um eine systematisch in Daten verankerte Theorie zu entwickeln. Im Kontext ihres medizinsoziologischen Forschungsprojekts über den Umgang von Klinikpersonal mit Sterbeprozessen entwickelten sie ein methodisches Analyseverfahren, das sich zu den in der damaligen Zeit besonders prominenten, überwiegend hypothesentestenden, quantitativen Zugängen und dominierenden *grand theories* abgrenzte (Glaser & Strauss, 2008). Die *Grounded Theory* stellt „einen erkenntnisgenerierenden Forschungsstil dar und liefert dazu ein methodisches Instrumentarium“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 16). Jedoch wird auch die Doppeldeutigkeit hervorgehoben, die dem englischen Begriff inhärent ist, indem der Begriff *Grounded Theory* nicht nur auf den Prozess der Datengewinnung und -analyse verweist, sondern eben auch auf das Produkt des Forschungsprozesses, also eine in Daten verankerte Theorie des untersuchten Gegenstandes:

„Methodologisch gesehen ist die Analyse qualitativer Daten nach der *Grounded Theory* [...] keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist [...], um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.“ (Strauss, 1991/1987, S. 30, zitiert nach Strübing, 2018, S. 124)

Zusammenfassend versteht sich die *Grounded Theory* als nachvollziehende und systematische Reflexion einer konkreten Forschungsarbeit, in der es um die Entdeckung grundlegender (*grounded*) Theorien (*theory*) geht (Mey & Mruck, 2010). Heute zählt sie zu einem der prominentesten Forschungsstile innerhalb der qualitativen Sozialforschung und hat sich auch in der Psychologie sowie in vielen anderen sozial-, gesundheits-, informations-, technik- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsfeldern etabliert (Charmaz & Thornberg, 2021).

7.2.1 Epistemologische Verortung

Seit dem Erscheinen von Glasers und Strauss' Werk „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ (1967), hat sich der Forschungsstil der *Grounded Theory* kontinuierlich weiterentwickelt und diversifiziert. Durch den Bruch, zu dem es 1990 zwischen Strauss und Glaser kam, sind zwei weitgehend divergente methodologische sowie sozialtheoretische Positionen entstanden, sodass unterschiedliche epistemologische Ausrichtungen vorliegen: die kritisch-rationalistische Ausrichtung²² der *Grounded Theory* nach Glaser (1992) und die pragmatisch-interaktionistisch orientierte Auslegung nach Strauss (und Corbin) (1994). Zudem ist es zu weiteren Varianten und Neuinterpretationen der *Grounded Theory* gekommen, zum Beispiel zu der Situationsanalyse nach Clarke (2004), der reflexiven *Grounded Theory* nach Breuer (2019) oder der konstruktivistischen *Grounded Theory* nach Charmaz (2006; 2014).

Diese Arbeit orientiert sich an der konstruktivistischen Ausrichtung der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014). Ihre Position steht dabei in Einklang „with social constructivists whose influence include Lev Vygotsky (1962) and Yvonna Lincoln (2013), who thus stress social contexts interaction, sharing viewpoints and interpretive understandings“ (Charmaz, 2014, S. 14). Ihre Auslegung der konstruktivistischen *Grounded Theory* lehnt sich dem induktiven, vergleichenden, emergenten und ergebnisoffenen Ansatz von Glaser und Strauss (1967) an (Charmaz, 2014). In ihrem Werk *Constructing Grounded Theory* stellt Charmaz (2014) heraus:

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

Dabei verweist sie auf den konstruktivistischen Charakter, der dem Forschungsprozess inhärent ist, und damit auf die Relevanz und Anerkennung der Reflexivität

22 In der Tradition der von Lazarsfeld und Merton gegründeten und geprägten ‚Columbia School‘.

der Forschenden im Forschungsprozess (Charmaz, 2014). Sie vertritt – im Gegensatz zu Glasers und Strauss’ Auslegung sowie der in der Glaser’schen Schule noch heute vorherrschenden Vorstellung, Konzepte würden ungeachtet der Forschenden und somit selbstaktiv bzw. nicht selbsttätig (Breuer et al., 2019) aus den Daten emergieren – die Position, dass die Theorie sich aus den vorherigen und präsenten Erfahrungen und Perspektiven der forschenden Person konstruiere: „The constructive approach treats research as a construction but acknowledges that it occurs under specific conditions – of which we may not be aware and which may not be of our choosing“ (Charmaz, 2014, S. 13). Die Theorie erhebe somit keinen Anspruch auf die exakte Wiedergabe der sozialen Welt, sondern bilde ein „interpretative portrayal of the studied world“ (Charmaz, 2014, S. 17). Dieses Verständnis steht im Einklang mit dem Bourdieus (1982): „Als würden sie förmlich von Drang nach mehr Objektivität fortgetragen, vergessen die Soziologen allzu oft, daß die von ihnen klassifizierten ‚Objekte‘ ihrerseits objektiv klassifizierbare Praxisformen hervorbringen, wie auch nicht minder objektive und selbst wieder klassifizierbare Klassifikationsverfahren“ (S. 277). In diesem konstruktivistischen Verständnis wird Wahrnehmung und Handlung als subjektiv Hervorgebrachtes verstanden, das aufgrund subjektiver Konstrukte gedeutet wird und sprachlich-explizierbar sowie implizit-handlungsleitend sein kann. Da in diesem Wissenschaftsverständnis Reflexivität von besonderer Bedeutung ist und in der konstruktivistischen Auslegung der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) explizit verankert ist, schließt sich die Arbeit diesem wissenschaftstheoretischen Verständnis an. Da die forschende Person Einfluss auf die Konstruktion des Forschungsgegenstands sowie auf die entwickelte Theorie dieses Gegenstands nimmt, wird die Rolle der Forscherin in Kapitel 7.3 einer Reflexion unterzogen.

7.2.2 Kodierprozess der *Grounded Theory*

In der *Grounded Theory* verstehen sich „Datenanalyse und Theoriebildung als praktische, interaktiv zu bewältigende und zu organisierende Tätigkeit[en]“ (Strübing, 2014, S. 10). Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung sind somit zeitlich nicht voneinander zu trennen, sondern werden als zyklisch-iterativer Prozess verstanden²³. Durch die Wechselbeziehung zwischen Feld, Datenerhebung und Datenanalysephase stellt eine in den Daten verankerte Theorie mittlerer Reichweite die Zielperspektive einer *Grounded-Theory*-Studie dar (Mey & Mruck, 2010). Im Kontext dieser Zirkularität ist das theoretische Sampling eine wichtige Strategie bei der Datenerhebung und wird als der

23 In diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass die Darstellung des Kodierprozesses nicht in der linearen Abfolge verläuft, wie es die hier dargestellte Struktur suggeriert.

„auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung [verstanden], währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.“ (Glaser & Strauss, 2008, S. 53)

Im Kontrast zu deduktiv ausgerichteten Strategien der Hypothesenüberprüfung ist das Forschungsdesign der *Grounded Theory* bezüglich der einzubeziehenden Personen(gruppen), Datenformen sowie des Umfangs nicht von Anfang an festgelegt und umfasst daher nicht nur eine Feldphase, sondern richtet sich nach der Dynamik des Forschungsprozesses und beinhaltet mehrere Feldphasen (Breuer, 2010; Charmaz, 2014). Ziel des theoretischen Samplings stellt die Identifikation von Vergleichsfällen dar, um analytische Zwischenergebnisse und theoretische Überlegungen kritisch zu hinterfragen und weiter auszuloten, sodass die Reichweite der Theorie erhöht wird. Glaser und Strauss (2008) verweisen in diesem Kontext auf die Relevanz, kontrastierende Fälle einzubeziehen: „The basic question in theoretical sampling [...] is: what groups or subgroups does one turn to next in data collection? And for what theoretical purpose? In short, how does the sociologist select multiple comparison groups?“ (S. 47).

Durch das Wechselspiel zwischen Kategorien, Kodes und der Fallauswahl findet eine „Passungs-Bewegung zwischen Daten und deren Konzeptualisierung durch den Forschenden“ (Breuer, 2019, S. 9) statt. Dadurch kommt es zur Fokussierung bzw. Spezifizierung des Forschungsthemas. Dabei geht

„die Denkbewegung [...] im GTM-Forschungsstil nicht von gegenstandsbezüglichen theoretischen (Vor-)Annahmen aus, sondern es wird versucht, alltagsweltliche Phänomene bzw. Ausschnitte aus spezifischen Lebenswelten (etwa hinsichtlich der dort praktizierten Handlungs- und Interaktionsmuster) mit unverstelltem Blick und offener Haltung zu betrachten.“ (Breuer, 2019, S. 9)

Dieses Vorgehen hält große Herausforderungen für die forschende Person bereit. Sie muss sich während des Forschungsprozesses ihrer eigenen Interpretations- und Denkmuster sowie Routinen bewusst werden, um diese sodann relativieren und flexibilisieren zu können und um neue Deutungen und Konzeptualisierungen des Forschungsfeldes zu finden: „If [...] we start with the assumption that social reality is multiple, processual, and constructed, then we must take the researcher’s position, privileges, perspective, and interactions into account as an inherent part of the research reality. It, too, is construction“ (Charmaz, 2014, S. 13). In Kapitel 7.3 wird die Position der Forscherin reflektiert.

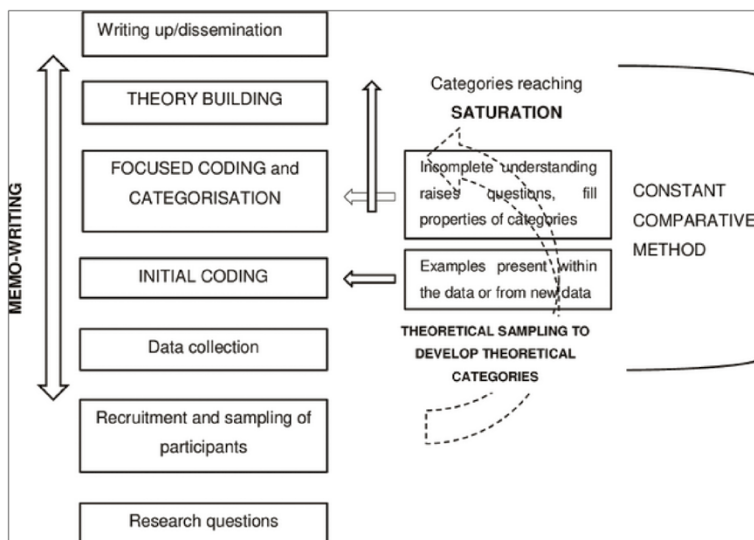
Die Auswertung von Daten gemäß der *Grounded Theory* erfolgt durch ein mehrstufiges Kodierverfahren. „Die Leitidee des Kodierprozesses ist die Methode des ständigen Vergleichens (*constant comparative method*) der Daten miteinander“ (Strübing, 2014, S. 15). Im Kontext des zyklisch-iterativen Prozesses

bedingen sich die verschiedenen Kodierphasen gegenseitig, sodass ein Hin- und Herzirkulieren im Material entsteht. Dieser Prozess

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

Die verschiedenen Varianten der *Grounded Theory* schlagen verschiedene Kodierschritte vor²⁴. Während sich bei Glaser zwei Kodierphasen finden, die des *substantive coding* (mit den beiden Phasen des *open coding* und *selective coding*) sowie die des *theoretical coding*, gibt es in den frühen Werken von Strauss und Glaser sowie später bei Strauss und Corbin drei Phasen des Kodierens: *open coding*, *axial coding* sowie *selective coding*. Bei der konstruktivistischen Auslegung nach Charmaz (2014) finden sich wiederum zwei Phasen des Kodierprozesses: *initial coding* sowie *focused coding*. Der Kodierprozess bei Charmaz (2014) wird in Abbildung 3 visualisiert.

Abbildung 3: A visual representation of grounded theory (Charmaz, 2014, S. 18)



24 Trotz der verschiedenen Varianten des Forschungsstils bleibt das grundlegende Anliegen gleich, indem der Kodierprozess im Fokus steht und in Richtung Theoriebildung vorangetrieben wird, sodass am Ende eine möglichst kohärente Theorie des Gegenstands anhand einer oder mehrerer Kern- bzw. Schlüsselkategorien formuliert werden kann (Strübing, 2014).

Der Prozess des initial bzw. offenen Kodierens zeichnet sich durch seine Offenheit aus, indem die Daten zunächst „aufgebrochen“ werden (Charmaz, 2014, S. 117). Nach Charmaz (2014) sind Kodes²⁵, verstanden als kurze, prägnante Kennzeichnung bzw. Label, in der Phase des initial bzw. offenen Kodierens vorläufig, vergleichend und sehr nah an dem Datenmaterial. Sie verbleiben zunächst vorläufig, um sie gegebenenfalls im Verlauf anzupassen, zu verändern oder auch zu verwerfen. Im Verlauf der Analyse sollen dadurch die Kodes ausfindig gemacht werden, die dem Datenmaterial (annähernd am besten) entsprechen:

„At this point a key difference between grounded theory and other forms of qualitative research on accuracy becomes apparent. Recall our stance on the theoretical plausibility of data. Similarly, grounded theorists aim to code for possibilities suggested by the data rather than ensuring complete accuracy of the data. This approach helps you to define the range of variation of your studied process or phenomenon and provides leads for conceptualizing it further and checking your ideas with your data.“ (Charmaz, 2014, S. 120)

Im Prozess des offenen bzw. initialen Kodierens kann zwischen verschiedenen Analysemodi, zum Beispiel Satz für Satz, Zeile für Zeile, Wort für Wort, In-vivo-Kodes etc. unterschieden werden. Dabei verweisen Charmaz und Thornberg (2021) vor allem auch auf die Verwendung von In-vivo-Kodes als textnahe Strategie, bei der die Kodes nach den Worten der oder des Interviewten benannt werden sowie auf die Methode des *line-by-line*-Kodierens. Darüber hinaus soll der Fokus im Prozess des offenen bzw. initialen Kodierens auch auf Handlungen gerichtet werden, die von den Befragten berichtet oder auch selbst vollzogen werden. Diese hier zum Vorschein kommenden Äußerungen können Rückschlüsse auf verschiedene Formen der Bewertung, Ablehnung, Negationen, Befürwortung etc. geben (Charmaz, 2014). In den in dieser Arbeit geführten Interviews wurde dieser Forderung Rechnung getragen, indem durch die Fragetechnik vor allem nach Schilderungen von Handlungssituationen gefragt wurde.

Die Tabelle 1 veranschaulicht an einem exemplarischen Datenauszug aus dem Interview mit einer interviewten Sonderpädagogin die Phase des offenen Kodierens. Die dargestellten Kodes wurden im weiteren Verlauf des iterativen Forschungsprozesses weiter konkretisiert und differenziert.

25 Die Begrifflichkeiten Kode, Konzept und Kategorie werden in der *Grounded-Theory-Literatur* nicht immer einheitlich und trennscharf verwendet. Eine detaillierte Ausführung der verschiedenen Verwendungen der Termini findet sich beispielsweise bei Muckel (2011). In der vorliegenden Arbeit wird mit Rückbezug zu Charmaz (2014) ein Kode (engl. *code*) als eine kurze, prägnante Kennzeichnung bzw. Label verstanden. Als Kategorie wird entweder ein besonders prominenter Kode oder aber ein Cluster von zusammenhängenden Kodes bezeichnet.

Tabelle 1: Phase des offenen Kodierens an einem exemplarischen Datenauszug

Kodes	Datenauszug
Angst vor „Überdigitalisierung“ (In-vivo-Kode)	„Wo ich ein bisschen Angst habe ist, dass man zu so einer Überdigitalisierung kommt,
Kode: Relativierung der Angst („wobei“) Begründung durch Schulform („weil“) diese von Kontakt lebt (existenzielles Verb, Gegenteil von „tot“)	wobei ich glaube, dass unsere Schulform/ dass man/ also das kann fast gar nicht passieren, weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat
Kode: Definition Handlungsorientierte Didaktik wird von Anschauung am Bildschirm abgegrenzt	und dass man auch handelnd Dinge erfährt und nicht alles nur über eine visuelle Anschauung zum Beispiel auf einem Bildschirm oder sowas,
Kode: Abgrenzung der verschiedenen Medien wird doppelt markiert („sondern“), Handlung wird definiert	sondern Dinge auch in die Hand nehmen muss und bearbeiten muss und sowas und ähm
Über Handlungsorientierung wird Abgrenzung markiert („dadurch“)	ich denke dadurch haben wir da/
Kode: Furcht/Angst wird wieder aufgenommen, aber relativiert durch die Abgrenzung zu anderen Schulen	müssen wir nicht so viel befürchten, denn das wird ja bleiben und das könnte ich mir vielleicht für andere Schulen vorstellen, dass man dann, dass man dann/ ALLES digital wird
Kode: Abgrenzung der Medien durch didaktische Fokussierung auf reale Materialien	und man GAR NICHT mehr, sag ich mal mit realen Materialien lernt.“ (Krause, Pos. 575–584)

Im Fokus des offenen bzw. initialen Kodierens liegt das „dahinterliegende Phänomen“ (Strübing, 2014, S. 15–16), das in den Daten beschrieben wird und das durch den:die Forschende:n analytisch aufgebrochen werden muss. Im Prozess des offenen Kodierens führt Breuer (2019) zu einem die Strategie des generativen Fragenstellens an die Daten an. Dabei werden konstitutive Fragen an das Material und den Datenausschnitt in Form von W-Fragen gestellt, zum Beispiel „Was steckt dahinter?“, „Wer ist beteiligt?“, „Wie ist es zu der Situation gekommen?“, „Warum geschieht es auf diese Weise?“, „Welche anderen Möglichkeiten könnte es geben?“ etc. Zum anderen eignet sich für das Aufbrechen der Daten auch das fokussierte Vergleichen mit Beispielen, Ausprägungen und Varianten aus anderen Fällen. Mit Fragen wie „Was könnte das Gegenteil des im Text Gesagten/Beschriebenen sein? Welche anderen Handlungsmöglichkeiten gibt es? Und was sind deren Voraussetzungen und Konsequenzen?“ (Breuer, 2019, S. 271) ergibt sich für den bzw. die Forschende:n die Möglichkeit, nach weiteren Phänomenen innerhalb der Daten zu suchen oder auch Ideen zur Kontrastierung bei der weiteren Datenerhebung zu verfolgen. Mithilfe dieser Strategien gelingt es bereits im Prozess des offenen Kodierens, über das Identifizieren und Benennen von Kodes und Kategorien hinauszudenken und somit Ideen zu möglichen theoretisch interessanten Merkmalen und ihren möglichen Ausprägungen und Dimensionen zu generieren:

„When grounded theorists conduct initial coding, we remain open to exploring whatever theoretical possibilities we can discern in the data. This initial step in coding moves us towards later decisions about defining our core conceptual categories. Through comparing data with data, we learn what our research participants view as problematic and begin to treat it analytically.“ (Charmaz, 2014, S. 116)

Dem Vergleichsmoment, der von Charmaz (2014) in diesem Zitat angesprochen wird, kommt bei der Analyse eine wichtige Funktion zu. Mithilfe des Vergleichens werden Codes und ihre Wechselwirkungen kontinuierlich kritisch überprüft, um klar definierte Codes zu generieren und deren Dimensionalisierung sowie mögliche Zusammenhänge herauszustellen. Darüber hinaus sollen durch das ständige Vergleichen neue Ideen entstehen, die anschließend durch weitere Kodierungen oder die Einbeziehung neuer Fälle weiter verfolgt werden können. Charmaz (2014) verweist zudem darauf, dass weitere Vergleiche während des Kodierprozesses sinnvoll sind, zum Beispiel der Vergleich von Codes mit Memos oder von Memos mit anderen Memos usw. Das ständige Vergleichen trägt dazu bei auf der Grundlage verschiedener Inhalte und Kontexte Theorien zu entwickeln und somit die Relevanz, Gültigkeit und Reichweite der entstehenden Theorie zu erhöhen (Charmaz, 2014).

Nach Breuer (2019) und Charmaz (2014) hegt dieser Prozess viel Raum für Kreativität und Offenheit, mit den Deutungsideen zu „spielen“ (*playfulness*; (Charmaz, 2014, S. 124)), indem divergente Sichtweisen und unterschiedliche Interpretations- und Lesarten sowie nach Gegenteiligem zu dem Gesagten gesucht oder über alternative Ausdrucksmöglichkeiten nachgedacht wird. „Wenn wir offen kodieren, setzen wir uns mit einem Phänomen auseinander (sprachlich fixiert in einer Textstelle), das wir unter einen (theoretisch aussichtsreichen) verallgemeinernden Oberbegriff subsumieren wollen. Wir müssen diesen Oberbegriff jedoch zuvor erst erschaffen“ (Breuer, 2019, S. 269). Dieser Prozess bietet sich vor allem im Austausch mit anderen, zum Beispiel innerhalb einer Forschungswerkstatt, an. Dort kommen unterschiedliche Sichtweise auf ein Phänomen und unterschiedliche Deutungsmuster zum Vorschein und können das Material bzw. die Entwicklung von Codes und konzeptuellen Ideen so (auch theoretisch) anreichern (Kapitel 7.3).

Im Anschluss an die erste (*initial*) Phase des Kodierens schließt sich nach Charmaz (2014) eine zweite Phase an, welche sie als *focused coding* bezeichnet. In dieser Phase sollen analytisch gehaltvolle Codes fokussiert und systematisch mit anderen Codes und Materialauszügen verglichen werden, um damit eine kontinuierliche Verfeinerung der Codes und Kategorien vorzunehmen. Charmaz (2014) zieht Vergleiche zur Phase des axialen Kodierens nach Strauss und Corbin (1990) und verweist auf mögliche Vor- und Nachteile bei der Analyse. Im Prozess des axialen Kodierens werden die Codes und die daraus potenziellen (Sub-)Kategorien systematisch zum Beispiel mithilfe des Kodierparadigmas miteinander in Beziehung gesetzt (Strübing, 2014).

Charmaz (2014) gibt jedoch zu bedenken: „This frame may extend or limit your vision, depending on our subject matter and ability to tolerate ambiguity“ (S. 148). Ihr Vorgehen differenziert sie insofern von dem Ansatz des axialen Kodierens, als ihre „analytic strategies [...] *emergent*, rather procedural application“ (S. 148) sind. In diesem Kontext empfiehlt Charmaz (2014) *theoretical coding* als eine Form der Kodierung, um die Analyse in eine theoretische Struktur zu integrieren und zu festigen. Dabei wird den – bereits in der Phase des *focused coding* – etablierten Kodes Form verliehen: „theoretical codes underlie your substantive codes and show relationships between them, rather than replace the substantive codes with ones constituting your theory“ (Charmaz, 2014, S. 150). Hierbei nimmt sie Rückbezug zu den von Glaser (1978) etablierten *coding families*, in deren Rahmen Forscher:innen Kategorien, Kodes und Daten in Beziehung setzen können, indem sie zum Beispiel nach Gründen, Konsequenzen, Prozessen, Intensitäten etc. suchen (Strübing, 2014).

Tabelle 2 veranschaulicht die bereits in Tabelle 1 dargestellten Kodes der Phase des offenen Kodierens aus dem Interview mit der interviewten Sonderpädagogin. Im weiteren Verlauf des iterativen Forschungsprozesses wurden die Kodes weiter konkretisiert und differenziert, indem sich die Phase des fokussierten Kodierens angeschlossen hat und sowohl Vergleiche und Beziehungen zu anderen Interviews gezogen wurden als auch *theoretical codes* erstellt wurden, die u. a. als Theoriememos festgehalten wurden.

Tabelle 2: Phase des fokussierten Kodierens an einem exemplarischen Datenauszug

Angst vor „Überdigitalisierung“	Handlungsorientierung
Aneignungsprozesse „nur über eine visuelle Anschauung zum Beispiel auf einem Bildschirm“ (Krause, Pos. 579)	Handlungsorientierung „weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat und dass man auch handelnd Dinge erfährt“ (Krause, Pos. 577–578)
versus	
Handlungs- bzw. Lösungsstrategie:	
Hoffnung auf Balance	
„Und ich glaube also ich hoffe, dass es einfach eine gute Balance wird“	
(Krause, Pos. 596–597)	
→ Balanceverhältnis zwischen dem didaktischen Einsatz „digitaler“ und „analoger“ Tätigkeiten → findet	
sich auch in anderen Interviews:	
„Gleichgewicht“ (Jung, Pos. 520) oder „Gegengewicht“ (Kaiser, Pos. 956), mit dem Ziel eine „Balance“	
(Kaiser, Pos. 945, Krause, Pos. 597) zwischen den Angeboten herzustellen	
<p>Theoriememo: Im Fokus der Argumentation steht der Unterricht, der auf Handeln basiert („Dinge in die Hand nehmen und bearbeiten“ (Krause, Pos. 580)) und dadurch vielfältige sinnliche Erfahrungen miteinander. Nach Gudjons (2014) zeichnet sich handlungsorientierter Unterricht durch „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstandes“ (Gudjons, 2014, S. 8) aus. In dieser Perspektive wird handlungsorientierter Unterricht von Frau Krause, Herr Kaiser und Frau Jung als Gegenpol zu Unterricht mit digitalen Medien, bei dem „nur über eine visuelle Anschauung zum Beispiel auf einem Bildschirm“ (Krause, Pos. 579) befürchtet wird, aufgespannt. Als didaktische Lösungsstrategie hoffen bzw. präsentieren sie ein „Balanceverhältnis“ zwischen dem Einsatz digitaler und analoger Medien im Unterricht.</p>	

Als finalen Schritt in der Phase des *focused codings* schlägt Charmaz (2014) vor, ähnlich wie in der Phase des selektiven Kodierens nach Strauss und Corbin (1996), Schlüssel- bzw. Kernkategorie(n) zu identifizieren und so eine theoretische Schließung zu ermöglichen.

Mit der Variation verschiedener Kodierstrategien eröffnet sich im Kontext der konstruktivistischen *Grounded Theory* Raum für flexible Anpassungen. Ziel ist es, im Laufe des Kodierprozesses einzelne Kategorien zu präzisieren sowie deren Verbindungen weiter zu verfeinern und somit in Bezug auf die Theoriebildung zu akzelerieren, indem im zyklisch-iterativen Prozess sowohl neue als auch bereits analysierte Daten miteinbezogen werden (Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014).

Sobald der Einbezug weiterer Fälle keine zusätzlichen Eigenschaften mehr hervorbringt, gilt die Phase der Theoretisierung als gesättigt, sodass ein gleichartiges Fortfahren keinen zusätzlichen Gewinn von Erkenntnissen erbringen würde und das Kriterium der theoretischen Sättigung²⁶ erreicht ist (Strübing, 2018). Glaser und Strauss (1967) sprechen von einer Sättigung, sobald die Generierung und Analyse weiterer Daten keine Erträge mehr für die weitere Ausarbeitung der Kategorie(n) hervorbringt.

Die Datenauswertung kann mithilfe von *Qualitative Data Analysis* (QDA)-Software effektiv unterstützt werden, insbesondere in Bezug auf das Datenmanagement und spezifische Analyseschritte wie das Kodieren, das Erstellen von Memos und die Entwicklung des Kategoriensystems. In dieser Studie wurde dafür die Software *MAXQDA 2020* bzw. *2022* verwendet.

Memo-Writing

Im Rahmen von *Grounded-Theory*-Studien stellt das Verfassen von Memos einen essenziellen Bestandteil des Analyseprozesses dar. Das Schreiben von Memos ist der Zwischenschritt zwischen der Kodierung und dem Schreiben des ersten Entwurfs der Arbeit, einschließlich der vorläufigen Analyse (Charmaz & Thornberg, 2021). Das Hauptziel besteht darin, sich entwickelnde Gedanken, Definitionen, Hypothesen und Überlegungen in Bezug auf das Datenmaterial sowie auch in Bezug auf methodische Entscheidungen, die zum Beispiel Gedanken zur Auswahl der Fälle beinhalten, festzuhalten (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1996). Die Ausarbeitung von Memos trägt maßgeblich zur Verdichtung der Konzepte einer sich entwickelnden Theorie bei:

26 Zur weiteren Diskussion der Praxis und Theorie des *theoretical samplings*: Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche (2018).

„Memos are the analytical locations where researchers [...] find their own voices, and where they give themselves permission to formulate ideas, to play with them, to reconfigure them, to expand them, to explore them, and ultimately to distill them for publication and participation in conversation with others.“ (Lempert, 2011, S. 247)

Das Verfassen von Memos sollte gemäß Strauss und Corbin (1996) in keinem Fall vernachlässigt werden. Charmaz (2014) empfiehlt, auch wörtliche Zitate der Befragten zu integrieren, sodass Memos nicht nur abstrahieren und theoretisieren, sondern auch die subjektiven Perspektiven der Befragten abbilden (Tabelle 2). Memos können verschiedene Aspekte einer *Grounded Theory* beinhalten, es können Kodememos, Theoriememos oder Fallmemos erstellt werden. Auch methodische Entscheidungen und Planungsschritte, wie zum Beispiel Gedanken zur Fallauswahl, können in den Memos festgehalten werden.

Im Kontext dieser Arbeit wurden vor allem Kode- und Theoriememos (Tabelle 2) erstellt, in denen vielversprechende theoretische Ansätze aufgenommen wurden, durch die sich im Analyseprozess möglicherweise Hypothesen und Forschungsschwerpunkte herauskristallisieren, die vertieft oder auch verworfen werden können, was nach Strübing (2014) durchaus zum zyklisch-iterativen Prozess der *Grounded Theory* dazu gehören kann.

Forschungstagebuch

Der iterativ-zyklische Forschungsprozess der *Grounded Theory* wurde durch das Führen eines Forschungstagebuchs unterstützt und begleitet (Corbin & Strauss, 2008). Insbesondere für das *theoretical sampling* war dies von Relevanz, da es als Quelle für Ideen und als Archiv für weitere Planungsschritte im Sampling-Prozess fungierte (Mey & Mruck, 2011). Zusätzlich wurden im Forschungstagebuch relevante Beobachtungen innerhalb der Interviews und aus den unmittelbar darauffolgenden (nicht aufgezeichneten) Gesprächen notiert und subjektive Eindrücke der Forscherin, Auffälligkeiten wie auch Befindlichkeiten festgehalten und reflektiert. In diesem Prozess wurden ebenso weitere Ideen für den Forschungs- und Analyseprozess generiert und durch Memos festgehalten, sowohl in Bezug auf die Planung des (weiteren) Forschungsprozesses als auch in Bezug auf (mögliche) theoretisch anschlussfähige Ideen. Das Forschungstagebuch diente somit als Medium der Selbstreflexion, welches der Forscherin ermöglichte, den eigenen Forschungsprozess durch kontinuierlich generierte Notizen zu skizzieren und zu überprüfen. Mit dieser Reflexion konnten zum einen weitere Planungsschritte entwickelt und zum anderen erste theoretische Ansätze verknüpft werden.

7.3 Rolle der Forscherin

„Eine wissenschaftliche Praxis, die es unterlässt, sich selbst in Frage zu stellen, weiss im eigentlichen Sinne nicht, was sie tut.“ (Bourdieu, 1996, S. 270)

Die vorliegende Arbeit basiert – wie in Kapitel 7.2 dargelegt – auf einem konstruktivistischen Verständnis von Wissenschaft und Wirklichkeit. Dieses Verständnis erstreckt sich auch auf den Forschungsprozess selbst, der von Charmaz (2008) wie folgt beschrieben wird: „Like the studied phenomenon, the research process itself is never neutral or without context. It, too, is an emergent social construction“ (Charmaz, 2008, S. 407). Besondere Betonung erfährt dabei der Ko-Konstruktionsprozess, in welchem Forschende und Forschungsgegenstand gemeinsam Daten konstruieren. Die aktive Mitgestaltung des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozesses als Forscherin verdeutlicht die Notwendigkeit kontinuierlicher Reflexion (Breuer, 2010; Charmaz, 2008; 2014; Clarke, 2003). Ein zentraler Reflexionsgegenstand ist dabei mein²⁷ alltagstheoretisches Wissen sowie meine soziale Position im Kontext der Forschungsarbeit. Diese beeinflussen nicht nur den Forschungsprozess, sondern dienen auch als Ausgangspunkt und Rahmen für die inhaltliche Ausrichtung dieser Arbeit (Bergman & Coxon, 2005; Charmaz, 2008).

„Wissenschaft bzw. Forschung beinhalten eine systematische Infragestellung der eigenen sozialen Position der Wissenschaftler*innen, die sich über das Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand ergibt. Über diese kritische Betrachtung kommt das Erkenntnisinteresse, zugleich aber die Grenze der Erkenntnis in den Blick, die sich durch die eigene Begrenztheit der Wissenschaftler*innen als auch durch die methodische Herangehensweise bzw. das gewählte Untersuchungsdesign zeigt.“ (Ziemen, 2019, S. 106)

Um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungs- und Reflexionsprozesses zu erhöhen, werde ich im Folgenden meine Vorannahmen und meine Position als Forscherin im Kontext meines Verhältnisses zum Untersuchungsgegenstand einer kritischen Betrachtung unterziehen.

27 Um den subjektiven Reflexionsprozess im Kontext dieser Forschungsarbeit darzustellen, wird in diesem Kapitel explizit die Ich-Formulierung verwendet. Dies soll offenlegen, dass meine Subjektivität den kompletten Forschungsprozess (mit)prägt. Dabei wird die Frage, ob dies in Veröffentlichungen durch die erste Person Singular bzw. Plural explizit hervorgehoben werden sollte, unterschiedlich diskutiert (Reichert, 2015). Vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Zugangs, der dieser Arbeit zugrunde liegt (Kapitel 7.2), soll mit der Ich-Formulierung in diesem Kapitel explizit gemacht werden, dass ich als Subjekt Einfluss auf die Konstruktion des Forschungsgegenstands und die daraus entwickelten Codes, Kategorien und Modelle nehme. Dabei gilt das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als zentral.

Meine Profession als Sonderpädagogin beeinflusst meine Handlungsweisen im beruflichen sowie privaten Kontext. Die vorliegende Arbeit, auch als Teil meiner Professionalisierung verstanden, beinhaltet u. a. meine studien- und berufsbedingten Vorannahmen. Mein eigenes berufliches Gewordensein bzw. -werden sowie meine eigenen fachlichen Auseinandersetzungen präg(t)en mich und mein Forschungsinteresse, dieses Thema für eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung zu wählen. Während der Kodierphase ist beispielsweise der Begriff (geistige) Behinderung als wichtige analytisch-kritische Kategorie hervorgetreten, mit der es möglich war, die spezifischen Formen der in Teilen ableistischen Zuschreibungen der Sonderpädagog:innen im Umgang mit (digitalen) Medien aufzudecken und zu rekonstruieren. In diesem Prozess wurde ich selbst mit meinen in Teilen ableistisch geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsstrukturen konfrontiert, indem ich mich mit (selbstreflexiven) Fragen auseinandergesetzt habe, wie zum Beispiel: „Welche Begriffe verwende ich?“, „Warum verwende ich welche Begriffe (nicht)?“, „Auf welchem sozialwissenschaftlichen Verständnis beruhen diese?“, „Welche Begriffe nehme ich mit auf, welche lasse ich aus?“ usw.

Im Prozess der Selbstreflexion habe ich verschiedene Reflexionsmaßnahmen ergriffen. Insbesondere für Arbeiten im sinn-rekonstruktiven Forschungsspektrum empfiehlt sich der Austausch über die eigenen Daten mit Personen, die nicht im Forschungsprozess involviert sind (Strübing, 2014). Dies sicherte ich zum einen durch meine Teilnahme an verschiedenen Kolloquien und Tagungen ab, auf denen ich Zwischenergebnisse präsentierte und diskutierte. Zum anderen beteiligte ich mich aktiv an zwei Forschungswerkstätten, die einen intensiven Austausch mit anderen Forschenden ermöglichen (Albrecht-Ross et al., 2016; Breuer, Mey & Mruck, 2011). In regelmäßigen zweiwöchentlichen Videokonferenzen analysierten wir über einen Zeitraum von drei Jahren mit bis zu acht Mitgliedern gemeinsam das vorliegende Datenmaterial. Die Potenziale und Herausforderungen einer derartigen Online-Arbeitsgruppe sowie der spezifische Arbeitsmodus wurden von Albrecht-Ross et al. (2016), die selbst ehemalige Teilnehmende einer meiner Forschungswerkstattgruppe waren, detailliert beschrieben.

Insgesamt förderten diese Maßnahmen eine multiperspektivische Analyse und dienten als Instrument zur Steigerung meiner theoretischen Sensibilität (*theoretical sensitivity*). Dieser Terminus beschreibt die Fähigkeit, Erkenntnisse zu generieren, den Daten Bedeutung zuzuordnen und die Kompetenz, Wesentliches von Unwesentlichem zu differenzieren (Strauss & Corbin, 1996). Die Bedeutung dieser Kompetenz wird besonders vor dem Hintergrund deutlich, dass nicht nur der explizit formulierte Inhalt von Relevanz ist, sondern auch das Implizite, das sich den Forschenden in Form von Assoziationen oder Emotionen offenbart (Breuer, 2010). Die Grundlage für die theoretische Sensibilität liegt nicht ausschließlich in der Auseinandersetzung mit Literatur und Wissenschaft, sondern auch in persönlichen Erfahrungen, der individuellen Biografie sowie der

Intuition (Strauss & Corbin, 1996). Um der Dualität von Wissenschaftlichkeit und Kreativität gerecht zu werden, erfordert der Forschungsprozess stets eine kritische Reflexion der eigenen Deutungen (Vollstedt & Rezat, 2019) sowie den „Bruch mit dem common sense“ und der „szientistischen Illusion [...] absoluten Wissens“ (Bourdieu, 1991, S. 272).

7.4 Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview gilt als „typische Form qualitativer Forschungsinterviews“ (Strübing, 2018, S. 101) und wird auch als leitfadengestütztes, semi- bzw. halbstrukturiertes oder als qualitatives Interview bezeichnet. Es zeichnet sich grundsätzlich durch ein Spannungsfeld zwischen Strukturierung und Offenheit aus (Helfferich, 2009).

Die methodologische Grundidee des Leitfadeninterviews besteht darin, das Interview als ein informelles Gespräch zu gestalten, das frei von methodischen Einschränkungen ist, mit dem Ziel, die subjektive Perspektive der interviewten Person mit einer großen Dichte, Reichhaltigkeit und Multidimensionalität herauszustellen (Strübing, 2018). Die Befragten werden ermutigt, ausführlich ihre Perspektiven und Einschätzungen darzulegen, und es wird ihnen die Möglichkeit geboten, Themen zwanglos miteinander zu verknüpfen. Der Leitfaden dient dabei als „Gedächtnisstütze“ (Strübing, 2018, S. 103), denn er enthält die zentralen Fragen bzw. Themenkomplexe, die im Interview thematisiert werden sollen, sowie Ergänzungs- und Vertiefungsfragen, ohne dabei restriktiv zu sein. Im Fokus steht eine Annäherung an die Alltagskommunikation, indem der Gesprächsverlauf also nicht ausschließlich an einem vordefinierten Leitfaden ausgerichtet oder durch die Vorstellungen der Forscherin bzw. des Forschers dominiert ist. Es besteht also der Anspruch, vor allem die für die Befragten subjektiv relevanten Strukturen im Interview herauszustellen und nachzuzeichnen, sodass Forschende Einblicke in die jeweils subjektiv bedeutsamen Kontexte erhalten, in denen die Befragten den diskutierten Gegenstand sehen. Dabei gilt zu beachten, dass die Situation des Interviews eine „Sonderform des sozialen Austausches“ (Bourdieu, Chamboredom & Passeron, 1991, S. 183) darstellt, da die interviewende Person die „Spielregeln“ des „Spiels“ festlegt: „er [bzw. sie, A. d. V.] ist es auch, der [die, A. d. V.] auf einseitige Weise und ohne vorherigen Aushandlungsprozess über die manchmal, zumindest in den Augen der Befragten, schlecht definierten Gegenstände und Verwendungsweisen des Interviews bestimmt“ (Bourdieu, 1998a, S. 781). Dieses asymmetrische Verhältnis erfordert von der interviewenden Person, sich dem Sprachstil des Feldes anzupassen und möglichst gesprächsanregende Fragen zu stellen. Um Tiefgründigkeit zu forcieren, ist die interviewende

Person dazu angehalten, Erzählimpulse zu setzen („Erzählen Sie mir gerne etwas zu folgender Situation“) sowie weiterführende Verständnisfragen („Wie haben Sie diese Situation empfunden?“) im Gesprächsverlauf zu generieren,

„denn je stärker die Befragten in den Modus des Erzählens geraten, desto stärker sind sie genötigt, dem präsentierten Inhalt eine eigene Struktur und Form zu geben, die die innere Verbindung der präsentierten Inhalte und die Haltung des Sprechers dazu sichtbar werden lässt.“ (Strübing, 2018, S. 104)

Um eine solche Interviewsituation zu kreieren, muss die interviewende Person durch ihren Sprachstil sowie ihre Körperhaltung empathisch sein und eine freundliche, aufmerksame und akzeptierende, situative Präsenz zeigen, die eine (soweit in der Situation möglich) vertrauensvolle Atmosphäre ermöglicht. Das stellt hohe Anforderungen an die interviewende Person, die – trotz der Asymmetrie der Interviewsituation – diese sowohl im Interesse ihres Forschungsvorhabens gestalten als auch der interviewten Person genug Raum lassen muss, dass diese:r möglichst offen und unbefangen auf die Interviewfragen eingehen kann (Strübing, 2018). Neben der Kontrolle des Handlungsschemas durch die interviewende Person stellt auch das Fehlen einer gemeinsamen Sozialwelt im Interview eine Herausforderung bei der Annäherung an die Alltagskommunikation dar. Hierbei kommt es vor allem auf die Selbstreflexivität und Selbstzurücknahme der interviewenden Person an (Kruse, 2015). Strukturelle Herausforderungen bezeichnet Hopf (1978) als „Leitfadenbürokratie“ (S. 101). Sie bestehen demnach vor allem in sprachlichen Wendungen, die zu verkürzten Darstellungen führen, im Zurückstellen oder Ignorieren der Aussagen der interviewten Personen, im Verhaftetsein in der Struktur des Leitfadens und dem „Ausfragen“ der interviewten Person sowie in voreiligen Interpretationen des Gesagten und der Neigung zu abstraktem oder kategorisierendem Sprachgebrauch. In Bezug dazu steht das von Charmaz (2014) etablierte Konzept des *intense interviewing*. Dieses Konzept fokussiert ebenfalls „a gently-guided, one-sided conversation that explores research participants’ perspective on their personal experience with the research topic“ (S. 56). Charmaz (2014) beschreibt die Passung aus *Grounded Theory* und *intense interviewing* folgendermaßen: „Both [...] are open ended yet directed, shaped yet emergent, and paced yet unrestricted [...] [and] facilitates conducting an open-ended, in-depth exploration of an area in which the interviewee has substantial experience“ (S. 85).

Zusammenfassend ergeben sich drei wesentliche Anforderungen an einen Leitfaden: Priorität der Offenheit, Übersichtlichkeit und Anpassung an den Erzählfluss (Helfferich 2014). An diesen Prinzipien orientiert sich der in dieser Arbeit genutzte Leitfaden, der im nächsten Kapitel dargestellt wird.

7.5 Datenerhebung und -aufbereitung

In Bezug auf die Rekonstruktion des *medialen Habitus* und die vorliegenden Forschungsfragen wurden unter Zuhilfenahme eines offenen Interviewleitfadens sowohl die Medienaneignung, der familiäre Hintergrund als auch die Mediennutzung im privaten und beruflichen Kontext sowie die medienbezogenen Vorstellungen und Dispositionen von Sonderpädagog:innen in den Interviews während der Covid-19-Pandemie erhoben. Ziel der Arbeit ist es, mithilfe der Leitfadeninterviews vielfältige Informationen zum Einsatz, Umgang und zur Mediennutzung an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu erheben, um die komplexen Strukturen des *medialen Habitus* einer Analyse zu unterziehen, indem die Daten in einem iterativ-zyklischen Prozess verdichtet und kategorisiert wurden, um jenseits von Nutzungsstudien Einflussfaktoren, die sich im Sinne der strukturierten und strukturierenden Strukturen des *medialen Habitus* finden, zu rekonstruieren.

Im Rahmen der Erhebung des *medialen Habitus* wurden sowohl die Prozesse der Aneignung als auch die medienbezogenen Dispositionen gegenüber digitalen Medien (z. B. soziale Medien, Internet, Computer) und analogen Medien (z. B. Bücher, Radio, Fernsehen) berücksichtigt. Zur angemessenen Rekonstruktion des *medialen Habitus* erweist sich nach Kommer (2010) sowie Bolten-Bühler (2021) eine umfassende Analyse des gesamten Medienensembles als essenziell, da analoge Medien die (Gegen-)Horizonte oder Grenzen des *medialen Habitus* darstellen. Eine selektive Betrachtung einzelner Medien ist nach Bolten-Bühler (2021) „nicht sinnvoll, da es bei habituellen Nutzungen neben der alltäglichen Einbettung der Mediennutzung auch um deren Kombinationen und Gewichtung geht“ (S. 104). Auch Kommer (2013) konstatiert, dass es

„zumindest einen ‚feinen Unterschied‘ [macht], ob für die tägliche Information (oder Unterhaltung) lediglich der Fernseher genutzt wird, oder aber ein Ensemble aus Print, Fernsehen und Web 2.0 Diensten etc. Ähnliches gilt für die Frage, ob es ein ‚Leitmedium‘ gibt, das eine zentrale Rolle einnimmt und um das die Nutzung der anderen Medien gruppiert ist.“ (S. 12)

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde in Bezug auf die Teilaspekte der Forschungsfrage sowie in Bezug zu bereits bestehenden Studien zum *medialen Habitus* (Bolten-Bühler, 2021, Henrichwark, 2009; Kommer, 2010) und dem sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine Fragensammlung kreiert. Nach der Phase der Verdichtung und Verschmelzung dieser Vielzahl von Themen und Fragen, entwickelte sich ein kompakter Leitfaden, der einzelne Themen- bzw. Sinnabschnitte enthält:

Medienbiografie:

- Mediennutzung in Kindheit und Jugend
- Medienerziehung und -umgang durch die Eltern und Peers
- Medienbesitz in Kindheit und Jugendalter
- Mediennutzung und Medienbesitz im Erwachsenenalter
- Beschreibung des „Medienalltags“
- Kommunikationsmedien
- Mediennutzung unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie

Mediennutzung im sozialen Feld der Schule:

- Mediale Infrastruktur
- Bedeutung von Medien für eigene Rolle als Lehrende:r
- Bedeutung von Medien für die Schüler:innen
- Medieneinsatz in der Schule und in Unterrichtssituationen
- Medieneinsatz im privaten Umfeld der Schüler:innen
- Mediennutzung unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie
- Chancen und Gefahren des Medieneinsatzes
- Zukunftsvisionen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien in der Institution Schule sowie in der Gesellschaft
- Sonderpädagogisches Grundverständnis

Der Leitfaden wurde flexibel in der jeweiligen Interviewsituation entsprechend dem Interviewverlauf eingesetzt. Bei der Analyse des *Habitus* stellt sich Forschenden grundsätzlich die Herausforderung, dass dieser nicht direkt fassbar, sondern eher als unterschwelliges Prinzip zu verstehen ist (Kramer & Pallesen, 2019a). Durch offene Erzählaufforderungen und -impulse im Leitfaden werden die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen jedoch über die Rekonstruktion der sprachlichen Reflexion erhoben.

Bedingt durch die im Erhebungszeitraum verschiedenen Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie, vor allem Regelungen zu Kontaktbeschränkungen, wurden die Interviews in verschiedenen Settings erhoben. Sobald die Kontaktbeschränkungen es zugelassen haben, wurden die Interviews im gewohnten Umfeld der Interviewten, zum Beispiel an den jeweiligen Arbeitsplätzen oder zuhause durchgeführt. Im Falle von strengeren Kontaktbeschränkungen wurden einzelne Interviews auch online oder im Freien durchgeführt. Durch teilweise nur sehr kurzfristig veröffentlichte neue Regelungen zu Kontaktbeschränkungen mussten einzelne Interviewsettings relativ spontan und nach den individuellen Bedürfnissen der Interviewten angepasst werden. Nichtsdestotrotz

stellte die Interviewsituation an sich in Bezug auf die Umgebungslokalität für die Interviewten keine ungewöhnliche Situation dar, da sie immer selbst entscheiden konnten, wann und wo genau das Interview stattfinden sollte. Die Interviewerin hat sich dabei den Wünschen und Bedürfnissen der Befragten angepasst.

Datenaufbereitung

Für die Aufbereitung der Daten wurden alle Interviews mittels Audioaufzeichnung dokumentiert, um die anschließend erforderliche Volltranskription zu ermöglichen. Hierbei waren die Vorgaben einer erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription handlungsleitend (Dresing & Pehl, 2018). Diese Art der Verschriftlichung fokussiert auf den semantischen Inhalt der Gesprächsbeiträge und stellt phonetische oder phonologische Besonderheiten in den Hintergrund. Die Transkription wurde mithilfe der Software *f4 transkript* sowie *MAXQDA* durchgeführt. Zur Gewährleistung des Datenschutzes wurden die Daten auf personenbezogene, also identifizierende Merkmale untersucht und entsprechend verändert. Um das Analysepotenzial des Datenmaterials nicht zu verringern und eine bessere Nachvollziehbarkeit und Lesbarkeit zu gewährleisten, wurden alle derartigen Merkmale innerhalb der Daten, wie beispielsweise Personennamen oder Ortsangaben, durch Pseudonyme ersetzt. Dabei sollten alle Originalbezeichnungen nach Möglichkeit durch Pseudonyme ersetzt werden, die „Merkmale vergleichbaren Informations- und Sinngehalts“ (Meyermann & Porzelt, 2014, S. 7) aufweisen. Anhand der beschriebenen Aufbereitung der Rohdaten wurde das Material für die anschließende Datenauswertung vorbereitet.

7.6 Sample

Der Zugang zum Feld erfolgte über kombinierte Rekrutierungsstrategien, um zum einen über verschiedene Zugangswege unterschiedliche Personen (an verschiedenen Schulen) zu erreichen und zum anderen um möglichen Verzerrungen, die sich durch jede Rekrutierungsstrategie ergeben können, entgegenzutreten. So wurde der Zugang zum Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zunächst über Multiplikator:innen realisiert. „Diese Strategie ist vor allem dann üblich, wenn Interviewpartner/innen aus bestimmten Institutionen und Organisationen gesucht werden [...], aber auch dann, wenn in vertrauensvollen Feldern Interviewpartner/innen gesucht werden“ (Kruse, 2015, S. 251). Durch die Disruption der Covid-19-Pandemie (nicht nur) im schulischen Feld war ein vertrauensvoller Zugang sehr wichtig, denn die Multiplikator:innen genießen im Feld einen Vertrauensstatus und konnten so Personen für die Interviews gewinnen, sodass – wie von Bourdieu (1998a) gefordert – auch „gesellschaftliche Nähe und Vertrautheit“ (S. 783) ermöglicht wurde.

Nachdem die ersten beiden Interviews im August und September 2020 kurz nach der Eröffnung der Schulen stattgefunden haben, wurden im März 2021 im Kontext eines Praxistags des *Kölner Arbeitskreis Geistige Entwicklung (KAGE)* an der Universität zu Köln weitere Interviewpartner:innen gefunden. KAGE bietet sowohl Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrpersonen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung als auch inklusiven Schulen im Großraum Köln und dem Arbeitsbereich „Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung“ einen Ort für gemeinsame Themen und Austausch zwischen Theorie und Praxis. Durch gemeinsame Gespräche an Gruppentischen wurden die Herausforderungen der durch Covid-19 bedingten Schulschließungen und dem damit einhergehenden Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Distanz-Unterricht anhand der *Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik (MRD)* (Ziemen, 2018) im März 2021 evaluiert. Dabei wurden Spannungsverhältnisse aufgedeckt und reflektiert²⁸. Hierdurch entstanden anregende Gespräche, die in der darauffolgenden Zeit durch die Rekrutierung mithilfe des „Schnellballsystems“ (Kruse, 2015, S. 251) weitergeführt wurden. Durch und mit den verschiedenen Erhebungszeitpunkten haben sich die Codes und Kategorien zunehmend konkretisiert bzw. verdichtet. Zur minimalen und maximalen Kontrastierung im Sinne des *theoretical samplings* wurden weitere Multiplikator:innen in den Prozess miteinbezogen. Die Suche nach sehr unterschiedlichen bzw. kontrastierenden Fällen war dabei über den gesamten Erhebungszeitraum ein zentrales Sampling-Kriterium.

Der Prozess der Datenerhebung streckte sich über einen Zeitraum von August 2020 bis März 2023. In diesem Zeitraum wurden insgesamt zehn Interviews mit einer Länge zwischen 47 bis 92 Minuten durch die Forscherin selbst erhoben und transkribiert, sodass das Datenmaterial als äußerst umfangreich eingeschätzt werden kann. Die Phase der Erhebung und Theoretisierung, die in einem iterativ-zyklischen Prozess gemäß dem Forschungsstil der *Grounded Theory* stattgefunden hat, galt als gesättigt, als sich gezeigt hat, dass der Einbezug weiterer neuer Fälle keine zusätzlichen Eigenschaften und Erkenntnisse mehr hervorgebracht hätte und somit das Kriterium der theoretischen Sättigung erreicht wurde. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) stellt zudem ein ausreichend großes Sample, das vielen kontrastierenden Fällen nachgegangen ist, ein Kriterium für die Beendigung der Datengewinnung dar.

Alle Teilnehmer:innen der Studie sind als Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung angestellt und haben Lehramt für sonderpädagogische Förderung studiert. Eine Übersicht der pseudonymisierten Namen der Interviewten, ihr Alter sowie ein Überblick über ihre schulpraktische Erfahrung findet sich in Tabelle 3. Zudem erhält Tabelle 3 auch eine Übersicht über den Zeitpunkt und die Dauer der geführten

28 Zentrale Ergebnisse finden sich in der Veröffentlichung von Ziemen et al. (2021).

Interviews. Vor Beginn der Datenerhebung wurden die Sonderpädagog:innen schriftlich kurz über das grobe Anliegen der Studie informiert, um möglicher Voreingenommenheit entgegenzuwirken. Darüber hinaus wurden sie über die Vorgehensweisen zur Datenaufbereitung sowie über den Verwendungszweck der Daten in Kenntnis gesetzt. Zusätzlich wurden demografische Daten der Teilnehmenden anhand eines Kurzfragebogens erfasst (Mey & Mruck, 2020). Dieser wurde entsprechend der Empfehlungen von Flick (2019) erst nach den Gesprächen zugesandt, „um zu vermeiden, dass sich seine Frage-Antwort-Struktur auf den Dialog [...] selbst auswirkt“ (Flick, 2019, S. 212).

Tabelle 3: Übersicht der teilnehmenden Interviewpartner:innen

Teilnehmende Interviewpartner:innen ²⁹	Alter	Schulpraktische Erfahrung	Zeitpunkt und Dauer der Erhebung
Laura Hoffmann (w)	28	2 Jahre	08/2020 56 Minuten
Lisa Krause (w)	29	4 Jahre	09/2020 47 Minuten
Susanne Jung (w)	48	20 Jahre	04/2021 55 Minuten
Claudia Weiss (w)	55	29 Jahre	09/2021 53 Minuten
Niklas Kaiser (m)	31	3 Jahre	10/2021 74 Minuten
Martin Albrecht (m)	53	28 Jahre	09/2022 82 Minuten
Katharina Graf (w)	30	3 Jahre	11/2022 56 Minuten
Peter Sommer (m)	50	21 Jahre	12/2022 61 Minuten
Thomas Brandt (m)	52	19 Jahre	02/2023 92 Minuten
Michael Wolf (m)	43	14 Jahre	03/2023 64 Minuten

7.7 Reflexion des Studiendesigns

Im Anschluss an die fünf Gütekriterien von Strübing et al. (2018), die im Kontext dieser Arbeit als richtungweisend gelten, da sie „ein Grundverständnis über

²⁹ Die Namen der interviewten Personen sind pseudonymisiert, um die Anonymität zu wahren. Details über demografische Daten der interviewten Personen befinden sich im Anhang dieser Studie.

Zielorientierung, Leitlinien, Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe von Wissenschaft“ (S. 85) liefern, wird diese Arbeit einer forschungsmethodischen Reflexion unterzogen. Dem Gütekriterium der *Gegenstandsangemessenheit* wurde zum einen durch die aktive Beteiligung an regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstätten und dem intensiven Austausch mit anderen Forschenden Rechnung getragen sowie darüber hinaus durch die Teilnahme an verschiedenen Kolloquien und Tagungen, auf denen Zwischenergebnisse präsentiert und diskutiert wurden. Folglich wurden sämtliche Methoden, Fragestellungen und Typen von Daten einer kontinuierlichen Reflexion und Justierung unterzogen. Zum anderen wird diesem mit der ausführlichen Beschreibung des Kodierprozesses (Kapitel 7.2.2) Rechnung getragen, in welchem auch Interviewausschnitte sowie Memos anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial illustriert werden. Vor diesem Hintergrund wird auch das Kriterium der *Textuellen Performanz* gesichert, indem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die detaillierten und exemplarischen Kodierschritte am konkreten Datenmaterial illustriert werden. Der iterativ-zyklische Prozess der Findung der Kernkategorie wird im gesamten Ergebniskapitel durch die einzelnen Unterkapitel nachgezeichnet und anhand eines grafischen Modells illustriert, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicherzustellen. Dabei wurden bereits theoretische Bezüge (auch im Sinne des *theoretical codings*) hergestellt und erläutert. Somit gilt auch das Kriterium der *Theoretischen Durchdringung* als erfüllt, da eine enge Verknüpfung der Daten mit theoretischen Konzepten während des gesamten Forschungsprozesses stattgefunden hat. Dem Kriterium der *Empirischen Sättigung* wird Rechnung getragen, indem die Verbindung der Forschung mit den empirischen Daten durch die Erfassung reichhaltiger Daten über einen Zeitraum von drei Jahren stattgefunden hat und die Fälle einer Kontrastierung unterzogen wurden. Dabei wurde die sorgfältige Analyse des Datenmaterials auch durch die Teilnahme an Forschungswerkstätten über diesen Zeitraum sichergestellt. Die Erfüllung des Kriteriums der *Originalität* dieser Arbeit hängt laut Strübing et al. (2018) maßgeblich davon ab, ob diese im wissenschaftlichen Diskurs als origineller und relevanter Beitrag anerkannt wird. Durch die umfassende Berücksichtigung der zuvor genannten vier Kriterien wurde von der Autorin dieser Arbeit angestrebt, auch das Kriterium der *Originalität* zu erfüllen. In Anbetracht der erläuterten Forschungsdesiderate sowie der geringen Anzahl bzw. des Mangels vorhandener Studien kann dieses Kriterium als erfüllt betrachtet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit greifen dabei den bestehenden Wissens- und Forschungsstand zum Thema auf, erweitern und vertiefen diesen.

8 Darstellung und Interpretation der Erkenntnisse

Ziel dieser Arbeit stellt eine Analyse des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und des Medienumgangs von Sonderpädagog:innen – verstanden als Artikulation des medialen Habitus – vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* (Stalder, 2016) dar. Hierbei wird der Blick für die zugrundeliegenden medienbezogenen Dispositionen und deren Genese im Bildungssystem geschärft. Für die analytische Rekonstruktion der Strukturen des medialen Habitus werden dazu sowohl die Mediennutzung der Sonderpädagog:innen im privaten Kontext als auch im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung untersucht, welche durch medienbiografische Erfahrungen und den medialen Geschmack grundiert sind. Damit verbunden sind auch Fragen nach institutionellen (Wert-)Zuschreibungen und inhärenten Fachlogiken, die mit Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung rekonstruiert werden. Im Kontext des sozialen Feldes zeigen sich bereits Konturen eines *digital disability divide* (Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020; Keeley et al., 2023), da Schüler:innen dieser Schulform noch weitestgehend von Digitalisierungsprozessen ausgeschlossen werden (Keeley et al., 2021). Sonderpädagog:innen werden im Kontext dieser Arbeit in ihrer „Position des Gatekeepers, der Mobilität und Lebenswege [und damit auch die digitale Teilhabe A. d. V.] seiner [und ihrer, A. d. V.] SchülerInnen beeinflusst“ (Lange-Vester & Vester, 2018, S. 162), verstanden.

Auf Grundlage dessen spannen sich folgende Forschungsfragen in dieser Arbeit auf:

1. Welche medienbezogenen Dispositionen und auf digitale Medien bezogene (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen zeigen Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung?
2. Welche Bedingungen beeinflussen diese?

Bei der Darstellung der Erkenntnisse dieser Arbeit handelt es sich, wie Fröhlich und Rehbein (2014) mit Rückbezug zu Bourdieu herausstellen, um theoretische Konstrukte, die im konkreten Fall auch immer abweichen können. Im Bewusstsein, dass sowohl die methodische Durchführung der Studie als auch die Analyse und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse und daraus abgeleiteten Erkenntnisse durch die eigene Verortung der Forscherin im sozialen Feld und einer damit

einhergehenden perspektivischen Betrachtungsweise beeinflusst sind (Kapitel 7.3), folgt in diesem Kapitel die Rekonstruktion und Analyse der Medienbiografien (Kapitel 8.1) und des medialen Geschmacks (Kapitel 8.2) der interviewten Sonderpädagog:innen. Im Anschluss daran werden die aktuellen Nutzungs- und Reflexionsmuster der Sonderpädagog:innen im privaten Kontext (Kapitel 8.3.1) sowie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Kapitel 8.3.2) analysiert. Kapitel 8.4 stellt eine Analyse der Kapitalstrukturen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* sowie des Einflusses der Covid-19-Pandemie dar und untersucht deren Wechselwirkung mit dem sozialen Feld der Schule. Auf Grundlage dessen werden in Kapitel 8.5 *Praktiken der Abgrenzung* von Sonderpädagog:innen einer Analyse unterzogen und auch hier Rückbezüge zum sozialen Feld der Schule hergestellt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 9 die zentralen Erkenntnisse in Bezug zu den oben dargestellten Forschungsfragen zusammengeführt, in Verbindung miteinander gesetzt und reflektiert sowie anhand eines grafischen Modells³⁰ illustriert.

8.1 Medienbiografie

Die Analyse des *medialen Habitus* beinhaltet zunächst die Analyse der Medienbiografien der befragten Sonderpädagog:innen, um zu rekonstruieren, wie (medien-)biografische Vorerfahrungen den *medialen Habitus* beeinflussen (Kommer, 2010; Mutsch, 2012; Biermann, 2020) und darüber hinaus den von überdauernden Dispositionen bestimmten Umgang mit Medien begründen.

Das Medienspektrum, mit denen die befragten Sonderpädagog:innen aufgewachsen sind, ist u. a. geprägt von der (medienökonomischen³¹) Kapitalstruktur des Elternhauses sowie des sozialen Feldes. Darüber hinaus nehmen auch der mediale Geschmack des Elternhauses sowie die Peerbezüge, die im Jugendalter entsprechend an Relevanz gewinnen, und das Bildungssystem Einfluss auf die individuelle Medienbiografie. Die frühe, von der Kapitalausstattung geprägte

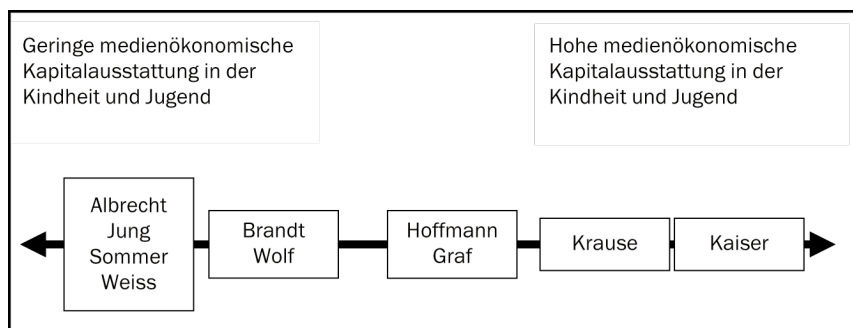
30 Der Prozess der Findung der Kernkategorie wird im gesamten Kapitel durch die einzelnen Unterkapitel nachgezeichnet. Zudem wird diese in Kapitel 9 zusammenfassend anhand eines grafischen Modells illustriert. Auch wenn die Analyse in der Verschriftung dieser Kapitel eine gewisse Linearität suggeriert, soll an dieser Stelle erneut auf die iterativ-zyklische Prozesslogik, der dieser Arbeit aufgrund des Forschungsstils der *Grounded Theory* gefolgt ist, verwiesen werden.

31 Aufgrund von fortlaufenden technologischen Entwicklungen unterliegt das medienökonomische Kapital stetigen Veränderungen. Medien fungieren somit als inhärente Bedingungen sozialer Felder, die Akteur:innen vorfinden, mit denen sie in Wechselwirkung stehen und die die Ausformung des *medialen Habitus* beeinflussen (Biermann, 2020).

Sozialisation³² im Elternhaus und der von Eltern und (vielleicht älteren) Geschwistern vorgelebte Medienumgang oder eben Nicht-Umgang sowie die intentionale wie auch nicht intendierte Medienerziehung begründen so Unterschiede in den jeweiligen Medienbiografien (Kommer, 2010).

Im Kontext der beiden leitenden Forschungsfragen wird anhand von zwei kontrastierenden Beispielen das Spektrum der verschiedenen Medienbiografien aufgezeigt. Die Auswahl der beiden kontrastierenden Fälle ist mit den verschiedenen medialen Sozialisationserfahrungen sowie der unterschiedlichen (medienökonomischen) Kapitalstruktur in der Kindheit und Jugend sowie hinsichtlich des aktuellen Medienbesitzes (im Sinne der Anwesenheit oder Abwesenheit von Mediengeräten) zu begründen. In diesem Rahmen lassen sich auch die Medienbiografien der anderen befragten Sonderpädagog:innen einordnen. Aufgrund der großen Altersspanne der befragten Sonderpädagog:innen ergeben sich in dieser Kategorie folglich diverse Unterschiede in der Medienbiografie und darin, wann, wer, wie, mit welchen (digitalen) Medien in Kontakt getreten ist. Abbildung 4 gibt auf Grundlage der Aussagen der befragten Sonderpädagog:innen in den Interviews sowie der gesammelten demografischen Daten der Kurzfragebögen einen Überblick der jeweiligen medienökonomischen Kapitalausstattung und -strukturen in der Kindheit und Jugend der interviewten Sonderpädagog:innen und setzt diese in einen Vergleich. Dieser dient zunächst einer Orientierung und erhebt aufgrund der subjektiven Einschätzungen keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Abbildung 4: Medienökonomische Kapitalausstattung in der Kindheit und Jugend



Herr Albrecht, der zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt ist, ist in einer nordrhein-westfälischen Stadt mit einem älteren Bruder und einer gleichaltrigen

32 Sozialisation (lat. sociare: verbinden, vereinigen) wird als ein lebenslanger Prozess der Aneignung kultureller und sozialer Regularien, Normen, Spezifika im alltäglichen Umgang mit Familie, anderen Bezugspersonen, in Institutionen bzw. allen gesellschaftlich relevanten Feldern verstanden (Ziemen, 2018). Quer zu diesen Instanzen nimmt die Mediensozialisation mit variabler Intensität Einfluss auf die genannten Felder (Biermann, 2020).

Schwester aufgewachsen. Sein Vater arbeitete als Hauptkommissar und seine Mutter hatte die Leitungsstelle eines Kindergartens inne. Er schildert:

„Meine Mutter, die ist große Kindergartenleiterin gewesen und die hatte damals in den/ der Pädagogik der 70er, 80er hatte man mit Medien ja möglichst wenig am Hut. Also, also (lachen) Fernsehen war ja gar nicht gut für den Menschen und so bin ich auch groß geworden eigentlich. Also ich war auch/ ähm ich war zum Beispiel noch nie ähm einer, der Computerspiele gespielt hat. Habe ich/ bah, das war bah. Also (lachen) das macht man nicht. So.“ (Albrecht, Pos. 577–582)

Aus der Äußerung „bah, das war bah. Also (lachen) das macht man nicht“ wird die ablehnende Haltung seiner Mutter gegenüber Medien, die zum Beispiel zum Entertainment (Fernseher) genutzt werden, sehr deutlich. Der gegenüber Medien abwertenden Haltung der Mutter, welcher er hohes Ansehen zuschreibt („große Kindergartenleiterin“), wird von Herrn Albrecht seit frühester Kindheit wahrgenommen und scheint sich im Rahmen der familialen Sozialisation in seinem *medialen Habitus* fortzuschreiben. Diese als Geschmack verinnerlichten Wertungen dienen als Leitfigur für die Nicht-Nutzung digitaler Medien. Die von Herrn Albrecht selbst gewählte Distanzierung zu (digitalen) Medien scheint u. a. ursächlich in der Aufrechterhaltung der aus der Herkunftsfamilie übernommenen Distanz zu sein, welche als (positiv konnotierte) Distinktion zu beschreiben ist. Diese scheint sich auch in seiner Jugend sowie im Erwachsenenalter fortzuschreiben, in welchem Herr Albrecht beispielsweise bewusst kein Smartphone besitzt („Also ich habe selber kein Smartphone“ (Albrecht, Pos. 103)) und sich sein Medienensemble vor allem auf analoge Medien erstreckt. Der (mediale) Geschmack der Eltern (vor allem der der Mutter) wird nicht hinterfragt, sondern scheint sich im eignen Habitus fortzuschreiben bzw. inkorporiert zu sein und wird auf die nächste Generation (konkret auf seinen Sohn, dessen Umgang mit digitalen Medien er als „schwierig“ bewertet, Albrecht, Pos. 118–122; Pos. 618–620) übertragen.

In mehreren Interviewpassagen betont Herr Albrecht, dass er speziell gegenüber der Nutzung digitaler Medien sehr skeptisch und „ein bisschen/ ich bin da mal so ein bisschen negativ irgendwie“ (Albrecht, Pos. 144–145) sei und Unverständnis gegenüber seinem Umfeld zeigt, indem er ausführt: „und ich verstehe manchmal gar nicht, wieso man SO drauf setzt“ (Albrecht, Pos. 145–146). Neben Adjektiven wie „skeptisch“, „negativ“, „komisch“ verwendet er auch häufig die Beschreibung, dass er den digitalen Wandel „schwierig“ (insgesamt 26 Mal im Interview) finde. Auf der anderen Seite sagt er auch aus, dass die Verwendung digitaler Medien Geschmackssache sei, „also es ist halt nicht mein Medium in, in er/ in erster Linie. Ich lehne das auch nicht AB. Man kann das auch machen. Aber so alles in Maßen“ (Albrecht, Pos. 186–188). Er finde es schwierig, dass die Digitalisierung „auch gesellschaftlich auch in der Politik als DER Weg verkauft [wird]: ‚Wir MÜSSEN digitalisieren. Wir MÜSSEN Schulen besser ausstatten‘“

(Albrecht, Pos. 595–597) und fügt an anderer Stelle hinzu: „Und zwar im ICE-Tempo, am besten. Da geht ja auch alles so rasant. Das geht ja alles, das geht ja alles immer schneller, immer besser, immer toller. Und das finde ich schwierig“ (Albrecht, Pos. 790–792).

Sowohl in seinem privaten als auch beruflichen Kontext bevorzugt er analoge Medien bzw. in dieser Interviewpassage einen Overhead-Projektor,

„man kann damit ganz viele Spiele machen, mit FARBEN und sowas. Die man an die Wand wirft und sowas. Also wirklich ganz tolle künstlerische Sachen, die jetzt aber nicht mehr gehen, weil wir haben keine mehr. Die sind entsorgt worden. (..) Das ist schon/ also das ist schon schräg, so dieses, so dieses allgemeine Denken, dass sie die, die Digital/ die ähm die Digitalisierung der Fortschritt ist (.) und man springt so drauf und merkt am Ende: ‚Ach, an manchen Stellen hätten wir doch/ vielleicht doch noch so oder so oder so machen können.‘“ (Albrecht, Pos. 428–435)

Auch in Bezug auf die Nutzung von Smartphones äußert er sich skeptisch „mit den Smartphones, wo man dann irgendwann merkt, welche Nachteile das auch hat. Aber erst nachher. (.) Erst in der Anwendung weiß man es. Und das finde ich, finde ich komisch, dass man das so macht“ (Albrecht, Pos. 438–441).

Durch eine Vielzahl von Äußerungen (z. B. wie die bereits genannten Adjektive „schwierig“ oder „komisch“), in denen er sein Unbehagen und seine Befürchtungen im Zusammenhang mit dem digitalen Wandel äußert, manifestieren sich Unsicherheiten auf der subjektiven Ebene. Diese werden auch auf die gesellschaftliche Ebene übertragen, wenn sich diese Unsicherheiten und Warnungen in Form von dystopischen Denkfiguren zeigen und insbesondere auf das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bezogen werden. Des Weiteren begründet er damit seine Abwehr bezüglich des eigenen Besitzes eines Smartphones und zeigt somit auch eine gewisse distinktive Haltung gegenüber seinem sozialen Umfeld.

Andererseits negiert er die Vorteile der Digitalisierung auch nicht und bringt seine Ambivalenz zum Ausdruck:

„Man darf das Andere halt nicht vergessen. Und ich glaube, das gerät in Vergessenheit und das ist alles viel leichter. Das Digitalisierte, meint man, ist alles viel einfacher zu machen (..). Oder viel effektiver oder am Ende/ man kann ja auch mit Fotos vi/ viele tolle Sachen gestalten. Das ist alles richtig. Aber es gibt auch andere Sachen, die dann auch einen großen Wert haben, die man, glaube ich, mit den Leuten, die die Schulen verlassen mit 60, 65 die gehen einfach weg. Die verschwinden (..) Und das, das finde ich so schwierig. (..) Man springt so drauf, so einfach: ‚Wir HÜPFEN alle drauf‘. Sagen: ‚Das ist der Vor/ das ist total toll. Man kann doch die Zeit wieder nicht zurückdrehen, [Vorname von Herrn Albrecht]‘. Aber das ist/ man muss halt wissen, was man dabei dann hinterlässt. (I: Hm (bejahend)) Oder weglässt.“ (Albrecht, Pos. 777–784)

Die bewusste und aktive Entscheidung Herrn Albrechts, der der einzige der befragten Sonderpädagog:innen ist, der sich gegen den Besitz eines Smartphones entschieden hat und sich damit bewusst gegen den Mainstream (in Bezug auf den Besitz eines Smartphones) stellt, bedingt zum einen eine Aufrechterhaltung der Distinktion, zum anderen aber auch, dass er seine eigene Position verteidigen muss, wenn Personen aus seinem privaten und beruflichen Umfeld ihn darauf hinweisen, dass man „die Zeit nicht zurückdrehen“ (Albrecht, Pos. 781) kann.

Kontrastierend hierzu wird im Folgenden Bezug zu Herrn Kaiser genommen, welcher zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt ist. Seine frühe Kindheit hat Herr Kaiser im europäischen Ausland verbracht, in einem kleinen Dorf, aus dem seine Mutter stammt. Im Laufe der Grundschulzeit ist er mit seiner Familie in die nordrhein-westfälische Heimatstadt seines Vaters gezogen, in welcher er seither lebt. Er ist mit einem jüngeren Bruder und einer jüngeren Schwester aufgewachsen. Sein Vater arbeitete in einem handwerklichen Beruf, während seine Mutter international als Übersetzerin tätig war, wodurch Herr Kaiser bereits früh mit dem Computer, dem Arbeitsgerät seiner Mutter, in Kontakt gekommen ist: „da gab es immer so Zeiten, vor allen Dingen so im Nachmittagsbereich früh morg/ also früh abends dann eher, wo ich dann quasi damit spielen konnte oder selber da gucken konnte, was es alles da gab“ (Kaiser, Pos. 42–45). In dieser Zeit konnte er den Computer seiner Mutter nutzen, „damit so ein bisschen (.) experimentieren und gucken, was das alles so machen konnte im Endeffekt“ (Kaiser, Pos. 51–52). Durch seine Familie und vor allem durch seine Mutter, welche er als technikbegeistert beschreibt, ist Herr Kaiser früh mit dem Computer in Kontakt gekommen:

„wir waren glaube ich sowieso sehr technikaffin, also (.) ich hatte auch relativ früh eine Playstation und ein Gameboy und diese kleinen Computerspiele wie Tetris, das heißt es war glaube ich so ein organischer Prozess, also das war so das nächste Ding und man hat sich das dann einfach geholt.“ (Kaiser, Pos. 83–88)

Das medienökonomische sowie das objektivierte kulturelle Kapitalvolumen, hier vor allem in Form von technischen Geräten der Familie von Herrn Kaiser, kann im Gegensatz zu dem der Familie von Herrn Albrecht als relativ umfassend eingeschätzt werden. Zudem führt er aus, dass er durch den Kontakt zu seinen Peers sowie vor allem durch deren ältere Geschwister seine Computer(spiel)kenntnisse ausgebaut habe. Das schnelle Zehn-Finger-Schreiben an der Tastatur habe er von seiner Mutter erlernt. Somit kann auch das inkorporierte kulturelle Kapital in Bezug auf (digitale) Medien relativ hoch eingeschätzt werden. In seiner Grundschulzeit beschreibt er, dass er zwar in der Schule nicht mit Computern in Kontakt gekommen sei, aber dann in seiner Freizeit (mit dem Computer seiner Mutter) sowie durch den Kontakt mit Peers. Dabei betont er, dass er mit seinen Peers aber auch viel Zeit draußen im Wald verbracht habe. Diese Erfahrungen

beeinflussen sein Denken über und Handeln mit digitalen Medien noch heute, insofern, als er sich selbst immer wieder daran erinnert:

„Vergiss nicht, nicht nur irgendwie da im Kopf diesen Mediending verknüpft zu sein, sondern denken auch an andere Sachen: kreatives Denken, Malen, analog zu lesen, vielleicht auch wie gesagt Sport zu machen, irgendwie so sehr analoge Komponenten nicht zu vergessen.“ (Kaiser, Pos. 950–953)

Das Medium Buch und die Kunst haben für ihn einen hohen Stellenwert und Status sowie das Motiv der Natur. Die Zeit, die er als Erwachsener mit digitalen Medien verbringt, tracken³³ die Apple-Geräte, die er besitzt. Seinen Konsum kontrolliert er akribisch und hält Sport, Malen, Lesen sowie Möglichkeiten für kreatives Denken für einen wichtigen Ausgleich. Dieses Denken überträgt er auch auf seine Schüler:innen und deren Umgang mit digitalen Medien. Heute hat er ein ambivalentes Verhältnis gegenüber digitalen Medien:

„man will das auch nicht verteufeln/ Also heutzutage ist das Wissen quasi so (.) offen gehalten, dass quasi im Internet steht das ganze Wissen von der kompletten Menschheit. Das ist einfach da schon hochgeladen worden und das ist ja irgendwie super schön, weil man kann sich/ man kann so viel gewinnen, so viele Infos, so viele neue/ neue Sachen für sich entdecken. Aber es kommt immer auf die Nutzung und auf/ auf die eigene Einstellung oder auf die Bildung, die man damit, oder die Erziehung/ die digitale Erziehung, die man da irgendwie dafür genossen hat.“ (Kaiser, Pos. 280–287)

Bei der Suche nach dem passenden Begriff ringt er nach einem adäquaten, sodass sich auf semantischer Ebene viele Abbrüche zeigen, die auf sozialer und psychologischer Ebene als Unsicherheiten interpretiert werden können. Es wird deutlich, dass er der Bildung bzw. der „digitale[n] Erziehung, die man da irgendwie dafür genossen hat“ und der „eigenen Einstellung“, die sich daraus bedingt, eine große Relevanz zuschreibt, insofern, als sie beeinflussen, wie Menschen mit digitalen Medien und Herausforderungen in Bezug auf Datafizierung und Algorithmität umgehen.

Bedingt u. a. durch eine in Bezug auf digitale Medien kapitalreiche Ausstattung sowie eine hohe Affinität zu digitalen Medien des Elternhauses kommt es

33 Die Nutzung von digitalen Medien wird von Herrn Kaiser über seinen Apple Account getrackt, sodass er angibt, täglich dreieinhalb bis vier Stunden sein Smartphone zu nutzen. Die Nutzungshäufigkeiten werden von den jüngeren Befragten ähnlich eingeschätzt, wobei sie dabei auf Schätzungen verharren, da sie die Zeiten nicht tracken und „das Smartphone wahrscheinlich auch ziemlich häufig [nutzen], häufiger wahrscheinlich als ich vermuten würde ähm (.) finde ich schwierig, das jetzt anzugeben, aber (.) wahrscheinlich kommt es schon (.) auf zwei, drei Stunden am Tag“ (Krause, Pos. 305–307).

bei Herrn Kaiser zu kompetenten und reflektierten Nutzungsmustern. Im Gegensatz zu Herrn Albrecht zeigt sich keine Distinktion bezüglich einer expliziten Nicht-Nutzung digitaler Medien. Allerdings zeigen sich bei Herrn Kaiser Distinktionsprozesse, insbesondere mit Blick auf seine Schüler:innen sowie deren Familien, denen er teilweise eine (zu) hohe und dabei unreflektierte Mediennutzung zuschreibt (Pos. 278–289), von welcher er sich persönlich explizit abgrenzt. Während Herr Kaiser in seinem privaten Alltag eine hohe Nutzungsrate sowie Affinität zu digitalen Medien aufweist, zeigen sich in seinem beruflichen Alltag eher geringe Nutzungsraten digitaler Medien, welche er mit Blick auf seine Schüler:innen argumentiert (Kapitel 8.5.1).

Bei der Analyse der beiden kontrastiv dargestellten Medienbiografien wird deutlich, dass es trotz sehr verschiedener Ausgangslagen in Bezug auf das Geburtsalter, auf den Geburtsort und den Ort des Aufwachsens sowie des medienökonomischen Kapitals teilweise zu ähnlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata gegenüber Prozessen der Digitalisierung kommt. Beide Interviewten erkennen die Relevanz digitaler Medien sowohl auf der Makro-, Meso- und Mikroebene an, betonen aber gleichzeitig, dass es bei der Nutzung von analogen und digitalen Medien zu einem ausgeglichenen Balanceverhältnis kommen soll, in welchem jedoch eher die analogen Medien (vor allem das Buch) und „Sachen, die wir früher gemacht haben“ (Kaiser, Pos. 961–962), also „kreatives Denken, Malen, analog zu lesen, vielleicht auch wie gesagt Sport zu machen“ (Pos. 950–953), im Fokus (auch didaktischer Prozesse) stehen sollen. In Anschluss an die Studie von Kommer (2010) lässt sich hier (ebenfalls biografisch) begründen, dass das Buch hoch geschätzt wird, während digitale Medien und ihre gesellschaftlichen Folgen (insbesondere für die Schüler:innen an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung) kritisch betrachtet werden: „Aber vielleicht merken dann halt die Menschen an einem gewissen Punkt, okay, das reicht, und wir müssen irgendwie wieder ein bisschen zurückzukehren zu den Sachen, die wir früher gemacht haben“ (Kaiser, Pos. 959–962).

Oder wie im Fall von Herrn Albrecht sogar abgelehnt werden:

„Aber vielleicht nochmal, dass es mich halt immer wieder wundert. Das man das alles einfach SO immer so mitmacht. Man kennt die Gefahren, man weiß, was da im Spiel ist. Aber man macht es einfach so und sagt: ‚Das ist doch alles gut‘. (.) Obwohl man weiß: Da nicht, da nicht und da nicht. Trotzdem macht man es, einfach so.“ (Albrecht, Pos. 1195–1199)

Während Herr Albrecht in dem Interview vor allem auf einer Ebene des Unverständnisses und in dystopischen Denkfiguren verharret, reflektiert Herr Kaiser die Wirkmechanismen des digitalen Wandels sehr differenziert in Bezug auf sich selbst und auch die Auswirkungen auf seine Schüler:innen:

„so ein großes Interesse von mir zu gucken, wie/ inwieweit kann digitale/ oder wir werden auch wahrscheinlich von diesen digitalen Medien erzogen auf irgendeiner indirekten Art und Weise. Also von daher ist das irgendwie gut zu wissen, wie funktioniert das? Also was/ was macht das mit uns Menschen?“ (Kaiser, Pos. 832–836)

Ähnlich wie Herr Kaiser zählen Frau Hoffmann, Frau Krause und Frau Graf „zur jüngsten Generation der Lehrer und [...] sind damit aufgewachsen“ (Krause, Pos. 182–183). Bereits in ihrer Kindheit sind sie durch die Familie, Peers sowie die Schule mit digitalen Medien in Kontakt gekommen und mit einem relativ hohen medienökonomischen Kapital ausgestattet (gewesen). Während Frau Hoffmann und Frau Graf Unsicherheiten in Bezug auf die vielfältige Nutzung von digitalen Medien zeigen, zeigt sich Frau Krause offen gegenüber einer vielfältigen Nutzung, was sie damit begründet, dass

„wir in einer Generation sind, in der wir damit aufgewachsen sind oder/ mehr oder weniger/ also nicht von Geburt an hatte man Smartphone im Haus oder sowas, aber relativ früh kam das und deswegen fällt es leicht, damit umzugehen ähm aber/ also an ich sag mal Unterricht erinnere ich mich vage an irgendwie Computerkurse oder sowas, da hat man gelernt wie man auf Diskette speichert, das war jetzt nicht besonders nachhaltig und alles, was ähm nach dem Ende der Schulzeit kam, ist das, was du dir selbst beigebracht hast.“ (Krause, Pos. 271–277)

Diese Offenheit ist in ihrer Biografie begründet, die durch ein relativ hohes medienökonomisches sowie kulturelles Kapital geprägt war (und ist), welches es ihr ermöglichte, „leicht damit umzugehen“ und sich autodidaktisch den Umgang mit digitalen Medien (nach der Schulzeit) anzueignen. Sie beschreibt sich selbst als „nicht scheu“ (Krause, Pos. 184), sich „mit neuen Sachen zu beschäftigen“ (Krause, Pos. 184).

Herr Wolf (zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt) und Herr Brandt (zum Zeitpunkt des Interviews 52 Jahre alt) sind in ihrer Jugend zum ersten Mal durch das technische Interesse der Väter mit Computern in Berührung gekommen. Herr Wolf erinnert sich an seine ersten Erfahrungen mit einem Computer mit einem schwarz-weiß-Bildschirm, mit dem er Texte getippt und Computerspiele gespielt hat. Dabei schildert er das geringe medienökonomische Kapital in seiner Familie:

„Ich glaub, wir waren bei sowas, bei technischen Sachen immer die letzten. Wir hatten den letzten Schwarz-Weiß-Fernseher und wir hatten ähm/ also da waren wir immer/ und meine Familie waren da immer hinten an, so ein bisschen was technische Fortschritte/ also meine Eltern hatten nicht den Fokus darauf Geld für solche Sachen auszugeben.“ (Wolf, Pos. 48–52)

Frau Jung (zum Zeitpunkt des Interviews 48 Jahre alt) und Herr Sommer (zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt) reflektieren hingegen, dass sie in den 1970er- und 1980er-Jahren „komplett analog aufgewachsen“ (Sommer, Pos. 61) und erst während des Studiums in den 1990er-Jahren mit einem Handy und einem Computer in Kontakt gekommen seien: „Während des Studiums war man insofern mit Medien in Kontakt, dass man den ersten Computer hatte und mit dem Computer seine universitären Arbeiten geschrieben hat“ (Jung, Pos. 62–64), was für Frau Jung mit einer großen Verunsicherung einherging, welche sich erst durch ein „langsames Herantasten“ (Jung, Pos. 88) nach und nach abgebaut hat. Während sich ihr Medienumgang auch heute noch durch eine Offenheit auszeichnet, zeigen sich bei Herrn Sommer eher ablehnende Tendenzen gegenüber digitalen Medien. Auch wenn er sein Studium „mit einem PC absolviert“ (Sommer, Pos. 362–363) hat, ist es ihm gleichzeitig wichtig zu betonen, dass er „natürlich auch einfach NUR in der Bibliothek gelesen“ habe (Sommer, Pos. 363–364).

8.1.1 Zusammenfassung und theoretische Einordnung

Die Analyse der Medienbiografien ermöglicht eine Rekonstruktion der individuellen medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster und zeigt, dass deren Genese im Sinne einer strukturellen Koppelung keinesfalls zufällig ist, sondern an die Position im sozialen Feld wie auch an die Akkumulation von Kapital gebunden ist. In der analytischen Rekonstruktion der konkreten Handlungspraxis sowie deren Reflexion zeigt sich, dass die sozialisatorisch erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen in Bezug auf (digitale) Medien und -inhalte als immanente Legitimations- und Orientierungsmuster dienen, die sich in der konkreten Handlungspraxis sowie deren Reflexion offenbaren. Im Kontext der frühen medialen Sozialisierungserfahrungen zeichnen sich die medienbezogenen Dispositionen durch Ambivalenzen aus: Auf der einen Seite prägen die frühen medialen Erfahrungen generationenübergreifend eine Offenheit gegenüber digitalen Medien (wie im Fall von Frau Krause und Frau Jung) und dem Einsatz dieser sowohl im privaten als auch schulischen Kontext. Auf der anderen Seite wird im Fall von Herrn Albrecht, Herrn Sommer und Herrn Kaiser (ebenfalls generationenübergreifend) aufgrund der eigenen medialen Erfahrungen teilweise ein nahezu idyllisches, romantisierendes Bild der eigenen Kindheit konstruiert, welches – im Vergleich zu der heutigen Kindheit und Jugend – wenig(er) bzw. (im Fall von Herrn Albrecht) gar nicht von digitalen Medien geprägt war, was zu eher ablehnenden Tendenzen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im privaten Bereich sowie in Teilen auch im schulischen Bereich führt. Vor allem Herr Albrecht wertet digitale Medien als eher undurchsichtige, unkontrollierbare Techniken.

Im Kontext des Studiums des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung zeigt sich, dass Studieninhalte von den Interviewten vor allem über analoge

Medien angeeignet wurden. Wenn Studieninhalte über digitale Medien angeeignet wurden, dann vor allem durch autodidaktische Lernprozesse. Schluchter (2014) verweist darauf, dass

„sich die Strukturen und Prozesse fachkultureller Sozialisation auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrerbildung als wesentlicher Moment der Verfestigung, aber auch Ausbildung von bestimmten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern in Bezug auf die Disziplin der Sonderpädagogik, aber gleichermaßen in Bezug auf Medien(angebote, -inhalte und -umgangsformen) und deren Relevanz für die (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf heraus[kristallisieren]. [...] In Anbetracht dessen zeichnen sich in beiden Perspektiven eher kritisch-bewahrende Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien(-angeboten, -inhalten und -umgangsformen) ab.“ (S. 485)

Im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, welches in dieser Studie im Fokus steht, zeigen sich – trotz der konträren Medienbiografien, die beispielhaft anhand von Herrn Albrecht und Herrn Kaiser illustriert wurden – bei beiden Sonderpädagogen ähnliche, in ihrer Tendenz kritisch-bewahrende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Auf der anderen Seite zeigen Frau Krause und Frau Jung, die ebenfalls aufgrund ihrer generationellen Zugehörigkeit unterschiedliche Medienbiografien durchlaufen haben, eine Offenheit gegenüber dem Einsatz digitaler Medien. Im Anschluss an Keeley et al. (2023) lässt sich auch im Kontext des Samples dieser Studie nicht auf mediengenerationelle Unterschiede in Bezug auf den *medialen Habitus*, der im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Kopplung an die mediale und soziale Umwelt erworben wird, schließen.

In der Zusammenschau der Analyse aller Interviews zeigt sich, dass sowohl die (medien-)ökonomische sowie kulturelle und soziale Kapitalstruktur, die den Akteur:innen in ihrer Sozialisation zur Verfügung steht, und der damit in Verbindung stehende (mediale) Geschmack (Kapitel 8.2) sowie Nutzungspraktiken und -erfahrungen (Kapitel 8.3) eine hohe Relevanz für die Ausbildung des *medialen Habitus* aufweisen, genauso wie auch die fachkulturellen Prägungen durch das Studium (Schluchter, 2014; Bosse & Schluchter, 2019) und die eigene Unterrichtspraxis (Kapitel 8.5).

8.2 Medialer Geschmack

Eng verknüpft mit den zur Verfügung stehenden (medienökonomischen) Kapitalstrukturen und -volumen sowie der Medienbiografie bildet sich der (mediale) Geschmack der Akteur:innen heraus. In der Zusammenschau mit der aktuellen

Nutzung, die auch abhängig ist von der Position im sozialen Feld, ergibt sich ein komplexes Geflecht von Zuschreibungen, Dispositionen und Distinktionen, die im Kontext der Analyse des *medialen Habitus* von Relevanz sind. Der mediale Geschmack ist Produkt und zugleich Ausdruck der mit dem jeweiligen Habitus verbundenen Klassifikationsschemata (Kommer, 2010). Im Sinne Bourdieus (1982) ist der Geschmack als ein „System von Klassifikationsschemata, die nur höchst bruchstückhaft dem Bewußtsein zugänglich“ (S. 283) sind, zu verstehen. Durch gezielte und die Reflexion anregende Interviewfragen sowie Fragen nach konkreten Handlungssituationen wurden die Klassifikationsschemata im Verlauf der Interviews offengelegt und so der mediale Geschmack rekonstruiert. Im Fokus stehen mediale Vorlieben der Sonderpädagog:innen, die sich zum Beispiel in einem dominanten Medium oder „Leitmedium“ (Kommer, 2010, S. 360) offenbaren. Darüber hinaus spielen auch Medien(-Inhalte) eine Rolle, auf die verzichtet werden kann oder welchen lediglich eine marginale Rolle im Alltag zugeschrieben wird. Von Interesse ist auch, ob und welche Medien(-Inhalte) zur Distinktion von anderen eine Rolle spielen (Kommer, 2010; 2022; Mutsch, 2012).

Bei der Analyse der Daten während des Kodierprozesses wurde deutlich, dass Bücher als vorherrschendes und positiv bewertetes Medium am meisten Anerkennung erfahren. Auch wenn neun von zehn befragten Sonderpädagog:innen im privaten Umfeld eine Vielzahl digitaler Endgeräte, allen voran das Smartphone und den Laptop, nutzen, und hierüber unterschiedliche Medieninhalte rezipieren, stellt das Buch weiterhin das „traditionelle Leitmedium“ (Kommer, 2010, S. 360) dar, das zur Wissensaneignung und als Quelle für (sicher empfundenes) Wissen herangezogen wird. Obwohl durchaus andere (digitale) Medien als Recherchewerkzeuge anerkannt werden, werden – entsprechend Bourdieus Konzept des „amor fati“ (Bourdieu, 1982, S. 378) – Bücher nach wie vor (vor allem im Kontext des sozialen Feldes der Schule) bevorzugt und diese auch als Mittel der Distinktion genutzt. Im Fall von Herrn Kaiser, welcher dem Buch und „analogen Lesen“ (Kaiser, Pos. 142) einen hohen (Bildungs-)Wert zuschreibt, zeigt sich die positive Zuschreibung des Buches als sein „Leitmedium“ auch dann, wenn er Computerspiele spielt:

„Dann gucke ich mir eher so Spiele an, die zum Beispiel eine Geschichte erzählen, wo ich wahrscheinlich mehr Geld dafür ausgabe, aber wo ich sage, das ist eine Geschichte, wo wirklich sich Leute Gedanken gemacht haben, wie zum Beispiel/ das wäre dann im Buch in einem anderen Medium dann halt transkribiert im Endeffekt.“ (Kaiser, Pos. 860–864)

Er schreibt Computerspielen einen „hohen Genussfaktor“ (Kaiser, Pos. 325) zu, für dessen Zugang er bereit ist, ein höheres ökonomisches Kapital aufzubringen. Im obigen Zitat wird deutlich, dass er Computerspielen, die eine Geschichte erzählen, die aus dem Medium Buch transkribiert wird und seine Emotionalität anregt, als Kunstform wertet: „Und das ist halt irgendwie Kunst, also quasi das/

quasi so eine Erfahrung, so ein Gefühl irgendwie (.) ja/ zu materialisieren“ (Kaiser, Pos. 232–234). Dieses Gefühl bzw. diese Erfahrung setzt er mit der Wirkung von Filmen gleich, die ihn auch auf der Gefühlsebene („so ein Gefühl irgendwie (.) ja/ zu materialisieren“ (Kaiser, Pos. 233–234)) ansprechen. Originär sieht er das Potenzial „Gefühle zu materialisieren“ (Kaiser, Pos. 233–234) im Medium des Buches, welches er jedoch auf das Medium Computerspiele überträgt („transkribiert“ (Kaiser, Pos. 864)), womit er in seinem Vergleich versucht, auch Computerspiele, die im Verlauf seiner eigenen Medienbiografie eine zentrale Rolle eingenommen haben, in ihrer kulturellen Wertigkeit hervorzuheben und herauszustellen.

Einen weiteren Fall in dieser Dimensionalisierung stellt Frau Weiss dar, welche ebenfalls die kulturelle Wertigkeit des Buches hervorhebt. Zudem verleiht sie ihrer Orientierung auf den Fernseher als weiteres „Leitmedium“ Ausdruck, indem sie beschreibt:

„Ja, ich bin jetzt nicht so jemand, die/ die wirklich viel übers iPad macht. Tatsächlich bin ich da jetzt nicht/ also Filme gucke ich dann doch tatsächlich auf dem Fernseher (lachend)/ eher im Fernsehen und ähm ich bin jetzt auch keine Filmhenguckerin oder irgendwas. Also das strengt mich dann doch auch zu sehr an tatsächlich. Mich macht Computer oder Medien schon auch eher müde.“ (Weiss, Pos. 523–527)

Im Kontext ihrer eigenen Medienbiografie liegt ihr Fokus auf tradierten Medien wie dem Fernseher, dem Buch und der Zeitung. Den Umgang mit Computer und Medien hingegen empfindet sie als ermüdend und „anstrengend“ (Weiss, Pos. 540). Im Kontext des Interviews lässt sich bei Frau Weiss allerdings keine auf den Medieninhalt bezogene Distinktion beobachten, wie dies zum Beispiel bei Herrn Kaiser, Herrn Wolf oder Herrn Brandt der Fall ist.

Als weiterer Bezugspunkt in diesem Spektrum ist Herr Albrecht aufzuführen. Ausgehend von der medialen Sozialisation im Elternhaus (Kapitel 8.1) zeigt sich bei ihm sehr deutlich, dass sich die kulturellen Wertigkeiten innerhalb seiner Familie weiter manifestieren. Beschreibt er retrospektiv, dass der Umgang mit digitalen Medien insbesondere von seiner Mutter abgelehnt und bisweilen auch unterbunden wurde („das war bah“ (Albrecht, Pos. 582)), scheint sich dieser in seiner Biografie fortzuschreiben: „Das ist halt/ ich merke, dass es halt nicht so mein Medium ist (.). Das kriege ich so für mich mit. (..) Ich arbeite auch selber da nicht so viel am Computer zum Beispiel zu Hause“ (Albrecht, Pos. 722–724). Der bewusste Verzicht eines Smartphones im privaten sowie auch beruflichen Kontext und die Abwehrhaltung bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht offenbart eine distinktive Abgrenzung. Gestützt wird diese Einschätzung durch die Äußerungen seiner Kolleg:innen, die „sagen: ‚Das ist der Vor/ das ist total toll. Man kann doch die Zeit wieder nicht zurückdrehen, [Vorname von Herrn Albrecht]‘“ (Albrecht, Pos. 782–783). Trotz der Konfrontation mit seinen Kolleg:innen, welche ihm vorhalten, sich ausschließlich an tradierten bzw.

konventionellen Formen der Mediennutzung zu orientieren, grenzt er sich dennoch bewusst ab, indem er überzeugt ist, derjenige zu sein, der die weitreichenden und (potenziell) negativen Folgen des digitalen Wandels absehen kann und besorgt darüber ist, „was man dabei dann hinterlässt. (.) Oder weglässt“ (Albrecht, Pos. 783). Diese, in Teilen dystopische Denkfigur, findet sich im Kontext des Interviews in einer Vielzahl von Äußerungen wieder, in welchen er den digitalen Wandel als „schwierig“ (Albrecht, z. B. Pos., 597; 627; 780) bewertet. Ähnlich distinktive Geschmacksmuster finden sich auch bei Herrn Sommer, wenn er mit Blick auf seine eigene Medienbiografie beschreibt, er empfinde es als

„den größten Luxus, das größte Geschenk, dass ich ohne Social Media aufgewachsen bin. Da (.) k/ kann ich gar nicht aus/ ausreichend dankbar sein. Weil ich das für eine absolute Cholera, Pest und solche für Kinder und Jugendliche finde.“ (Sommer, Pos. 352–355)

Im Verlauf des Interviews artikuliert Herr Sommer wiederholt Bedenken hinsichtlich des negativen Einflusses von sozialen Medien insbesondere auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Er betont die Gefahr, dass diese Gruppen stetig mit einer Scheinwelt konfrontiert würden. In seinem sozialen Umfeld beobachtet er schwerwiegende (psychologische) Folgen, die er auf den exzessiven Gebrauch sozialer Medien zurückführt, was er mit der starken Metapher der „Cholera“ und „Pest“ vergleicht. Mit dieser Metapher verleiht er seinen dystopischen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen Ausdruck. In einer selbstreflexiven Betrachtung erkennt er auch bei sich selbst die Gefahr der Abhängigkeit von sozialen Medien und thematisiert die rasche Entwicklung einer solchen Sucht, welche er auch bei sich selbst immer wieder unterbinden muss und durch den (Nicht-)Besitz digitaler Endgeräte für sich selbst reglementiert:

„also ich bin jetzt digitalen Sachen als Mensch gar nicht abgeneigt, ne. Ich habe auch ein Tablet, ich habe einen Laptop, ich habe ein Smartphone, so. Das reicht dann aber auch. Ich habe jetzt keine Smartwatch zum Beispiel. Das ist so ein Knecht an, an der Hand. Aber ist so meine Meinung.“ (Sommer, Pos. 67–70)

Den Besitz einer Smartwatch wertet Herr Sommer als „Knecht an der Hand“. Die Aussage eröffnet zwei Interpretationsebenen: Zum einen könnte sich Herr Sommer als Knecht fühlen, der durch das Tracking der Smartwatch „beherrscht“ wird. Zum anderen eröffnet dieses Zitat auch die Interpretationsebene, dass die Smartwatch zu seinem „Knecht“ werden könnte, da es einzig durch seine Daten „beherrscht“ wird. Aufgrund der weiteren Ausführungen von Herrn Sommer wird der ersten Interpretationsebene weiter nachgegangen, in welcher er sich als Knecht der Smartwatch wahrnimmt, die ihn – sobald in seinem Besitz – überwachen könnte und die er daher ablehnt. In beiden Interpretationsvarianten lässt

sich festhalten, dass die Konnotation des Wortes „Knecht“ als eine eindeutig negative zu werten ist, denn laut Duden ist diese mit „willenlos“, „versklaven“ gleichzusetzen, sodass er den Besitz ablehnt. In Bezug auf den Besitz digitaler Endgeräte scheint hier für ihn eine Grenze zwischen Akzeptanz und Abgrenzung zu verlaufen, wo diese jedoch konkret verläuft, wird im Kontext des Interviews nicht eindeutig erkennbar. Eine weitere (medienbiografische) Begründungsfigur, der potenziellen Gefahr der Abhängigkeit von sozialen Medien entgegenzusteuern, bezieht er darauf, dass er ohne Social Media aufgewachsen ist. Dadurch könne er sich in Bezug auf Social Media selbst besser reflektieren als die Generation der Kinder und Jugendlichen, die heute mit sozialen Medien aufwachsen. An einigen Stellen wird dabei deutlich, dass neben Herrn Sommer auch Herr Kaiser und Frau Hoffmann Kindern und Jugendlichen und insbesondere denjenigen mit einer geistigen Behinderung die Reflexionskompetenz für einen verantwortlichen und souveränen Umgang mit sozialen Medien absprechen (Kapitel 8.5).

Distinktionsprozesse zeigen sich nicht nur anhand des bewussten Nicht-Besitzes digitaler Endgeräte (Hardware). In einer von Bourdieu inspirierten Perspektive stellt sich auch die Frage nach der Auswahl von Plattformen (Software) sowie (deren) Medieninhalten. In Verbindung damit stehen Geschmacksurteile über die Nutzung verschiedener Social-Media-Plattformen: „Ne, Instagram habe ich ähm/ ähm ähm wie gesagt ähm genutzt. Tik/ bei TikTok/ so weit, so weit bin ich noch nicht gesunken (lachen), sag ich mal“ (Wolf, Pos. 1038–1039). Während die Nutzung von Instagram von Herrn Wolf für sich selbst in einem gewissen Maße toleriert wird, wird die Nutzung von TikTok bewusst unterbunden, indem diese Social-Media-Plattform auf einem niedrigeren Niveau angesiedelt wird, zu welchem er „noch nicht gesunken“ sei. Herr Wolf unterstellt der Social-Media-Plattform TikTok vor allem minderwertige, unkontrollierte Medieninhalte, von welchen er sich bewusst durch den eigenen Medienkonsum abgrenzt bzw. distinguert. Er begründet dies damit, dass „man einfach nur ähm konsumiert und sich da berieseln lässt“, worin er kein „Potenzial“ (Wolf, Pos. 1063–1065) sieht. Auch wenn bei Instagram vergleichbare und teilweise identische Inhalte präsent sind, wird im Interview nicht ersichtlich, wo für Herrn Wolf die Grenze zwischen Akzeptanz und Abgrenzung (zumindest in Bezug auf die Auswahl von Social-Media-Plattformen) verläuft – es scheint ein blinder Fleck in der eigenen Mediensozialisation und seinem Umfeld zu sein. Eine ähnliche Begründungsfigur findet sich auch bei Herrn Sommer und Herrn Brandt, welche ebenfalls Instagram nutzen, die Nutzung von TikTok jedoch auch abwerten bzw. abwehren: „Twitter, TikTok, hat mich eigentlich nie so interessiert“ (Brandt, Pos. 1144–1145). So wird am Beispiel der Nutzung der Social-Media-Plattformen Distinktion in doppelter Hinsicht deutlich: einerseits aufgrund der kontrollierten, seltenen und (in Bezug auf TikTok) nicht stattfindenden Rezeption, andererseits aufgrund der bewusst ausgewählten und präferierten Inhalte anderer Plattformen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in einer hochkulturellen Orientierung ein Konflikt auf der einen Seite in Bezug auf die empfundene

mindere Qualität der Social-Media-Plattformen und den dort präsentierten Medieninhalten („so weit bin ich noch nicht gesunken“ (Wolf, Pos. 1038–1039)) sowie der eigenen Idealvorstellungen in Bezug auf die Anerkennung kultureller Wertigkeit auf der anderen Seite entsteht. Im Sinne der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) ist es von Relevanz, welche Inhalte explizit oder implizit abgelehnt werden. In diesem Zusammenhang lassen sich durch die Analyse distinktive Geschmacksmuster rekonstruieren, die sich im Spannungsverhältnis zwischen bildungsorientierten und unterhaltungsorientierten Inhalten bewegen. Die Abwertung sozialer Medien wird auch mit dem „(unkontrollierten) Konsum“ und der „Berieselung“ argumentiert, in welchem „kein Potenzial“ (Wolf, Pos. 1063–1065) gesehen wird. In einem selbstreflexiven Zugang findet sich das Argument in Bezug auf die eigene Person im Interview von Herrn Wolf und Herrn Sommer. In Bezug auf die Schüler:innen wird dieses Argument in nahezu allen Interviews hervorgebracht, was in Kapitel 8.3.2 einer detaillierten Analyse unterzogen wird. Der Konsum wird als Zeitvergeudung erachtet, dem Sucht- bzw. Isolationspotenzial unterstellt wird und dessen (potenziell) negative Auswirkungen nicht nur bei sich selbst, sondern auch im Schulalltag bei den Schüler:innen beobachtet werden: „so Suchtpotenzial, Beruhigungsmittel (.), dass man quasi nur diese/ diese schlechten Seiten irgendwie nutzt. Und das sehe ich jetzt übermäßig“ (Kaiser, Pos. 288–289).

In diesem Zusammenhang zeichnet sich bei der Analyse des Materials auch eine starke Kontrastierung zwischen „guten“ (eher bildungsorientierten) und „schlechten“ (eher unterhaltungsorientierten) Medien ab. In der Kategorie der „schlechten“ Medien finden sich vor allem Social-Media-Plattformen, wie TikTok, Instagram oder Facebook, die aufgrund des Algorithmus so programmiert sind, dass sie mit den ständig neuen Inhalten die Aufmerksamkeit der User:innen zentrieren. In einem selbstreflexiven Zugang stellen Herr Wolf und Herr Sommer heraus, diese Prozesse zu durchblicken und durch verschiedene Strategien (Kapitel 8.3.1.2) abzuwenden. In Bezug auf die Schüler:innen wird diesen ein passiver, ungefilterter und übermäßiger Konsum unterstellt, der auch mit den Begriffen „Berieselung“ (Jung, Pos. 313; Wolf, Pos. 1065), „Sucht“ (Kaiser, Pos. 288) oder „Sog“ (Kaiser, Pos. 277) gleichgesetzt und somit stark abgewertet wird.

Während sich bei den befragten Sonderpädagog:innen in nahezu allen Interviews eher abwertende Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkstrukturen in Bezug auf (unterhaltungsorientierte) Social Media rekonstruieren lassen, zeigt sich auf der anderen Seite jedoch auch, dass das Internet als großer und unerschöpflicher Wissensspeicher „der kompletten Menschheit“ (Kaiser, Pos. 282) wertgeschätzt wird. Die Vorteile einer schnellen und unkomplizierten Recherche werden oft und gerne genutzt: „Was ich heute total liebe ist, dass ich ähm Sachen google“ (Sommer, Pos. 61), sodass sich in der Kategorie „gute Medien“ auch digitale Medien wiederfinden, bei welchen „es nicht nur ein Berieseln ist, sondern [welche] die Aufmerksamkeit [der Schüler:innen] so darauf lenken, dass sie selber davon lernen und profitieren“ (Jung, Pos. 315–317), womit auch ein potenzieller Bildungswert verbunden

und hervorgehoben wird. In allen Interviews wird der hohe Motivationscharakter digitaler Medien für die Schüler:innen herausgestellt: „für die ist das ein Megahighlight. Also das ist ein riesengroßer Motivationsfaktor“ (Jung, Pos. 293–294). Zudem werden als „gute Medien“ auch solche bezeichnet, die „eine gewisse Sachlichkeit haben“ (Sommer, Pos. 780–781) und motivierend für die Schüler:innen wirken, ohne dabei mit Inhalten und Animationen überreizt zu sein. Als Beispiele hierfür werden die in der Förderschule schon seit den 2000er-Jahren genutzte Budenbergprogramm³⁴ sowie die Anton-App³⁵ benannt. Als „gute Medien“ werden im sozialen Feld Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung jedoch vor allem analoge Medien ausgewiesen und kontrastiv zu digitalen Medien dargestellt, da sie aus Perspektive der Sonderpädagog:innen aktive (und eben nicht passive „Berieselung“) sowie handlungsorientierte Aneignungsprozesse durch die Schüler:innen selbst hervorbringen: „ich sehe eigentlich bei, bei guten digitalen Medien sehe ich sehr, sehr wenige Risiken. Ich glaube einfach, dass ähm einfach das Analoge einfach nicht vergessen werden darf“ (Sommer, Pos. 575–577).

In Zusammenhang mit der Kontrastierung von „guten“ und „schlechten“ Medien wurde bei der Datenanalyse auch eine Dichotomie zwischen digitalen und analogen Medien deutlich. Digitale Medien dienen eher als Ergänzung in didaktischen Prozessen, während analoge Medien in ihrer Relevanz vor allem für Bildungsprozesse von Schüler:innen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung mit dem Fokus auf handlungsorientiertes Lernen hervorgehoben werden (Kapitel 8.5.3).

8.2.1 Zusammenfassung und theoretische Einordnung

In der Zusammenschau der Analyse des medialen Geschmacks mit der aktuellen Nutzung, die auch abhängig ist von der Verortung im sozialen Feld, ergibt sich

34 Die Lernsoftware Budenberg ist konzipiert für Schüler:innen der Grund- und Hauptschule sowie der Hauptstufe der Förderschule in den Klassenstufen 1 bis 6. Für die Klassenstufen 1 und 2 bietet Budenberg Programme für die Fächer Mathematik und Deutsch an, während ab Klasse 3 auch Englisch und Sachkunde abgedeckt werden. Die Software zeichnet sich durch eine klar strukturierte und übersichtliche Benutzeroberfläche aus. Die Steuerung kann über die Tastatur, Maus oder alternative Eingabegeräte erfolgen, einschließlich Tastern (unter Verwendung eines Tasteradapters), sodass auch Schüler:innen mit motorischen Einschränkungen eine geeignete Bedienungsmöglichkeit geboten wird (Quelle: <https://www.rehamedia-shop.de/budenberg-einzelplatz.html>, abgerufen am 04.04.2024).

35 ANTON ist eine kostenlose Lern-App, die sowohl auf Computern, Tablets als auch Smartphone verfügbar ist. Sie wird kofinanziert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) und beinhaltet die Fächer Deutsch, Mathe, Englisch, Sachunterricht, Geografie, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Deutsch als Zeitsprache sowie weitere Sprachen und Musik von der Vorschule bis zum Abitur (Quelle: <https://anton.app/de>, abgerufen am 04.04.2024).

ein komplexes Geflecht von Zuschreibungen, Dispositionen und Distinktionen. Angeregt durch reflexive Interviewfragen sowie Schilderungen von Handlungssituationen im Interview konnten im Analyseprozess verschiedene Nuancen des medialen Geschmacks rekonstruiert werden:

Distinktionsmuster zeigen sich sowohl in Bezug auf den (Nicht-)Besitz von Hardware als auch in Bezug auf die (Nicht-)Rezeption bestimmter Software und deren Inhalte. Hierbei kommt es zur Distinktion in doppelter Hinsicht: Einerseits aufgrund der kontrollierten, seltenen oder auch nicht stattfindenden Rezeption, andererseits aufgrund der bewusst ausgewählten und präferierten Inhalte verschiedener Software. In diesem Kontext spielen distinktive Geschmacksmuster eine zentrale Rolle, die zwischen unterhaltungsorientierten und bildungsorientierten Medien(-angeboten und -inhalten) unterscheiden. Letztere werden auch als gute (digitale) Medien bewertet, wenn sie die Konzentration (der Schüler:innen) bündeln. Als Leitmedium im Kontext der Schule wird (nach wie vor) das Buch ausgewiesen, welches verlässliches Wissen beinhaltet und im Sinne des „amor fati“ (Bourdieu, 1982, S. 378) (auch durch die eigene Schul- und Hochschulsozialisation) in dem medialen Habitus der Sonderpädagog:innen verankert ist. Unterhaltungsorientierte Medien, die vor allem mit sozialen Medien assoziiert werden, werden in ihrer Tendenz eher als schlechte Medien bewertet, da unkontrollierter Konsum befürchtet wird – der in einem selbstreflexiven Prozess auch bei sich selbst beobachtet werden kann. Diese Beobachtungen führen zu Ambivalenzen und Unsicherheiten in Bezug auf das eigene Mediennutzungsverhalten, aber auch auf das der Schüler:innen. In der Analyse zeigt sich eine unklare und dem Bewusstsein nur bruchstückhaft zugängliche Grenze zwischen Akzeptanz und Ablehnung des Besitzes und des Einsatzes digitaler Medien, das an die individuelle Sozialisation gekoppelt ist und individuelle Handlungsstrategien bedingt (Kapitel 8.3). Kommer (2010) konstatiert: „Der Prozess der habitusbedingten (Wert-)Zuschreibung wie auch der damit einhergehenden Distinktions-Konstruktionen wird den Zuschreibenden, die hier ein *doing-Geschmack* und Distinktion betreiben, aber nicht bewusst“ (S. 91). Es handelt sich im Sinne Bourdieus um einen Geschmack, dessen Genese und Ausprägung in der Selbstbeobachtung in Teilen ein „blinder Fleck“ (Kommer, 2010, S. 348) bleibt, dennoch dient der mediale Geschmack als handlungsleitend für den Einsatz von Medien – auch im Kontext institutionalisierter Bildungsprozesse.

8.3 Mediennutzung

Die Analyse der Medienbiografie sowie des medialen Geschmacks grundiert die Untersuchung der Mediennutzung. Für die analytische Rekonstruktion der Strukturen des *medialen Habitus* wird im folgenden Kapitel die Mediennutzung

der interviewten Personen sowohl im privaten Kontext, das heißt deren Einbettung im privaten Alltag, als auch im beruflichen Kontext im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, untersucht. Diese analytische Trennung hat sich während des Kodierprozesses als hilfreich herausgestellt. Zudem ist sie anschlussfähig an die Studie von Schluchter (2014), welcher ebenfalls auf eine Unterscheidung zwischen studien- bzw. berufsbezogenen und privaten Medienumgangsformen und -präferenzen von Studierenden der Sonderpädagogik verweist. Im Kodierprozess haben sich die beiden Subkategorien *Reflexion der eigenen Mediennutzung* sowie *Nutzungsstrategien* herausgebildet. Sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext werden die Reflexionsprozesse sowie die Strategien zur (Nicht-)Nutzung von (digitalen) Medien der Sonderpädagog:innen analysiert. Es wird herausgearbeitet, wie sich die Mediennutzungsmuster in beiden Kontexten unterscheiden und gegenseitig beeinflussen. In beiden Kontexten zeigen sich Nutzungsmuster, die abhängig u. a. von der individuellen Medienbiografie, den (medienökonomischen) Kapitalstrukturen, des medialen Geschmacks und der Strukturen des sozialen Feldes sind.

8.3.1 Mediennutzung im privaten Kontext

Im privaten Kontext zeigt sich bei allen Befragten (bis auf Herrn Albrecht) ein breites Medienensemble, welches sich auf eine Vielzahl von Medien und Medieninhalten erstreckt, die

„auf jeden Fall zur Kommunikation, zur Arbeit und aber auch für meine (.) ich sag jetzt mal BILDUNG ähm (.) wenn ich jetzt beispielsweise was nachgucke ähm aber auch zum Vergnügen mit irgendwelchen Streamingdiensten, Musik (..) ähm ja eigentlich sehr vielseitig.“ (Hoffmann, Pos. 47–50)

eingesetzt werden. Der Umgang mit einem breiten Medienensemble wird als Normalität gelebt. Die medialen Handlungsroutrinen des Alltags beziehen sich u. a. auf Aspekte der Kommunikation, der Informationsgewinnung sowie des Entertainments. Der Kommunikationsaspekt wird bei der Mehrzahl der interviewten Personen vor allem durch Messengerdienste (z. B. WhatsApp, Teams), die (vorwiegend) auf dem Smartphone installiert sind, befriedigt. Neben der Kommunikation via Instant Messaging in Form von Chatplattformen wie WhatsApp, Telegram, Signal, welche eine Echtzeit-Kommunikation über Text, Bilder, Videos und Sprachnachrichten ermöglichen, werden auch E-Mails zur Kommunikation genutzt. Ebenso erfüllen Medien (vor allem Facebook und Instagram) Kommunikationszwecke und ermöglichen es darüber hinaus, Inhalte zu teilen und sich zu vernetzen. Des Weiteren werden auch Podcasts und Videokanäle,

die Audio- und Videoinhalte verbreiten, als (neue) Form der Kommunikation angesehen und von den Sonderpädagog:innen rezipiert.

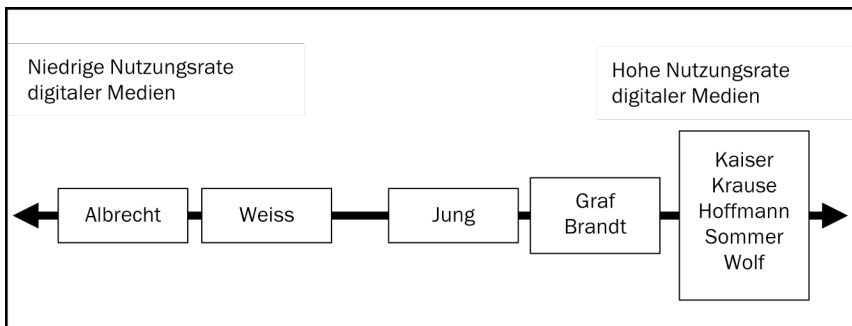
Neben der Nutzung von Messengerdiensten, was „so das Hauptding“ (Krause, Pos. 316), darstellt, werden digitale Medien auch für „die eigene Bildung“ (Hoffmann, Pos. 48) genutzt. Dies beinhaltet zum einen das Recherchieren von Inhalten auf Nachrichtenportalen und in Online-Medien zur Informationsgewinnung über aktuelle Tagesnachrichten. Neben Frau Hoffmann und Frau Krause werden diese auch von Herrn Brandt und Herrn Kaiser genutzt. Zudem werden Podcasts genutzt, um sich wie beispielsweise Herr Kaiser über psychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die Wirkweise von digitalen Medien (und insbesondere Prozessen der Algorithmizität und Datafizierung) zu informieren. Hierbei zeigen sich höchst individuelle Formen der Rezeption, die nicht nur an das Medium Buch oder Zeitung gebunden sind, sondern – eben durch die Aktualität und den schnellen Zugriff – auch in digitaler Form wertgeschätzt werden. Neben der (mehr oder weniger) gezielten Wissensrecherche werden digitale Medien auch für eine schnelle und praktikable Recherche eingesetzt, um „mal eben nebenbei irgendwas nachgucken, mal eben gucken, wann die Bahn fährt, eben gucken wie das Wetter wird oder keine Ahnung die/ irgendwas nachlesen ähm (..) Kalenderfunktion und Termine und E-Mails auch auf dem Handy“ (Krause, Pos. 316–319). Hier zeigt sich eine Nutzung, die eher pragmatisch ausgerichtet ist, indem Inhalte schnell und gezielt recherchiert werden. In diesem Kontext stechen vor allem formale Bildungsprozesse hervor.

Zudem werden digitale Medien bei allen Interviewten, außer Herrn Albrecht, auch „zum Vergnügen mit irgendwelchen Streamingdiensten“ (Hoffmann, Pos. 49–50) für Musik, Serien und Filme genutzt. Herr Brandt beschreibt die Nutzung von Streamingdiensten als einen wichtigen Teil des Alltags: „Und das ist halt schon ähm wichtiger Teil. Mittlerweile guckt man Fernsehen über das Internet. Hat Netflix, hat Disney und ähm und andere Dinge“ (Brandt, Pos. 1150–1152). Frau Weiss hingegen betont, dass sie das Schauen von Filmen in ihrem privaten Alltag „dann doch tatsächlich auf dem Fernseher“ (Weiss, Pos. 524–525) bevorzugt, da sie „Computer oder Medien schon auch eher müde [machen]“ (Weiss, Pos. 527–528). Hiermit offenbart sich das breite Spektrum der genutzten digitalen Endgeräte für die Rezeption unterhaltungsorientierter Medieninhalte. Diese findet des Weiteren auch über Computerspiele oder Social-Media-Kanäle statt: Sowohl Herr Wolf als auch Herr Kaiser spielen seit ihrer Kindheit und Jugend Computerspiele. Frau Krause, Frau Hoffmann, Herr Kaiser, Herr Sommer, Herr Wolf und Herr Brandt pflegen zudem eigene Social-Media-Kanäle, vor allem Instagram und Facebook. Einen TikTok-Kanal nutzt hingegen keine:r der befragten Sonderpädagog:innen zum Zeitpunkt der jeweiligen Interviews.

Herr Albrecht ist der einzige der interviewten Sonderpädagog:innen, welcher sich bewusst für den Verzicht auf ein Smartphone entscheidet, indem er argumentiert, „Also ich habe selber kein Smartphone, nicht weil ich davon überzeugt bin, sondern weil ich es irgendwie nicht brauche“ (Albrecht, Pos. 20). Sein

Medienensemble bezieht sich (vorwiegend) auf analoge Medien (Bücher, Zeitung, CDs) und das Fernsehen. Zur Kommunikation nutzt er das Festnetztelefon, „weil da ist halt noch ein ganz anderer Kontakt da“ (Albrecht, Pos. 1088) als er bei der Kommunikation via Mail oder Messengerdiensten sieht. Bei Herrn Albrecht scheint sich sein Nutzungsverhalten weniger hedonistisch, zum Beispiel in Form unterhaltungsorientierter Medieninhalte über Social-Media-Kanäle, sondern eher pragmatisch auszurichten, was auch durch seine Medienbiografie mitbegründet sein kann. Abbildung 5 zeigt überblicksartig die Spannweite der Nutzung digitaler Medien der interviewten Sonderpädagog:innen im privaten Kontext. Diese wurden mithilfe der Interviewfragen rekonstruiert und in einer Zusammenschau verglichen.

Abbildung 5: Spannweite der Nutzung digitaler Medien der interviewten Sonderpädagog:innen im privaten Kontext



8.3.1.1 Reflexion der eigenen Mediennutzung

Im Kontrast zu Herrn Albrecht, der die Nutzung digitaler Medien eher ablehnt, zeigt Herr Wolf routinierte und konsistente Mediennutzungsmuster auf, indem er den immensen Einfluss digitaler Medien auf seinen Alltag sowie auf die gesamte Lebensspanne beschreibt und (kritisch) reflektiert:

„Und ich glaube ähm der Einfluss ähm ähm von dem Tag des ersten Laptops, von dem ich gesprochen habe, bis heute, ist der einfach kontinuierlich gestiegen. Was der Einfluss von, von digitalen ähm Medien auf, auf mein, mein Leben so ist, ne. Auch die, die Nutzungsdauer wahrscheinlich auch gestiegen. Kontinuierlich. Und ähm man erwischt sich ja heute ähm dann auch ähm häufig dabei, dass man ähm/ ja das Handy dann doch den ganzen Nachmittag in der Hand hatte, wenn man nicht gerade mit seinen Kindern beschäftigt ist.“ (Wolf, Pos. 96–103)

Der Bruch innerhalb des vorliegenden Interviewausschnitts zeigt sich durch den Übergang von der Verwendung des Personalpronomens „ich“ zu „man“, was als sprachlicher Ausdruck von Distanzierung und Abgrenzung interpretiert werden

kann. Wenn es darum geht, persönliche Verantwortung für den proaktiven und selbst gesteuerten Gebrauch von digitalen Medien von sich zu weisen, wird das Personalpronomen „man (erwischt sich)“ verwendet. Hierbei kann es sich um eine sprachliche Entscheidung zur Relativierung des individuellen Einflusses und zur Vermeidung einer direkten Zuschreibung persönlicher Verantwortlichkeit handeln. Im Kontrast dazu erfolgt die Verwendung des Personalpronomens „ich“ explizit, wenn es um den biografisch geprägten, tendenziell passiven Prozess des Einflusses digitaler Medien auf das eigene Leben geht. Diese sprachliche Abgrenzung findet sich auch in den anderen Interviews wieder.

Des Weiteren wird in allen Interviews der eigene, zur Unterhaltung dienende (hedonistische) Konsum von Medieninhalten, beispielsweise Serien oder Social-Media-Plattformen, kritisch reflektiert und hier anhand eines Interviewausschnitts von Frau Krause illustriert:

„also es ist ja eine schöne Freizeitbeschäftigung, die ich jetzt selber auch nutze und so die Gefahr zu laufen, dass ich mich dann NUR noch mit solchen Dingen beschäftige ähm weil es vielleicht meine Aufmerksamkeit am meisten fordert oder ähm ja catcht irgendwie (.) und ich dadurch leider dann dadurch weniger Sozialkontakte habe oder so, was mir zum Beispiel gar nicht auffällt, aber/ also ich kenne das von mir selber, wenn ich mal eine gute Serie angefangen habe, dann gucke ich die auch/ gucke ich dann auch mehrere Folgen hintereinander durch ähm und ähm es ist schon manchmal schwierig zu sagen ‚So jetzt machst du dann aber mal aus‘ und gehst nochmal unter Leute und gehst dann mal raus, ne.“ (Krause, Pos. 424–433)

Neben Frau Krause reflektieren auch Herr Wolf und Herr Kaiser das Suchtpotenzial, das (u. a. durch Algorithmizität) in Medieninhalten steckt.

Die Veränderungen, die durch Prozesse der Digitalisierung auch von anderen interviewten Personen wahrgenommen werden („höhere Taktung“ (Albrecht, Pos. 103), „massiver Druck“ (Brandt, Pos. 1251, 1267)), werden im privaten Alltag in Bezug auf die individuelle Lebenssituation (kritisch) reflektiert:

„jetzt ist es ja ähm allumfassend und ähm betrifft ja jede/ jede Lebenssituation. Die Kommunikation, den Terminplaner, ähm ja. Alles Mögliche. Mein, mein, mein Fahrrad ist mit meinem Handy gekoppelt. Ähm mein Fitnessarmband ist mit meinem Handy gekoppelt. Also es ist ja jeder Lebensbereich irgendwie immer mit diesem Gerät verbunden. So dass man es halt auch viele Stunden am Tag irgendwie in der Hand hat oder am, am Körper trägt.“ (Wolf, Pos. 106–111)

An diesem Zitat zeigt sich die vielfältige und „allumfassende“ Nutzung digitaler Medien in „jeder Lebenssituation“ und der praktische Nutzen ebendieser bei Herrn Wolf. Seinen funktionalistischen Pragmatismus reflektiert er in Teilen des Interviews auch kritisch. Angeregt werden diese Reflexionsprozesse auch durch

das unmittelbare soziale Umfeld, wie im Fall von Herrn Wolf und Frau Weiss durch die eigenen Kinder: „Ich bekomme das von meinen Kindern ähm häufiger mal gespiegelt, dass ich das dann doch zu häufig in der Hand habe“ (Wolf, Pos. 113–115). Interviewte, die keine eigenen Kinder haben, geben Patenkinder (Sommer, Pos. 749) oder die jüngeren Cousins (Graf, Pos. 550) als Referenzpunkte an. Der Abgleich der Perspektiven mit jener der jüngeren Generation erweist sich bei einem Teil der Befragten als bedeutsam für individuelle Reflexionsprozesse und bieten einen Rahmen für die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Nutzungsmustern. In diesem Zusammenhang werden in den Interviews auch explizite Vergleiche zu den Schüler:innen an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung gezogen, die von den eigenen, als „normal“ (Weiss, Pos. 727) gelabelten Kindern, Patenkindern oder Cousinen abgegrenzt werden (Kapitel 8.5).

Im Gegensatz zu Herrn Wolf ist die Mediennutzung von Herrn Albrecht weder „allumfassend“ noch „vielseitig“. In der alltäglichen Nutzung stehen sich diese beiden interviewten Personen kontrastiv gegenüber, sodass sich an den beiden Fällen die Spannbreite der Nutzungsmuster aufzeigt, in welchem sich die anderen Interviewten wiederfinden. Während Herr Albrecht sich bewusst für die Nicht-Nutzung respektive Nicht-Besitz eines Smartphones entscheidet, was u. a. in seiner Medienbiografie begründet sein kann und durch Distinktionsmuster deutlich wird, zeigt Herr Wolf den allumfassenden Einfluss der digitalen Medien bezüglich seines Lebensalltags auf.

Im Laufe des Interviews von Herrn Wolf und anderen interviewten Personen wird das Konsumieren sowohl von Serien, Computerspielen als auch Social Media kritisch reflektiert. Diese eher hedonistisch pragmatische Nutzung spannt sich zwischen dem Pol der Angst (vor einer (Medien-)Sucht) auf der einen Seite und dem Pol des hedonistischen Konsums auf, was durch die Handlungsstrategie des (strikten oder (zumindest) temporären) Verzichts bzw. Kontrolle des eigenen Medienkonsums verhandelt wird. Dieses Spannungsverhältnis kann in folgender Interviewpassage illustriert werden: „Das ist aber wahrscheinlich so im Nachhinein wie so Alkohol. Ein bisschen ist okay. Das kann man irgendwie auch genießen. Übermäßig wird dann halt ein Problem“ (Kaiser, Pos. 230–231). Handlungsstrategien, die von den interviewten Personen angewendet werden, um mit diesem von Ambivalenz geprägten Verhältnis umzugehen und die Nutzung digitaler Medien bewusst zu steuern, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

8.3.1.2 Nutzungsstrategien

Im Kontext der Reflexionsprozesse werden von den interviewten Personen individuelle Handlungsstrategien (teilweise implizit) präsentiert, um mit dem von Ambivalenz geprägten Spannungsverhältnis, das sich zwischen dem Pol der Angst (vor einer (Medien-)Sucht) auf der einen Seite und dem Pol des hedonistischen

Konsums auf der anderen Seite aufspannt, umzugehen (Kapitel 8.2). Das Spannungsverhältnis wird hier anhand der Rekonstruktion verschiedener Handlungsstrategien sichtbar.

Voraussetzung für die Etablierung von Handlungsstrategien ist die Nutzung von (digitalen) Medien sowie deren (kritische) Reflexion, die sich in allen Interviews in verschiedener Intensität und Ausprägung zeigt. Dabei scheint die zentrale Herausforderung für die Befragten darin zu liegen, Strategien zu finden, mit dem oben dargestellten Spannungsverhältnis umzugehen.

In der Analyse konnten verschiedene Handlungsstrategien offengelegt und rekonstruiert werden. Im Falle von Herrn Albrecht, Herrn Wolf und Herrn Kaiser, welche wie bereits beschrieben sehr verschiedene Mediennutzungsmuster zeigen, thematisieren dennoch beide den bewussten Verzicht als eine Handlungsstrategie. Der bewusste Verzicht zeigt sich auf zwei Ebenen: zum einen in dem Verzicht auf digitale Medien in Form von Hardware (wie bei Herrn Albrecht das Smartphone), zum anderen durch den Verzicht auf Medieninhalte, in Form von Social Media wie Facebook und Instagram bei Herrn Wolf. Durch das Löschen der Facebook- und Instagram App auf dem Smartphone befreit sich Herr Wolf von dem, „was man da so alles ähm konsumiert ähm ein/ ja ein/ eigentlich im Leben nicht wirklich weiterbringt“ (Wolf, Pos. 170–171). Dieser Vorgang ist als ein prozesshafter anzusehen, da er zunächst die Anwendung (App) von Instagram deinstallierte und erst zwei Jahre später auch die Anwendung von Facebook.

Der Verzicht eines Smartphones führt bei Herrn Albrecht zu einem Dilemma, das er wie folgt umschreibt:

„Und das kann ich ja eigentlich gar nicht richtig abstellen, also, man kann natürlich sagen: ‚Doch‘. Und jeder ist ja Herr seiner Sinne und kann das selbst machen, aber das, was ich erlebe, ist halt anders. Dass man halt doch nochmal schnell guckt, am Sonntag, ob was kam. Man nicht so ganz sagen kann: ‚Nein, ich habe Sa/ ich lege es weg‘. Also allein das schon, dass man das so machen muss, finde ich ist eigentlich schon zu viel.“ (Albrecht, Pos. 108–113)

Sein subjektives Bedürfnis, sich (zumindest am Wochenende) von beruflichen Verpflichtungen abzugrenzen, wird seiner Ansicht nach durch den Besitz eines Smartphones und der damit von ihm antizipierten Allzeit-Erreichbarkeit beeinträchtigt. Er empfindet es als „schwierig“ (Albrecht, Pos. 127) mit einem Smartphone die Balance zwischen Arbeit und Privatleben aufrechtzuerhalten. Obschon er das Konzept der Work-Life-Balance nicht ausdrücklich während des Interviews thematisiert, wird es an zahlreichen Stellen deutlich und stellt ihn vor ein Dilemma, bei dem die Trennung von Privatem und Beruflichen nicht mehr vollzogen werden kann, dem er durch die Handlungsstrategie des Verzichts eines Smartphones begegnet. Dies erfordert auch, dass er sich gegenüber den Erwartungen und Vorstellungen seiner Kolleg:innen abgrenzen muss.

Eine weitere Handlungsstrategie stellt die zeitliche Begrenzung bzw. „Dosierung“ (Weiss, Pos. 543) der Nutzung digitaler Medien dar. Frau Weiss benennt in diesem Zusammenhang die strikte zeitliche Begrenzung auf eine Stunde, da sie sonst auch unter körperlichen Beschwerden wie „Mausarm“ oder „Nackenschmerzen“ (Weiss, Pos. 535) leidet. Des Weiteren wird die zeitliche Begrenzung der individuellen Bildschirmzeit durch die Nutzung von Apple-Geräten von Herrn Kaiser kontrolliert, wobei er strikt darauf achtet, diese nicht zu überschreiten und sich in Bezug auf seine Nutzungszeit zu „steuern“ (Kaiser, Pos. 856).

In diesem Zusammenhang verweist Herr Kaiser auch auf eine weitere Handlungs- bzw. Steuerungsstrategie, die den bewussten Umgang mit digitalen Medien darstellt. Bei dieser Strategie, die von Herrn Wolf, Herrn Kaiser, Herrn Sommer und Frau Krause angewendet wird, geht es darum, „zu gucken, wie kann ich das irgendwie selber (.) besser steuern“ (Kaiser, Pos. 126). Der Moment des Steuerns stellt eine hohe Anforderung dar, es muss intrinsisch motiviert und aktiv vollzogen werden. Herr Kaiser setzt dabei auf einen bewussten Informationsgewinnungsprozess, indem er sich zum Beispiel mithilfe von Podcasts über psychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die Wirkweise von Algorithmen informiert, die in digitale Medien eingeschrieben sind, um sich zu „vergewissern, was das mit einem Menschen macht, das’ irgendwie so das Wichtigste momentan“ (Kaiser, Pos. 126–127).

Eng verbunden mit der Handlungsstrategie des bewussten Umgangs ist die Strategie der „guten Balance“ (Krause, Pos. 597) bzw. „Gegengewicht halten“ (Kaiser, Pos. 956), welche an folgendem Beispiel illustriert werden kann:

„Vergiss nicht, nicht NUR irgendwie da im Kopf diesen Mediending verknüpft zu sein, sondern denk auch an andere Sachen: kreatives Denken, Malen, ANALOG zu lesen, vielleicht auch wie gesagt Sport zu machen, irgendwie so sehr analoge Kompetenzen nicht zu vergessen.“ (Kaiser, Pos. 950–953)

Mit dem bewussten Appell an sich selbst und dem bewussten Schaffen von Zeiträumen, in welchen Herr Kaiser sich mit seinen „analogen Kompetenzen“ auseinandersetzt, die er hier als kreatives Denken, Malen, analoges Lesen und Sport definiert, bezieht er sich auch auf physische Aspekte und betont die Unterscheidung zu einem reinen kognitiven Verknüpftsein mit digitalen Medien: „nicht NUR irgendwie da im Kopf diesen Mediending verknüpft zu sein“. Er weist darauf hin, dass diese „anderen Sachen“ vor allem auch physische Handlungen und Interaktionen mit dem Körper einschließen. Sport nimmt in seinem Alltag eine wichtige Funktion ein, bei welcher er bewusst digitale Endgeräte ausschließt und im Auto lässt, um ein Balanceverhältnis zwischen „digitalen“ und „analogen“ Tätigkeiten herzustellen. Dabei setzt er kulturelle Techniken und Aktivitäten wie das Malen und das analoge Lesen in Kontrast zum Digitalen: „als Gegengewicht zu halten zu diesen digitalen Medien“ (Kaiser, Pos. 956–957). In diesem Zusammenhang

bezieht er sich explizit auf das physische Element des Buches, „etwas in der Hand haben“ (Kaiser, Pos. 1038). Eine klare Trennlinie zwischen Analogem und Digitalem ist jedoch nicht gänzlich ersichtlich. Die Differenzierung kann einerseits in Bezug auf seine Beschreibung der Kulturtechniken des Malens und Lesens und andererseits in Bezug auf das „kreative Denken“ (Kaiser, Pos. 951) interpretiert werden. Insbesondere Letzteres sieht er als genuin menschliche Fähigkeiten an, neue Verbindungen zwischen verschiedenen Konzepten herzustellen und flexibel mit verschiedenen Denkansätzen umzugehen, die er dem Digitalen scheinbar abspricht. Die starke Dichotomie zwischen „analog“ und „digital“ wird in allen Interviews vollzogen und zeigt sich auch insbesondere in Bezug auf das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung:

„Es ist Sonne. Ihr habt hier soziale Interaktionen. Ihr seid an der frischen Luft und ihr bewegt euch. Es, es kann einfach gerade nicht/ UND wir sind analog, offline, es kann gerade nicht wertvoller für euch sein.“ (Sommer, Pos. 698–701)

Die starke Kontrastierung in diesem Zitat, dass soziale Interaktionen und körperliche Bewegung und Aktivität nach Ansicht von Herrn Sommer scheinbar nur im Analogen möglich sind, wird mit einer Superlativ-Konstruktion („es kann gerade nicht wertvoller sein“) hervorgehoben. Seiner Argumentationslinie folgend, können diese wertvollen Erfahrungen im Umkehrschluss im Digitalen nicht stattfinden.

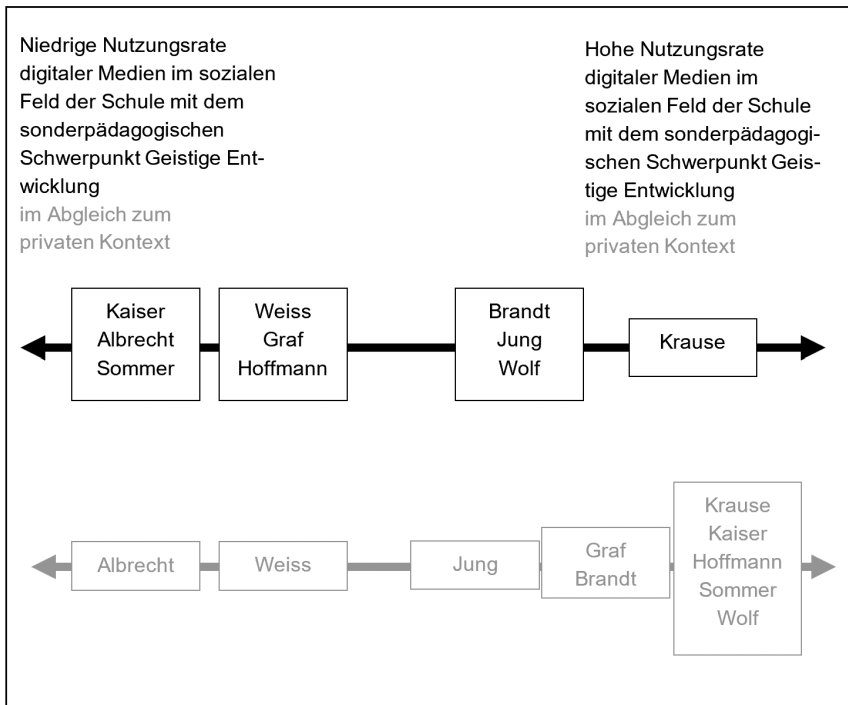
Da sich im Kodierprozess die analytische Trennung der Mediennutzungsmuster im privaten sowie im beruflichen Kontext für die analytische Rekonstruktion der Strukturen des *medialen Habitus* als hilfreich herausgestellt hat, wird im folgenden Kapitel die Mediennutzung der interviewten Personen auch im beruflichen Kontext im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung untersucht.

8.3.2 Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Als Prämisse für die Analyse der Mediennutzung im beruflichen Kontext gilt die in weiten Teilen mangelhafte bzw. sich (im Zeitraum der Erhebung der Interviews) im Aufbau befindende technische und infrastrukturelle Ausstattung mit Hardware, Software und Internet an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung der befragten Sonderpädagog:innen, die in allen Interviews kritisiert wird. Hierbei zeigen sich je nach Schule zwar Unterschiede in Bezug auf das medienökonomische Kapital, es bleibt jedoch festzuhalten, dass die technische und infrastrukturelle Ausstattung an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Vergleich zu anderen Schulen in der Zeit

der Erhebung der Interviews als eher mangelhaft bewertet werden kann, was auch Keeley et al. (2023) hervorheben: „Eine zentrale Herausforderung und Barriere digitaler Bildungsprozesse wird von Expert*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen [der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung], trotz DigitalPakt NRW, in der mangelnden Ausstattung mit Hardware, Software und Internet gesehen“ (S. 144). Folgende Darstellung ist also stark abhängig von der medienökonomischen Kapitalausstattung der jeweiligen Schule (Kapitel 8.4). Im Vergleich mit der Analyse der privaten Nutzung ließen sich ebenfalls aufgrund der individuellen Einschätzung der Sonderpädagog:innen im Analyseprozess Unterschiede in Bezug auf die Nutzungshäufigkeiten und Nutzungsmuster im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung rekonstruieren, welche in Abbildung 6 grafisch dargestellt sind:

Abbildung 6: Nutzungsraten digitaler Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Abgleich zum privaten Kontext



Wie bereits dargestellt ist im Kodierprozess eine starke Dichotomie zwischen analogen und digitalen Medien emergiert. Nach Kerres (2023) schreibt sich dieses Phänomen in der Übergangphase zur postdigitalen Gesellschaft sowohl in Praxis als auch Forschung fort. Zur Rekonstruktion der Nutzungsmuster wird

zunächst der Einsatz analoger Medien im beruflichen Kontext analysiert und im darauffolgenden Absatz die Nutzung digitaler Medien.

Analoge Medien werden in jedem Interview in ihrer Relevanz als bildungsbezogene Medien im Kontext der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung hervorgehoben. Hierunter werden Medien wie die Wandtafel, der Overheadprojektor, Arbeitsblätter sowie das (Schul-)Buch subsumiert. Insbesondere die Orientierung auf das tradierte Leitmedium des Buches sowie Arbeitsblätter, die es Schüler:innen ermöglichen sollen,

„mit normalen Medien wie Papier und Stift umzugehen und normalen Handmaterialien, die wir zum Lernen zum Beispiel in der Freiarbeit verwenden. Weil das auch neue Medien nicht ersetzen können, wie halte ich einen Stift und wie schreibe ich meinen eigenen Namen und wie erlese ich eine Silbe in einem Buch.“ (Jung, Pos. 514–518)

Frau Jung hebt mit dem Attribut „normal“ (ähnlich wie Frau Krause) ihre Orientierung auf tradierte analoge Medien und „Handmaterialien“ hervor, welche sie als Gegenpol zu den „neuen Medien“ bezeichnet, die nach ihrer Ansicht das Lernen mit „Handmaterialien“, unter welchen sie Stifte und Papier versteht, nicht ersetzen können. Eine ähnliche Argumentationsstruktur findet sich auch in den anderen Interviews, wenn den jeweiligen tradierten Nutzungsmustern die Attribuierung „normal“ zugeschrieben wird. Hierbei wird die starke Orientierung in Bezug auf die Nutzung analoger Medien deutlich, die im Kontext des (präferierten) handlungsorientierten Unterrichts eine hohe Relevanz für die Sonderpädagog:innen haben:

„Das Handelnde ist ja tatsächlich bei unseren Schülern schon sehr wichtig. Also ich finde nur auf dem iPad ist manchmal auch zu wenig, weil/ weil die Handlung fehlt und gerade in unserer Schule ja das handelnde Lernen einfach nur wichtig ist, ne, dieses Tun, ne.“ (Weiss, Pos. 218–221)

Analoge Unterrichtsinhalte werden mit „handgemacht“ (Albrecht, Pos. 33), „das Handelnde“ (Weiss, Pos. 218), „handelndes Material“ (Krause, Pos. 604), „handelndes Lernen“ (Weiss, Pos. 221) und dem „Tun“ (Weiss, Pos. 221) assoziiert und von digitalen Medien, die mit „Konsum“ (Hoffmann, Pos. 98; 194; Kaiser, Pos. 279; Weiss, Pos. 236; Albrecht, Pos. 1161; Wolf, Pos. 775; Jung, Pos. 480) und „Berieselung“ (Jung, Pos. 320, 481; Wolf, Pos. 1064) assoziiert werden, abgegrenzt und unterschieden. Die starke Orientierung auf handlungsorientierten Unterricht, der als „handelndes Lernen“ (Weiss, Pos. 221), „dieses Tun“ (Weiss, Pos. 221), das „Machen“ (Albrecht, Pos. 159), „etwas in der Hand haben“ (Kaiser, Pos. 1038) und „handelnd Dinge“ zu erfahren (Krause, Pos. 578) umschrieben wird, wird in diesen Zitaten vor allem mit der Nutzung analogen didaktischen Materials begründet. Der didaktische Fokus richtet sich im Unterricht (nach wie

vor) eher am „traditionellen Leitmedium“ (Kommer, 2010, S. 360) Buch aus (Kapitel 8.2), allerdings zeigt sich auch der Anspruch der Sonderpädagog:innen, digitale Medien in den Unterricht miteinzubeziehen. Sie werden jedoch eher in der Funktion als Ergänzung zum herkömmlichen (vor allem von analogen Medien geprägten) Unterricht verstanden.

Die Hervorhebung des „handelnden Lernens“ (Weiss, Pos. 221), welches Frau Weiss auch mit „dieses Tun“ (Weiss, Pos. 221) umschreibt, zeigt auf, dass digitalen Medien (wie z. B. dem iPad) eine aktive Handlungsebene – die für den Lern- und Aneignungsprozess für Schüler:innen dieser Schulform immer wieder als äußerst relevant hervorgehoben wird – abgesprochen und analogen Medien im Umkehrschluss zugesprochen wird. Diese Begründungsfigur findet sich auch bei Herrn Sommer, welcher die Relevanz grafomotorischer Übungen herausstellt, indem er argumentiert: „auch im Zeitalter von Digitalisierung müssen die schneiden können, müssen die malen können, müssen die Linien nachspuren“ (Sommer, Pos. 55–58). Für die Aneignung der Kulturtechniken und deren Vorläuferfähigkeiten (malen, nachspuren etc.) werden den Schüler:innen fast ausschließlich analoge Medien („handelndes Material“ (Krause, Pos. 604)) von den Sonderpädagog:innen zur Verfügung gestellt. Diese Begründungsfigur findet sich auch bei Herrn Kaiser, Herrn Albrecht sowie Herrn Wolf, wobei dieser im Verlauf des Interviews auch auf die Vorteile digitaler Medien im Schreiblernprozess verweist:

„dass halt gerade so bei den Schülerinnen und Schülern, die ähm noch nicht gut ähm einen Stift halten können ähm ähm ja/ aber so gezielte ähm Handbewegungen erstmal üben müssen und so ähm, ist das, ist das einfach attraktiver, das mit der Fingerspitze auf dem Tablet zu machen, ähm als mit dem Wachsmalstift oder so ähm auf dem, auf dem großen Blatt zu machen.“ (Wolf, Pos. 694–699)

Er sieht den Vorteil des Tablets darin, dass Schüler:innen ihren eignen Finger für das Nachspuren von Buchstaben nutzen können, statt auf das Medium des Stifts angewiesen zu sein, welches er bei einigen Schüler:innen in der Grafomotorik u. U. sogar als hinderliches Medium darstellt. Während nicht nur Herr Wolf, sondern auch Frau Jung und Frau Krause durchaus Vorteile in der Nutzung digitaler Medien im Schreiblernprozess sehen und die Dichotomie zwischen digitalen und analogen Medien in Ansätzen in ihrer Argumentation aufheben, wird die dichotome Trennung bei Frau Weiss, Herrn Albrecht sowie Herrn Sommer aufrechterhalten. Ihre Handlungssicherheit haben sie (bisher), bedingt durch ihre individuelle Medien- und berufliche Sozialisation (Kapitel 8.1) fast ausschließlich durch die Vermittlung mit analogen Medien erlangt. Durch digitale Medien scheinen sie in ihren tradierten Handlungspraktiken irritiert zu werden, sodass es eher zum Ausschluss der „neuen“ (Jung, Pos. 516) digitalen Medien kommt oder neue Handlungsstrategien gefunden werden müssen (Kapitel 8.3.2.2).

Als Gegenpol zu analogen Medien werden digitale Medien dargestellt. Diese werden in den Bereich Soft- und Hardware unterteilt. Als Hardware werden digitale Endgeräte verstanden, unter welchen die interviewten Sonderpädagog:innen Tablets und iPads, Laptops sowie fest installierte Computer, Smartphones und Whiteboards oder Smartboards sowie Beamer fassen. Digitale Medien sind in diesem Kontext eher als Arbeitsgeräte und -werkzeuge zu verstehen und werden von den Sonderpädagog:innen – je nach dem zur Verfügung stehenden medienökonomischen Kapital der jeweiligen Schule – sowie der individuellen Nutzungsmotive in unterschiedlichem Umfang im Unterricht eingesetzt.

Unter Software werden u. a. (Lern-)Apps verstanden, welche sowohl in ihrer Funktion als Lernsoftware für die Schüler:innen als auch in ihrer Funktion als Arbeits- und Organisationsplattformen gesehen werden. Als am häufigsten genutzte Software wird die „Anton-App“ hervorgehoben sowie das im Kontext der Förderschule bereits langjährig etablierte Lernprogramm „Budenberg“. Darüber hinaus werden von Frau Jung, Frau Krause und Herr Brandt Power-Point-Präsentationen eingesetzt. Herr Wolf und Frau Krause nutzen zudem auch die Anwendungen „worksheetcrafter“ sowie das „Kahoot-Quiz“.

Die Hard- und Softwareprogramme werden in verschiedene didaktische Konzepte wie zum Beispiel Stationsverfahren (Frau Krause) oder in Freiarbeitsphasen (Herr Wolf, Frau Weiss, Frau Jung) integriert, in welcher Schüler:innen neben „klassischen Aufgaben“ (Jung, Pos. 253) wie „Schreiben, Rechnen oder TEACCH-Boxen“ auch Apps „zum Anfangslesen, Anfangsrechnen oder zur Ursache-Wirkung auf entweder ihrem Talker oder dem Klassen-iPad“ (Jung, Pos. 255–257) nutzen.

Als Projektionsfläche wird in manchen Fällen der Beamer oder das Whiteboard genutzt. Zum Zeitpunkt des Interviews war ein Whiteboard in der Klasse von Herrn Wolf, Herrn Brandt, Frau Weiss, Frau Jung sowie Frau Graf installiert, welches diese in unterschiedlichem Umfang eingesetzt haben.

Das Verhältnis des Einsatzes von digitalen und analogen Medien wurde im Kontext der durch Covid-19 bedingten Schulschließungen und Distanzunterricht neu verhandelt. Die Covid-19-Pandemie hat laut den Aussagen der Sonderpädagog:innen nochmal „einen Schub gegeben“ (Weiss, Pos. 166), zum einen in Bezug auf eine (verbesserte) Ausstattung mit digitalen Medien an den Schulen, was folglich zu einer in Teilen auch aktive(re)n Nutzung der (neu) zur Verfügung gestellten digitalen Medien in Unterrichtsprozessen bei einigen der interviewten Sonderpädagog:innen geführt hat, sowie dadurch bedingt auch zur (stärkeren) Reflexion der individuellen Mediennutzungsmuster.

8.3.2.1 Reflexion der Mediennutzung in der Schule

Während im Interview kaum über Veränderungen der Mediennutzung in privaten Kontext im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie gesprochen wird, ist dieses Thema im beruflichen Kontext deutlich präsenter. Auf die

„Veränderung der Haltung von Lehrpersonen zum Lernen mit digitalen Medien [...] durch die Pandemie-bezogenen Einschränkungen“ (Gerick et al., 2020, S. 135) verweisen auch Keeley et al. (2023): „Durch den Lockdown ist die Bedeutsamkeit von Digitalisierung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den Vordergrund gerückt“ (S. 124).

Auf der einen Seite wird der didaktische Umgang mit digitalen Medien positiv bewertet, indem positive Erfahrungen hervorgehoben werden, die als „total gewinnbringend“ (Jung, Pos. 587) gewertet werden. Frau Jung beschreibt, dass der Umgang mit digitalen Medien ein „selbstverständlicher“ (Jung, Pos. 40) geworden ist, seitdem sie im ersten Lockdown im Jahr 2020 „ziemlich in den Hintern getreten wurden, uns da auf den Weg zu machen, neue Medien einzubeziehen und neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen“ (Jung, Pos. 563). Auf einer metareflexiven Ebene beschreiben auch Frau Graf und Frau Weiss, dass sich ihre „Bereitschaft und mein Wissen“ (Graf, Pos. 176) sowie die „eigene Begeisterung“ (Weiss, Pos. 103) für den Einsatz digitaler Medien positiv verändert habe. Der extrinsische Impuls durch die Pandemie wird in den Interviews einerseits positiv als „Schubs“ (Jung, Pos. 42), „Sprung“ (Weiss, Pos. 8) und „Schub“ (Weiss, Pos. 165) für die Auseinandersetzung der (didaktischen) Möglichkeiten mit digitalen Medien bewertet, andererseits aber auch als „Zwang“ (Brandt, Pos. 4) erlebt, was u. a. von Frau Graf hervorgehoben wird: „also alle Lehrerinnen ja quasi gezwungen sind, sich/ also es klingt immer so blöd, aber sich damit auseinander zu setzen“ (Graf, Pos. 303–305). Mit der Umschreibung des Zwangs, die in der unmittelbar darauffolgenden Selbstreflexion als (zu) negativ konnotierte Zuweisung betrachtet wird („also es klingt ja immer blöd“ (Graf, Pos. 305)), wird deutlich, dass sich keine Lehrperson dem disruptiven Einfluss der Covid-19-Pandemie im sozialen Feld der Schule entziehen konnte und mit der Aufgabe konfrontiert wurde, mit diesem umzugehen bzw. umgehen zu müssen.

Herr Brandt und Herr Albrecht thematisieren in diesem Zusammenhang auch den erhöhten Druck, den sie seit der vermehrten (und während der Schulschließungen ausschließlichen) Kommunikation über Messengerdienste und -plattformen (z. B. LOGINEO NRW³⁶, Sdui³⁷) wahrnehmen. Da persönliche Treffen aufgrund der Lockdowns nicht möglich waren, konnten in der Zeit der

36 Die LOGINEO NRW Schulplattform ermöglicht eine rechtssichere Kommunikation über E-Mail und den Datenaustausch per Cloud, vereinfacht die schulische Organisation und bietet Zugang zu Bildungsmedien. Die digitale Lernplattform LOGINEO NRW LMS unterstützt Schulen zudem beim Unterricht – sowohl in Phasen des Unterrichts auf Distanz als auch in Präsenz. Mit dem LOGINEO NRW Messenger können sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler auf schnelle, einfache und sichere Weise digital miteinander austauschen – optional auch per Videokonferenz (Quelle: <https://www.logineo.schulministerium.nrw.de/LOGINEO/index.html>, zuletzt abgerufen am 09.05.2024).

37 „Das Ziel von Sdui ist eine Plattform, die zugleich Fundament und Werkzeug ist: Eine Lösung, in der alle relevanten Personen in einem sicheren Raum zusammenkommen und jeder die Funktionen und Unterstützung vorfindet, die seinen persönlichen Alltag erleichtern“ (Quelle: <https://sdui.de/warum-sdui>, zuletzt abgerufen am 09.05.2024).

Schulschließungen für den Unterricht sowie die Lehrer:innenkonferenzen ausschließlich Videokonferenzsysteme genutzt werden, welche sich seitdem nun mehr und mehr auch in den Präsenzzeiten in der Schule etabliert haben. Neben inhaltlichen und didaktischen Fragen werden auf den schulinternen Plattformen auch allgemeine schulorganisatorische Fragen geklärt. Herr Brandt beschreibt: „Was halt wirklich anstrengender ist halt, dass man (.) wirklich permanent/ ähm das ist auch in der Diskussion bei uns, dieses, diese Sduibeballerung hat“ (Brandt, Pos. 1152–1154). Durch das Wort „Beballerung“ verleiht Herr Brandt seinem Gefühl des „Drucks“ (Brandt, Pos. 1185) und des übermäßigen Einsatzes von Sdui starkes Gewicht und Bedeutung. Er scheint sich der „(Sdui-)Beballerung“ (in Teilen fast hilflos) ausgesetzt zu fühlen und die Angst von möglichem Kontrollverlust in Bezug auf die Abgrenzung zwischen Privaten und Beruflichen wird deutlich. Im Gegensatz zu früher verschwimmt so immer mehr die Grenze zwischen privatem Alltag und schulischer Pflicht, was neben Herr Brandt auch Herr Albrecht, Herr Sommer, Herr Wolf und Frau Weiss thematisieren. Der Einsatz von schulinternen Kommunikationskanälen verstärkt bei ihnen auf der einen Seite das Gefühl des Drucks und der höheren Taktung bei gleichzeitig wahrgenommener Erleichterung der Schulorganisation auf der anderen Seite. Diese Ambivalenz kommt in folgender Aussage zum Vorschein: „ich mag es, es ist praktisch, man kann da halt Sachen hochladen, man kann den/ ähm die Eltern informieren, die, die dabei sind. Aber ähm man macht auch viele Sachen doppelt“ (Brandt, Pos. 1245–1247).

Auch Herr Wolf thematisiert den Konflikt, den die übergreifende Nutzung von Messengerdiensten sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext für ihn persönlich mit sich bringt: „das ähm habe ich ähm immer abgelehnt (.) ähm einfach, weil ich d/ das ist für mich so eine/ ne, so eine, so eine ähm Grenzziehung zwischen Privaten und ähm Dienstlichem“ (Wolf, Pos. 360–362). Die „Grenzziehung zwischen Privatem und Dienstlichem“ wird bei den jüngeren Sonderpädagog:innen hingegen nicht thematisiert. Sie hinterfragen die übergreifende Nutzung von Messengerdiensten weder für private noch für dienstliche Zwecke: „also man hat auch irgendwie WhatsApp, das benutzt man das auch irgendwie für die Schule. Teams benutzt man auch für die Schule, das hat man auch auf dem Handy. Das gehört auch irgendwie alles mit dazu“ (Kaiser, Pos. 889–892).

Während bei den älteren Lehrer:innen ebenfalls die Befürchtung sowie die konkrete Beobachtung geäußert wird, dass sich soziale Beziehungen bzw. Kontakte durch die neuen Kommunikationsmedien, zum Beispiel in Bezug auf die Verlässlichkeit oder (kollegialen) Umgangsweisen verändern, werden diese Befürchtungen von den jüngeren Sonderpädagog:innen nicht in den Interviews thematisiert. Dies könnte daran liegen, dass sie – wie Herr Kaiser konstatiert – „als Generation mit dem Internet irgendwie groß geworden [sind]“ (Kaiser, Pos. 9–10) und sich Beziehungen zu anderen bereits (spätestens im Jugendalter) auch über digitale Medien konstituiert haben (z. B. in Form von Chats), sodass hier verschiedene mediengenerationelle Selbstpositionierungen (Hepp, Berg & Roitsch, 2017) deutlich werden.

Allerdings thematisiert Frau Krause, welche ebenfalls zu einer der jüngeren interviewten Sonderpädagog:innen gehört und im Vergleich mit den anderen interviewten Sonderpädagog:innen relativ regelmäßig digitale Medien im Unterricht einsetzt, bei ihrer Nutzung des Tablets eine weitere Grenze zwischen privatem und beruflichem Umgang: „also wir benutzen Tablets in der Schule überwiegend, also deswegen ist es jetzt nicht was, was ich im Alltag viel benutze, aber (.) ja“ (Krause, Pos. 291–293). Hier wird deutlich, dass sich die private Nutzung von der im beruflichen Kontext unterscheidet, denn Tablets werden in der Schule genutzt und aus diesem Grund („deswegen“) eher weniger im privaten Alltag einbezogen. Die bewusste Trennung zwischen privater und beruflicher Mediennutzung scheint sich im Kontext der Analyse bei den jüngeren Sonderpädagog:innen eher auf Ebene der Verwendung der Hardware zu vollziehen, während die älteren Interviewten den Konflikt der Work-Life-Balance zusätzlich auch auf Ebene der Inhalte und (dem Zwang zur) Erreichbarkeit reflektieren.

In der Kategorie *Work-Life-Balance* wird zudem der (zu) hohe Aufwand (Graf, Pos. 469; Weiss, Pos. 163; Sommer, Pos. 46) für die Einarbeitung mit digitalen Medien in didaktischen Kontexten thematisiert, was auch Keeley et al. (2023) als Herausforderung für die Sonderpädagog:innen herausstellen. Die Einarbeitung wird als zusätzliche „Belastung“ (Wolf, Pos. 589) und „Anstrengung“ (Weiss, Pos. 528; Brandt, Pos. 1153) von acht der interviewten Sonderpädagog:innen beschrieben. Herr Wolf, Frau Weiss, Herr Sommer, Herr Albrecht sowie Herr Brandt beanstanden explizit, dass der Prozess der Einarbeitung als „alltagszeitfressend“ (Brandt, Pos. 580) wahrgenommen wird und argumentieren, dass die Einarbeitung in die Funktionen digitaler Medien die – ohnehin schon nicht als ausreichend empfundenen – zeitlichen Ressourcen übersteigt: „Aber es ist halt auch nur ein einziger Punkt in so einem Schulalltag, so dieses Digitale (.). Also/ aber dafür muss man sich damit SUPER VIEL beschäftigen, damit das gut läuft und das ist halt/ das finde ich dann schwierig“ (Albrecht, Pos. 402–405). Die Belastung spiegelt sich in den Interviews sowohl auf der Makroebene („höhere Taktung“ (Albrecht, Pos. 102) durch Digitalisierung), Mesoebene („Druck durch Qualitätsanalysen“ (Brandt, Pos. 1240), das heißt auch auf Ebene der Schulleitung sowie Allzeiterreichbarkeit durch verpflichtende Nutzung der schulinternen Arbeitsplattformen) als auch auf der Mikroebene („Belastung“ (Wolf, Pos. 589) und „Anstrengung“ (Weiss, Pos. 528; Brandt, Pos. 1153)), zum Beispiel bei der Vor- und Nachbereitung und Durchführung des Unterrichts, wieder.

Im Fall von Herrn Sommer und Herrn Albrecht führt die Wahrnehmung der Belastung und Anstrengung auf der Mikroebene dazu, dass sie sich (im sozialen Feld der Schule) von der „digitalen Welt“ (Albrecht, Pos., 8) bewusst abgrenzen:

„Also für mich ist diese ganze digitale Welt erstmal noch ein bisschen außen vor [...] Wir haben jetzt eine Schulleitung, die SEHR digital denkt und die ganze Schule ausstattet mit ganz vielen iPads, mit Smartboards und ich stehe erstmal immer so ein bisschen außen vor, nutze das alles irgendwann auch, aber steh erstmal außen vor und denk mir: ‚Oh, oh. Was, was passiert hier?‘.“ (Albrecht, Pos. 8–15)

sowie

„wir benutzen unsere Klassen-PCs zu, zu selten und auch VIEL zu selten ähm bis aktuell gar nicht, fast gar nicht, diese ganzen iPads, die wir haben. Obwohl da coole Sachen drauf sind. Und ähm (.) wenn du mich fragst ‚Wieso?‘, weiß ich gar nicht.“ (Sommer, Pos. 64–67)

In diesem Prozess der Selbstreflexion bleibt für Herrn Sommer selbst der Umstand der Nicht-Nutzung digitaler Medien unzugänglich und ihm scheint auch bei bewusster Auseinandersetzung (in der Interviewsequenz) nicht reflexiv zugänglich zu sein, warum digitale Medien in seiner Klasse „viel zu selten bis aktuell gar nicht“ eingesetzt werden, obwohl diese zur Verfügung stehen. Retrospektiv fasst er zusammen:

„Aber wenn ich ganz/ und dann hat man natürlich nochmal so, so, so, so, so einen digitalen Hype so in der Schule. Da wurden so verschiedene Sachen vorgestellt und ich muss ehrlich sagen, dass ich mich da ein Stück weit mental rausgezogen habe. (.) also ich bin gar nicht so (.) irgendwie so in diesen Flow mit reingegangen.“ (Sommer, Pos. 37–41)

Er beschreibt, dass er sich bewusst nicht in den „Flow“ des „digitalen Hypes“ begeben hat und sich somit vom „Hype in der Schule“ abgegrenzt hat. Ähnlich wie bei Herrn Albrecht werden hier Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen offensichtlich, die Prozesse der Digitalisierung als „Hype“ in einer Art kurzfristiger Modeerscheinung bewerten, von welchem sie sich bewusst abgrenzen wollen. Bei beiden können Ursachen u. a. in der Medienbiografie sowie dem damit in Zusammenhang gebrachten medialen Geschmack gesehen werden. Während Herr Albrecht im Rahmen des Interviews dystopische Gedankenfiguren als Resultat der zunehmenden Transformation durch Digitalisierungsprozesse anführt, zeigt sich bei Herrn Sommer tendenziell eher eine gewisse Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit. Dass Herr Sommer einige Jahre zuvor bereits eine Wochenendfortbildung zu Einsatzpotenzialen von digitalen Medien im Unterricht besucht hat, scheint im Kontext des Interviews an dieser Stelle paradox:

„Ja und dann sind wir auch wirklich total erfüllt mit dem Thema und auch mit ausreichend guten Materialien ähm nach Hause in die/ dann wieder auch in die Schule gefahren und ich weiß nicht, wieso es (.) dann verlaufen ist. Ich glaube auch wieder so, dass das dann auch so eine Sache/ so des Angangs ist.“ (Sommer, Pos. 548–552)

„Die Sache des Angangs“ kann in diesem Zusammenhang als mangelnde individuelle Motivation auf der Mikroebene sowie als ausbleibende Unterstützungsprozesse auf der Mesoebene interpretiert werden. Frau Graf reflektiert ihre eigene Motivation im Hinblick auf die Aneignung von Apps und verdeutlicht, dass ihre fehlende Initiative dazu führe, bestimmte Apps, die bereits auf den iPads der Schüler:innen installiert seien, nicht zu nutzen:

„B: [...] Also im besten/ also KÖNNTE man sich natürlich auch selber aneignen, ne/ also/
I: Was wäre dafür die Voraussetzung?
B: Ähm Initiative (lacht).“ (Graf, Pos. 533–536)

Das Lachen kann als verstärkendes Element gewertet werden, das darauf hinweist, dass die vorliegende Antwort ironischer Natur ist. Diese Interpretation stärkt sich aus den vorangegangenen Äußerungen, welche darauf verweisen, dass „man“ sich das aneignen „könnte“, jedoch gleichzeitig darauf verweist, dass dies aufgrund mangelnder (intrinsischer) Motivation respektive „Initiative“ nicht bzw. nur in Teilen erfolgt. Die Verwendung der „man“-Formulierung während des gesamten Abschnitts unterstreicht zudem die innere Distanzierung von Frau Graf.

Auf der anderen Seite zeigt sich im Fall von Frau Krause und Frau Jung, dass der technische und didaktische Aufwand für sie keine Barriere für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht darstellt, welchen Frau Jung als „total gewinnbringend“ (Pos. 587) bewertet. Durch den Austausch mit Kolleg:innen und ein langsames „Herantasten“ (Jung, Pos. 379) oder auch – wie im Falle von Herrn Brandt – die Unterstützung durch Medienscouts, werden digitale Medien bei diesen drei interviewten Sonderpädagog:innen relativ regelmäßig im Unterricht eingesetzt. Herr Wolf, welcher phasenweise digitale Medien in didaktische Prozesse miteinbezieht, kann (trotz der empfundenen Belastung) auch Motivation und Spaß aus dem Einsatz verschiedener Software ziehen:

„ist schon eine Belastung auch, ne, im/ sich immer ähm ähm sich in neue Sachen einzuarbeiten ist ja immer eine gewisse Belastung, ähm aber jetzt ähm nur dieses kleine Ding mit den Kahoots zum Beispiel, die, wie motivierend das und spaßig das im Klassenraum war, das war einfach gut. Und das motiviert auch dann, ähm sich mit anderen Sachen noch auseinanderzusetzen.“ (Wolf, Pos. 589–593)

In diesem Zitat kommt die Ambivalenz, die sich in Bezug auf die Kosten-Nutzen-Abwägung in Teilen in allen Interviews abzeichnet, zum Ausdruck.

Die Ambivalenz bezüglich des Einsatzes digitaler Medien zeigt sich auch bei Frau Weiss, indem sie auf den Aufwand verweist, den es für sie bedeutet, sich in didaktische Möglichkeiten mit digitalen Medien einzuarbeiten und gleichzeitig auch konstatiert, dass sie digitale Medien als Alltagsbegleiter in der Schule „inzwischen“ schon annimmt. Mit der Betonung von „inzwischen“ verweist sie auf die Prozesshaftigkeit des Annehmens. Zudem betont sie auch die Veränderung der Rolle als Lehrperson durch den Einsatz digitaler Medien:

„Ja, ich nehme das inzwischen schon an, ne, also ich sag mal, es ist immer noch ein Aufwand für mich tatsächlich, um mir so das Know-How anzueignen. Und (.) ich finde tatsächlich diese Gratwanderung/ Man steht halt immer schnell/schnell mal auch doof da, wenn es nicht funktioniert, ne. Also das ist da find ich auch so ein Erlebnis, ne. Na, sonst weiß man irgendwie, wie es geht, und plötzlich weiß man es wieder nicht mehr und steht dann so ein bisschen wie der Ochs vorm Berg und muss erst mal gucken, wie es funktioniert. Und diese Erfahrung, dass es vielleicht auch mal im Unterricht nicht funktioniert, weil man vielleicht irgendwas nicht bedacht hat oder das falsche Kabel dabei hat irgendwas. Das geht ja auch ganz schnell, dass man da so/ in so ein Versagen reinkommt.“ (Weiss, Pos. 181–191)

Während Frau Weiss es zunächst als „Gratwanderung“ darstellt, verweist sie im Laufe der Argumentation auf ihre eigene Verunsicherung, welche die digitale Transformation mit sich bringt, da sie, die sich sonst als erfahrene Sonderpädagogin wahrnimmt, im Kontext des Unterrichts mit digitalen Medien dann „plötzlich“ „wie der Ochs vorm Berg“ dasteht. Mit dieser Metapher drückt sie ihre Ratlosigkeit und Orientierungslosigkeit aus, die sich folglich auch in einer gewissen Verunsicherung und Angst zeigen, indem sie befürchtet, „dass man da so/ in so ein Versagen reinkommt“. Um diesem möglichen Versagen aus dem Weg gehen zu können, stellt das Verhaftet-Bleiben in tradierten und gewohnten Nutzungsmustern mit dem Einsatz von analogen Medien eine ihrer Nutzungsstrategien dar. Digitale Medien werden dann als etwas präsentiert, die zu einem Kontrollverlust im Unterricht und zur Verunsicherung der eigenen, inkorporierten Rolle als Lehrperson führt. Ähnliche Bedenken äußert auch Herr Brandt,

„das Problem ist halt ähm wenn man dann halt im Unterricht am Hampeln ist und ähm: ‚Scheiße, wieso geht denn das jetzt nicht?‘ Dann merkt man schon, dann wird der Unterricht halt unruhig und laut und ähm (.) das ist dann halt so ein bisschen learning by doing.“ (Brandt, Pos. 272–275)

Wie auch in anderen Studien (Kulcke, 2020; Bolten-Bühler, 2021) zeigt sich in beiden Zitaten zudem die Verunsicherung durch ein Ausgeliefertsein an die Technik, welche im Kontext dieser Studie zwar nicht als „latente [...]

Technikfeindlichkeit“ (Kommer, 2010, S. 304) gewertet werden kann, aber dennoch als eine gewisse „Technikdistanz“ (Mutsch, 2012, S. 147), die im Kontext des didaktischen Einsatzes auch durch die Lernausgangslagen der Schüler:innen legitimiert wird (Kapitel 8.5).

Auf der anderen Seite wird in allen Interviews der „riesengroße Motivationsfaktor“ (Jung, Pos. 293) sowie die „große Begeisterung“ (Weiss, Pos. 198) der Schüler:innen bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht positiv hervorgehoben. Die Motivation und der Spaß der Schüler:innen kann folglich (wie z. B. bei Herrn Wolf, Frau Weiss und Frau Jung) zu einem Motivationsfaktor für die eigene Person werden, sich mit den Möglichkeiten der Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien auseinanderzusetzen und diese in Unterrichtssequenzen einzubauen. Dabei ist eine reziproke Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:innen hilfreich, worauf Frau Jung explizit verweist: „Es geht um vieles, um ausprobieren und, ja, umsetzen zusammen mit den Schülern“ (Jung, Pos. 380–381).

Positiv wird zudem auch die Praktikabilität sowie die schnelle und abwechslungsreiche Gestaltung didaktischen Materials mit digitalen Medien von Frau Jung hervorgehoben, die – Erfahrungswissen vorausgesetzt – auch zu einer Zeitersparnis bei der Planung des Unterrichts führen. Frau Weiss hebt positiv hervor: „Das fand ich auch toll dann zu sehen, dass man plötzlich mal so Ideen entwickelt, was man auch für einfache Möglichkeiten hat, dann über so eine Digitalisierung“ (Pos. 212–214).

Hiermit einher gehen Möglichkeiten der Differenzierung und der Individualisierung, was als positiv hervorgehoben wird. Zudem konstatiert sie, dass den Schüler:innen durch den Einsatz digitaler Medien ein „anderes Erfahrungsfeld“ (Weiss, Pos. 730; 778) eröffnet werden kann. Die Relevanz des „selbstbestimmten Lernens“ (Krause, Pos. 573) in Bezug auf eine zeitlich und örtlich flexible Nutzung, ebenso wie die intuitiven Bedienungsoptionen und Visualisierungsmöglichkeiten (Krause, Pos. 94–96), werden besonders im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung als bedeutsam erachtet. Zudem werden die verstärkten Chancen zur Teilhabe und Selbstbestimmung von Frau Graf, Frau Krause, Herr Wolf und Frau Hoffmann als relevant erachtet. Mit Blick auf didaktische Prozesse konnten in der Analyse positive Bewertungen der Sonderpädagog:innen vor allem in Bezug auf die Steigerung der Motivation der Schüler:innen, der möglichen Ausrichtung des Unterrichts an der Lebenswelt der Schüler:innen sowie der Relevanz eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien für die gesellschaftliche Teilhabe (auch in einer Zukunftsperspektive) der Schüler:innen offengelegt werden.

Trotz der hier dargelegten Vorteile der Nutzung digitaler Medien in didaktischen Prozessen, werden digitale Medien in der Gesamtbetrachtung nur relativ selten explizit in den Unterricht miteinbezogen, was Frau Krause und Frau Jung damit begründen, dass die jeweilige Schule, an der sie unterrichten, „leider so

ein bisschen (.) nicht so fortschrittlich ist und dass es gerade erst so kommt und die noch nicht so viele Erfahrungen damit haben“ (Krause, Pos. 89–90) und dass „Klassen einfach noch nicht so hervorragend dafür hergerichtet sind“ (Jung, Pos. 468). Hiermit wird erneut die medienökonomische Ausstattung als Voraussetzung für die Implementierung digitaler Medien in Unterrichtsprozesse deutlich (Kapitel 8.4). Im Rahmen des medienökonomischen Kapitals der jeweiligen Schule sowie des *medialen Habitus* kommt es zu verschiedenen Strategien, die die Sonderpädagog:innen im Kontext des Unterrichts anwenden, um (digitale) Medien einzusetzen oder eben auch nicht. Diese Strategien, die im Kodierprozesses aus den Daten emergierten, werden im folgenden Kapitel rekonstruiert.

8.3.2.2 Nutzungsstrategien

Die bereits in Kapitel 8.3.2 dargestellte, von den Sonderpädagog:innen konstruierte Dichotomie analoger und digitaler Medien schreibt sich in dieser Analyseperspektive fort, da diese auch auf der professionellen Handlungsebene von den Sonderpädagog:innen verhandelt wird bzw. werden muss. Auf der einen Seite wird die Abwehr digitaler Medien in Unterrichtsszenarien auf didaktischer Ebene vor allem mit der Hinwendung zu analogen Medien begründet, da „der Lernerfolg handgemacht ein besserer ist als das Digitale“ (Albrecht, Pos. 31–32), was Herr Albrecht so begründet: „da fehlt glaube ich einfach so diese, diese Bewegung zwischen, zwischen meinem Kopf und dem, was ich denken soll. Das Handgemachte fehlt da, glaube ich“ (Pos. 32–34).

Die starke Fokussierung auf das „Handgemachte“ (Albrecht, Pos. 35), „das Handelnde“ (Weiss, Pos. 218), „handelndes Material“ (Krause, Pos. 604), „handelndes Lernen“ (Weiss, Pos. 221), dem „Tun“ (Weiss, Pos. 221) und den „Handmaterialien“ (Jung, Pos. 515) verweisen auf die Bedeutung, welche die Sonderpädagog:innen perzeptiven Aneignungsprozessen zuschreiben. Lernen wird im Sinne Pestalozzis (1804) als aktiver Aneignungsprozess mit „Kopf, Hand und Herz“ zur Entfaltung menschlicher Kräfte verstanden. Im Fokus der Argumentation steht der Unterricht, der auf Handeln basiert und dadurch vielfältige sinnliche Erfahrungen miteinbezieht. Nach Gudjons (2014) zeichnet sich handlungsorientierter Unterricht durch „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstandes“ (Gudjons, 2014, S. 8) aus. In dieser Perspektive wird handlungsorientierter Unterricht von den Sonderpädagog:innen als Gegenpol zu Unterricht mit digitalen Medien aufgespannt, welchem eher passive Aneignungsprozesse, die vor allem über ikonische Abbildungen stattfinden, bei dem also das „Handgemachte“ (Albrecht, Pos. 35) fehlt, begründet, und dadurch der Ausschluss digitaler Medien aus dem Unterricht argumentiert. Diese Strategie korrespondiert mit der Begründungsfigur, die bereits in Kapitel 8.3.2.1 dargestellt wurde und sich in verschiedenen

Ausprägungen in allen Interviews findet. Zudem wird diese Begründungsfigur in Bezug auf die Lernvoraussetzung bei Schüler:innen mit dem zugewiesenen sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung argumentiert und legitimiert, was in Kapitel 8.5 einer Analyse unterzogen wird.

Auf der anderen Seite besteht jedoch auch der Anspruch, „beide Seiten“ (Albrecht, Pos. 826), das heißt analoge und digitale Medien, in den Unterricht mit einzubeziehen. Dies wird sowohl von Frau Krause, Herr Kaiser als auch von Frau Jung als „Gleichgewicht“ (Jung, Pos. 520) oder „Gegengewicht“ (Kaiser, Pos. 956) bezeichnet, mit dem Ziel, eine „Balance“ (Kaiser, Pos. 945, Krause, Pos. 597) zwischen den Angeboten herzustellen.

Diesem Anspruch versucht Frau Jung auf didaktischer Ebene gerecht zu werden, indem sie ein Unterrichtsbeispiel illustriert, das gleichzeitig analog sowie digital für die Schüler:innen angeboten wird:

„Also das, was wir zum Beispiel machen, ist, immer wenn wir ein Bilderbuch oder etwas darbieten, haben wir auch immer das Originalbilderbuch noch mit dabei, um diese Verbindung von, das was du jetzt da siehst, ist aber auch hier vorne und du kannst dir das Buch gleich noch holen und anschauen und nochmal darin blättern, um so die Verbindung von Real zu Projektion zu geben.“ (Jung, Pos. 499–503)

Eine Dichotomie zwischen analog („real“ (Jung, Pos. 503; Krause, Pos. 584)) und digital („Projektion“ (Jung, Pos. 503)) soll mithilfe beider Angebote für die Schüler:innen aufgehoben werden, indem den Schüler:innen beide Optionen zur Verfügung gestellt werden. Auch Dannecker et al. (2024) stellen im Kontext des Forschungsprojekts *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht* heraus, „dass Schüler*innen mit einem diagnostizierten FB zusätzlich individualisierte Angebote zur Verfügung gestellt wurden. Diese sind beispielsweise durch Differenzierungen auf unterschiedlichen Ebenen jenseits digitaler Angebote (z. B. zusätzlicher Papiausdrucke der Aufgaben) [...] geprägt“ (Dannecker, Ambrosini, Carell, Spieß & Ziemen, 2024, S. 31). Im physischen Umgang mit dem Buch erscheint der handlungsorientierte Aspekt von Bedeutung, insbesondere die Möglichkeit, das Buch durchzublätern und in einer dreidimensionalen Ansicht („real“ (Jung, Pos. 503)) zu betrachten. Auf diese Weise wird versucht, ein Balanceverhältnis zu schaffen, indem den Schüler:innen digitale und analoge Aneignungswege eröffnet werden. Frau Jung betont die Relevanz,

„dass es gezielt eingesetzt wird und abwechslungsreich eingesetzt wird und man nicht acht Unterrichtsstunden damit vollmacht, sondern es immer wieder in den Stunden Phasen gibt, wo man neue Medien einsetzen kann. Aber ich finde es auch wichtig, dass die Schüler weiter, weil das auch ein, ja, zu unserem Bildungsauftrag gehört, lernen, mit normalen Medien wie Papier und Stift umzugehen und normalen Handmaterialien.“ (Jung, Pos. 510–515)

Als Strategie zur Herstellung eines Balanceverhältnisses werden digitale Medien folglich zeitlich begrenzt, gezielt und kontrolliert eingesetzt sowie teilweise didaktisch funktionalisiert. Bei Herrn Wolf manifestiert sich diese Strategie konkret durch zwei Freiarbeitsphasen pro Woche, in denen die Schüler:innen mit Tablets arbeiten. Die zeitliche Begrenzung als Nutzungsstrategie spiegelt sich auch im privaten Kontext wider (Kapitel 8.3.1.2). Die Kontrolle zeigt sich durch die Aktivierung des geführten Zugangs für die Schüler:innen während der Lerneinheiten mit dem Tablet oder iPad. Diese Einschränkung der Selbstbestimmung der Schüler:innen wird damit begründet, dass „das Tablet [...] ja voll mit 50 verschiedenen Spielen und ähm Apps [ist]. Ähm ja, was für mich schon unübersichtlich ist und für die Schüler noch mehr. Ähm ja, so dass ich diesen geführten Zugriff relativ häufig nutze oder fast ausschließlich nutze“ (Wolf, Pos. 512–516)

Um die Vielfalt der verfügbaren Inhalte und des potenziellen Ablenkungspotenzials für die Schüler:innen einzuschränken, wird der Zugang zu digitalen Medien nicht uneingeschränkt zur Verfügung gestellt, sondern die gezielte Aktivierung eines geführten Zugangs wird als Nutzungsstrategie benannt.

Eine weitere Nutzungsstrategie, ein Balanceverhältnis herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, bezieht sich darauf, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht als etwas Besonderes dargestellt wird, da die Nutzung sowohl zeitlich als auch räumlich (Zugang zum Computerraum oder Medienwagen) limitiert wird. Des Weiteren scheint der Einsatz von Tablets auch bei Sonderpädagog:innen, die diese bereits fest im Unterricht integriert haben, wie im Fall von Frau Krause, noch von „Beamer und solche Sachen [...], die normal sind“ (Krause, Pos. 290) abgegrenzt und als etwas Besonderes (eben nicht „normal“) hervorgehoben zu werden.

Eine weitere (und extreme Ausprägung der) Nutzungsstrategie stellt der Ausschluss privater digitaler Endgeräte im schulischen Kontext dar. Während die Diskussion um den Ausschluss privater digitaler Endgeräte zum Zeitpunkt der jeweiligen Interviews an den Schulen von Frau Krause, Herr Wolf und Herr Albrecht im Kollegium miteinander ausgehandelt wird, wird das Smartphone-Verbot an der Schule von Herrn Wolf umgesetzt. In der Argumentation von Frau Krause und Herr Albrecht spannen sich dabei gegensätzliche Positionen auf, „dass wir ab einem bestimmten Alter ähm das Handy nicht verbieten, sondern eher in den Unterricht einbeziehen sollten, weil es ist natürlich auch ein Medium, wo man auch nochmal viel lernen kann“ (Krause, Pos. 379–384). Wohingegen Herr Albrecht argumentiert: „Für mich stellt sich die Frage eigentlich überhaupt nicht. (..) Und ich stehe da davor, mit solchen Augen und verstehe das gar nicht. Das ist für mich eine ganz klare Regelung, dass die [Smartphones] da nicht hingehören“ (Pos. 1016–1020).

Obwohl sich auf der Mikroebene konträre Argumentationslinien aufzeigen, wird im Kontext der Analyse deutlich, dass der Anspruch besteht, dass das Verbot der Smartphone-Nutzung in schulischen Kontexten auf der Mesoebene (in

Form von Schulkonferenzen) gemeinsam diskutiert und beschlossen werden muss. Dies gestaltet sich – auch aufgrund der unterschiedlichen Ansichten innerhalb des Schulkollegiums – als „schwieriges Feld“ (Wolf, Pos. 914). Das ambivalente Verhältnis wird von Herrn Wolf, an dessen Schule die Nutzung von Smartphones während der Schulzeit verboten ist, illustriert. Während er darauf verweist, dass die Nutzung der digitalen Endgeräte und das Rezipieren und Produzieren von Medieninhalten in Chats und auf Plattformen auf der einen Seite selbstverständlich zum Lebensalltag der Schüler:innen gehören und die Institution Schule in der Verantwortung sieht, Konzepte zu erarbeiten, „um die Schüler halt zu bestärken da ähm selber mit, mit den Sachen umgehen zu können“ (Wolf, Pos. 908–914), beanstandet er auf der anderen Seite jedoch auf Nachfrage der Interviewerin, dass „kein großes Konzept dahinter“ steht (Wolf, Pos. 1005). Der Wunsch, dass an den jeweiligen Schulen – auf Ebene des gesamten Kollegiums – einheitliche Regelungen sowie didaktische Konzepte zum Umgang mit digitalen Medien erarbeitet und gemeinsam ausgehandelt werden, werden in allen Interviews formuliert. Frau Graf hebt dabei hervor, dass der Umgang mit digitalen Medien „natürlich auch total vom Lehrerteam ab[hängt] und auch generell vom Großteam, wie da der Umgang [ist]“ (Graf, Pos. 463–465). Die Relevanz des Kollegiums sowie der Schulleitung spielt bei der Implementierung digitaler Medien im Unterricht eine wichtige Rolle. Die direkte und niedrigschwellige Unterstützung durch Kolleg:innen wird in allen Interviews thematisiert, wobei Frau Weiss konstatiert, dass sich „das Kollegium da auch noch sehr [spaltet]“ (Weiss, Pos. 137–138). Auch von Frau Krause werden „zwei Lager“ (Krause, Pos. 532) wahrgenommen: Zum einen diejenigen (zu denen sich auch Frau Krause zählt), die ihr Interesse an dem Thema bekunden, indem sie am Medienkonzept der Schule, die als „Fachgruppe“ (Krause, Pos. 481), „IT-Team“ (Hoffmann, Pos. 269), „Fachkonferenz“ (Graf, Pos. 397) bzw. „Mediengruppe“ (Brandt, Pos. 530) bezeichnet werden, aktiv mitarbeiten und somit Expert:innen für das Thema der Medienintegration sind. Die Aufgabe der Fachgruppe sieht Frau Krause darin, „das neue Medienkonzept (.) quasi in Umlauf bringt (lacht) oder auch an die Kollegen weitergibt“ (Krause, Pos. 143–144) und diesen Unterrichtsbeispiele präsentiert mit dem Ziel, „dass man da halt ins Gespräch kommt und den anderen vielleicht noch die Angst nimmt, dass es total schwierig und herausfordernd ist“ (Krause, Pos. 485–488). Diejenigen Kolleg:innen, „die nicht unbedingt dagegen [sind] und es auch nicht ablehnen, aber einfach sehr, sehr unsicher sind und sich deswegen glaube ich auch viele Sachen nicht trauen. Und dann nutzen sie es nicht“ (Krause, Pos. 528–532) bezeichnet Frau Krause als das andere „Lager“ (Krause, Pos. 532). Frau Hoffmann, welche nicht aktiv in die Fachgruppe angebunden ist und somit eher dem anderen „Lager“ zuzuordnen ist, erwartet von der Fachgruppe „das Kollegium da (..) in verschiedenen Bereichen fit zu machen“ (Hoffmann, Pos. 270–271). Diese Bereiche beziehen sich vor allem auf inhaltliche und didaktische Fragen der Einbindung in den Unterricht. Des Weiteren werden auch Erwartungen an die Fachgruppe auf technischer Ebene gestellt, wenn es darum geht,

sich mit technischen und infrastrukturellen Problemen zu beschäftigen: „wenn ich Probleme mit dem Laptop habe, dann gehe zu meinen Medienleuten: ‚Da, macht. Das Ding funktioniert nicht‘“ (Brandt, Pos. 56). Auch Keeley et al. (2023) heben in ihrem Abschlussbericht die Bedeutung von Medienkoordinator:innen für gelingende Digitalisierungsprozesse an den Schulen hervor.

Bedingt dadurch, dass zum Zeitpunkt der Erhebung Medienkonzepte in den Schulen teilweise noch nicht oder erst teilweise erarbeitet oder grundsätzlich (z. B. in Anlehnung an den Medienkompetenzrahmen NRW) überarbeitet werden mussten, konnte (zumindest) schulintern auf keine Konzepte zurückgegriffen werden, sodass didaktische Entscheidungen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien „immer aus dem Bauch heraus [getroffen werden]“ (Graf, Pos. 391). Folglich hat sich als weitere Nutzungsstrategie „learning by doing“ (Brandt, Pos. 533) etabliert, welche von acht Sonderpädagog:innen hervorgehoben wird. Diese Strategie zeichnet aus, dass sich die meisten der befragten Sonderpädagog:innen – je nach (geänderten) Anforderung von außen, die mit der Digitalisierung einhergehen – reagierend einstellen können und sich im Sinne eines „learning by doing“ die benötigten medienpädagogischen Kompetenzen aneignen. Es wird auch als ein „langames Herantasten“ (Wolf, Pos. 197) bezeichnet, bei dem auch Fehler zugelassen werden. Frau Weiss und Frau Krause heben hervor: „Man muss einfach so sich denken ‚okay ich probiere es jetzt mal aus‘ und dann merkt man ‚okay, das mache ich beim nächsten Mal anders oder okay, hier probier mal das und das aus‘“ (Krause, Pos. 510–513). „Learning by doing“ wird entweder selbst initiiert: „Entweder ich google und versuche mal selber rauszukriegen, weil ich bin ja doch jemand, die gerne auch so durchs Tun lernt“ (Weiss, Pos. 549–551) oder aber durch die niedrigschwellige und kurzfristige Zusammenarbeit mit Kolleg:innen angeregt und ausprobiert: „oder aber klar, über Kollegen. Das ist schon auch immer eine gute Möglichkeit, mal zu fragen ‚Wie machst du das eigentlich?‘“ (Weiss, Pos. 552–554). Neben der niedrigschwelligen Unterstützung, die sich durch Spontanität auszeichnet, werden gleichzeitig Bedarfe an Fortbildungen durch die interviewten Sonderpädagog:innen geäußert. Hier ist der Bedarf sehr hoch, was auch die Studienergebnisse von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023) bestätigen. Viele der Interviewten wünschen sich Fortbildungen und suchen diese – wie Frau Graf – eigenständig auf, da sie sich „generell in Medienbildung [...] nicht gut vorbereitet [fühlt] (...)“ denn „wenn ich jetzt Medienbildung anbieten würde, dann müsste ich mich da auf jeden Fall nochmal GUT einarbeiten, wie man das didaktisch aufbereitet“ (Graf, Pos. 445–447). Aufgrund der eigenen Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien im didaktischen Prozess nimmt sie eigenaktiv außerschulische Unterstützungsressourcen wahr. Ebenso Herr Brandt, welcher – inspiriert durch seine Frau, die als Lehrerin an einem Gymnasium tätig ist – den Einbezug von Medienscouts in seiner Schule bereits vor zehn Jahren angeregt hat. Seitdem nimmt er die Unterstützung der Medienscouts in seinem Unterricht wahr. Auch Herr Albrecht hat die Unterstützung durch Medienscouts in Anspruch genommen:

„Und das war bisher zweimal so. Das/ die haben wir eingeladen und dann saßen, glaube ich, weiß nicht, zwei oder drei Oberstufenklassen, also so dreißig Personen und die Medienscouts da und die haben halt dann ein bisschen erklärt wie TikTok funktioniert, wie WhatsApp funktioniert, worauf man achten muss und so.“ (Albrecht, Pos. 392–396)

Obwohl sich Herr Albrecht sonst eher durch eine kritisch-ablehnende Haltung profiliert, nimmt er dennoch die Angebote für die Schüler:innen wahr und nutzt externe Ressourcen, wo es auch für ihn „ganz gut ist, das alles nochmal zu hören“ (Albrecht, Pos. 397–398). Er bewertet es als „ganz guter Austausch, der aber dann auch zu selten stattfindet“ (Albrecht, Pos. 401–402). Es zeigt sich, dass ein Zusammenspiel sowohl interner schulischer als auch externer Unterstützungsressourcen von den Sonderpädagog:innen für die Implementierung in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen wird. Diese sind abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren: Auf der Mikroebene lassen sich Abhängigkeiten in Bezug zur individuellen Medienbiografie feststellen, auf der Mesoebene in Bezug auf die medienökonomische Ausstattung der Schule sowie auf die Entscheidungen (u. a. auch in Bezug auf Kosten- und Nutzenabwägung) der Schulleitung, durch die Unterstützung des Kollegiums und die Motivation der Schüler:innen. Zusätzlich beeinflusst die Beschaffenheit des Mediums die Nutzung, bei der die Sonderpädagog:innen in einigen Interviews die fehlende Passung für die Lernausgangslagen der Schüler:innen bemängeln, was sich auch in den Studien von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023) bestätigt.

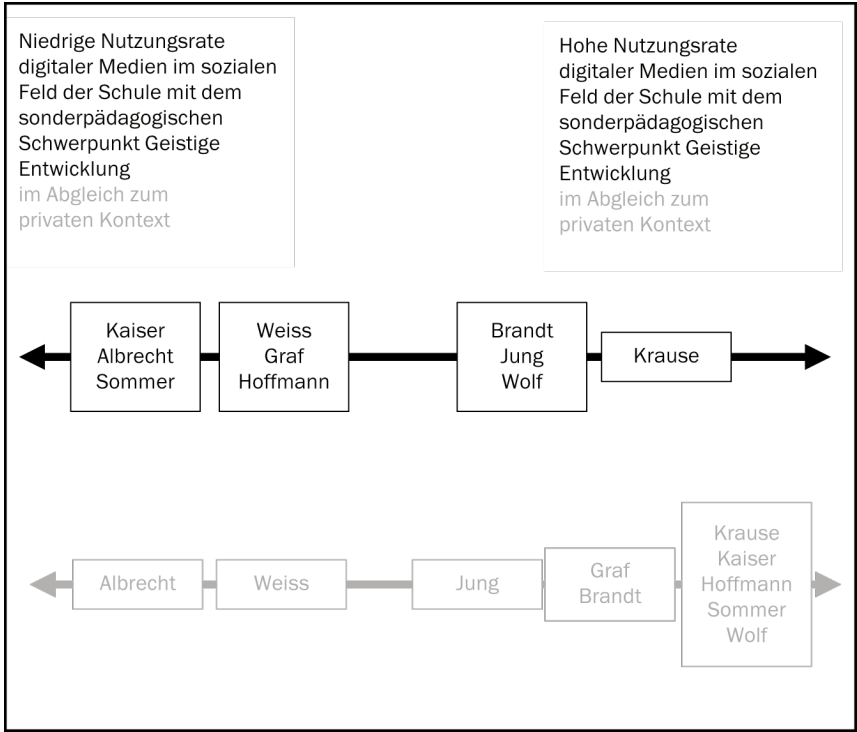
8.3.3 Zusammenfassung und theoretische Einordnung

Während sich im Analyse- und Kodierprozesses vor allem im privaten Kontext der Sonderpädagog:innen ein breites Medienensemble sowie eine große Spannweite an Mediennutzungsmustern aufzeigt, ist das Medienensemble im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eher auf tradierte, analoge Medien orientiert.

Das Verhältnis bezüglich des Einsatzes digitaler Hard- und Software ist vor allem durch Ambivalenzen geprägt. In diesem ambivalenten Verhältnis kommt es – im Sinne einer strukturellen Kopplung – folglich weder zu einer strikten, prinzipiellen Ablehnung digitaler Medien, noch zu einem unhinterfragten, ritualisierten oder als Normalfall angesehenen Einsatz digitaler Medien. Dieses ambivalente Verhältnis ist – im Sinne der „feinen Unterschiede“ – geprägt von impliziten sowie expliziten Reflexionsprozessen sowie individuellen Handlungsstrategien, die intra- und interindividuell verhandelt werden (müssen) und bei deren Konstruktion sich Unsicherheiten zeigen. Diese Unsicherheiten treten in

verschiedenen Ausprägungen und Intensität sowohl in Bezug auf den Umgang mit (digitalen) Medien im privaten Kontext als auch im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in den Interviews hervor. Abbildung 7 illustriert die jeweiligen Nutzungsraten digitaler Medien der Sonderpädagog:innen, sowohl im privaten Kontext als auch im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Diese wurden mithilfe der Interviewfragen rekonstruiert und in einer Zusammenschau verglichen.

Abbildung 7: Vergleich der schulischen und privaten Nutzungsraten der Sonderpädagog:innen



Im Vergleich mit der Nutzung im privaten Kontext zeigt sich im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, dass auch Sonderpädagog:innen, die digitale Medien in ihrer Freizeit bzw. im privaten Kontext verwenden, die Integration digitaler Medien im Unterrichtskontext teilweise meiden. Den größten Unterschied der Nutzungsraten im schulischen Feld und privaten Kontext zeigen sich bei Herrn Kaiser und Herrn Sommer. Auch in der Studie von Bolten-Bühler (2021) zeigen sich Unterschiede der Nutzungsraten im beruflichen und privaten Kontext der Lehrenden in der Erwachsenenbildung.

Wie in der Studie von Knüsel-Schäfer (2020) offenbaren die Erkenntnisse dieser Arbeit zudem, dass digitale Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eher eine Ergänzung zum tradierten und damit vor allem von analogen Medien geprägten Unterricht darstellen (sollen). Der didaktische Fokus der befragten Sonderpädagog:innen ist im Unterricht auf handlungsorientierte Aneignungsprozesse gerichtet, der vielfältige sinnliche Erfahrungen miteinbezieht. In dieser Perspektive wird der handlungsorientierte Unterricht, der sich nach Gudjons (2014) durch „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstandes“ (S. 8) auszeichnet, von den Sonderpädagog:innen als Gegenpol zu Unterricht mit digitalen Medien, welchem eher passive Aneignungsprozesse, die vor allem über ikonische Abbildungen stattfinden, zugeschrieben werden, aufgespannt und dadurch der Ausschluss digitaler Medien aus dem Unterricht argumentiert. Zudem wird die ergänzende Rolle digitaler Medien auch mit der Orientierung am „traditionellen Leitmedium“ (Kommer, 2010, S. 360) des Buches sowie des individualisierten Arbeitsblattes argumentiert.

Die Relevanz und der Einfluss digitaler Medien auf die Lebenswelt der Schüler:innen wird dabei nicht negiert, stattdessen wird der hohe Motivationscharakter, den diese für individuelle Aneignungsprozesse von Schüler:innen haben, sogar hervorgehoben (Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2023). Jedoch wird der Unterricht – bedingt durch das geringe medienökonomische Kapital der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie die von Ambivalenz und Unsicherheiten geprägten Strukturen des *medialen Habitus* – eher in der Orientierung auf tradierte, analoge Medien sowie am Primat der Handlungsorientierung ausgerichtet.

Bedingt durch die Schulschließungen und den Distanzunterricht während der Covid-19-Pandemie wurde das Verhältnis des Einsatzes von und zu digitalen und analogen Medien von den Sonderpädagog:innen neu verhandelt, da neue Handlungsstrategien teilweise ad hoc gefunden werden mussten. Dies hat in der Reflexion auf der einen Seite zur positiven Wahrnehmung erweiterter Möglichkeitsräume durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht geführt, auf der anderen Seite wurden (neue) Herausforderungen und Barrieren in dieser Zeit wie in einem Brennglas sichtbar, was zu Unsicherheiten und Ängsten in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien geführt hat und das ambivalente Verhältnis der Sonderpädagog:innen zum Medieneinsatz (weiterhin) prägt. Auf ähnliche Ergebnisse verweisen auch Gerick et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023). Als mögliche Lösungsstrategie bzw. Zielperspektive wird von einigen befragten Sonderpädagog:innen ein Balanceverhältnis zwischen dem Einsatz digitaler und analoger Medien präsentiert. Auch Dannecker et al. (2024) beschreiben im Kontext ihres Forschungsprojekts *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht*, dass Lehrer:innen eine „Balance aus digitalen und analogen Medien an[streben]“ (S. 28).

Hierbei kann beobachtet werden, dass – wie Baecker (2017) als typisch für die Übergangsphase zu einer digitalen Epoche beschreibt – es noch nicht zu einer „Verschaltung des Digitalen mit dem Analogen“ (S. 3) kommt, sondern vielmehr die Perspektive eingenommen wird, das „Digitale“ würde in die „analoge Welt“ hinzukommen, was auch als ein Erklärungsansatz für die dichotome Differenzierung analoger und digitaler Medien der Sonderpädagog:innen dienen könnte.

In Anschluss an die Studie von Schluchter (2014), der auf die Prägekraft fachkultureller Sozialisation auf den Medienumgang bei Studierenden im Lehramt sonderpädagogische Förderung verweist, zeigt sich folglich, dass auch

„das Gros der [in der Schule tätigen Sonderpädagog:innen] nur bedingt – im Rahmen ihrer Vorerfahrung – über Vorstellungen zu Möglichkeiten der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien [verfügt] (vgl. auch Kommer, 2010, S. 386), respektive generiert, in Anbetracht divergenter, struktureller sowie individueller Einflussfaktoren, [...] auch nur bedingt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien.“ (Schluchter, 2014, S. 483)

Mit der Rekonstruktion der privaten, aber vor allem auch beruflichen Medien-nutzungsstrategien, zeigt sich, dass sich die von Schluchter (2014) konstatierten, nur bedingt ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die Gestaltung von Schule und insbesondere von Unterricht in der schulischen Praxis der Sonderpädagog:innen in Teilen fortschreiben. Allerdings offenbarten sich unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie auch Veränderungen, indem sich die „Bereitschaft“ (Graf, Pos. 176) sowie die „eigene Begeisterung“ (Weiss, Pos. 103) für den Einsatz digitaler Medien positiv verändert habe, die als „notwendiger Schritt, sich auf den Weg zu machen, Dinge auszuprobieren und einfach zu machen“ (Jung, Pos. 587–588) bewertet werden:

„vielleicht ein positiver Aspekt der Pandemie doch auch ist, dass selbst Lehrer, die sich dagegen gesträubt haben, eine Idee davon bekommen, wie unheimlich wichtig und präsent digitale Medien und die Nutzung auch über Schule Teil von unserer heutigen Gesellschaft ist.“ (Hoffmann, Pos. 326–329)

Der Umgang mit Medien und ihren Inhalten ist bestimmt durch die Medienbiografie, den medialen Geschmack, die Akkumulation von Kapital und steht im Wechselverhältnis mit dem sozialen Feld. Die Analyse des *medialen Habitus* schärft damit nicht nur den Blick für die Analyse der beobachtbaren medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster, sondern zeigt, dass ihre Genese im Sinne einer strukturellen Koppelung keineswegs rein zufällig oder ausschließlich individuell bedingt ist. Der Einfluss der jeweiligen Kapitalstrukturen und -verteilungen im sozialen Feld der Schule stellen den Kern der Analyse in Kapitel 8.4 dar.

8.3.3.1 Übersicht der Mediennutzungsmuster der Sonderpädagog:innen

Die Tabelle 4 gibt einen Überblick der individuellen Mediennutzungsmuster der interviewten Sonderpädagog:innen sowohl im privaten als auch schulischen Kontext.

Tabelle 4: Übersicht der Mediennutzungsmuster der Sonderpädagog:innen im privaten Kontext sowie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Befragte Sonderpädagog:in	Mediennutzung im privaten Kontext	Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung
Hoffmann	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung digitaler und analoger Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite Unterhaltung und Kommunikation dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf analoge Medien im Unterricht • Buch dient als Leitmedium
Krause	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung digitaler und analoger Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite Unterhaltung und Kommunikation dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf ein „Balanceverhältnis“ der Nutzung digitaler und analoger Medien • Vielfältige Nutzung digitaler und analoger Medien
Jung	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung digitaler und analoger Medien • Breites Medienensemble, das vor allem einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf ein „Balanceverhältnis“ der Nutzung digitaler und analoger Medien • Vielfältige Nutzung digitaler und analoger Medien
Weiss	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich vor allem auf tradierte, analoge Medien • Seltener Einbezug digitaler Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf analoge Medien • Buch und individualisierte Arbeitsblätter als Leitmedien • Seltener Einbezug digitaler Medien

Befragte Sonderpädagog:in	Mediennutzung im privaten Kontext	Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung
Kaiser	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung vor allem digitaler Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite Unterhaltung und Kommunikation dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf analoge Medien • Buch und individualisierte Arbeitsblätter als Leitmedien • Seltener Einbezug digitaler Medien
Albrecht	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf tradierte, analoge Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf tradierte, analoge Medien • Gelegentlicher Einbezug digitaler Medien, allerdings ausschließlich mit Unterstützung durch Medienscouts, ansonsten werden digitale Medien abgelehnt
Graf	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung digitaler und analoger Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite Unterhaltung und Kommunikation dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf analoge Medien • Seltener Einbezug digitaler Medien
Sommer	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich auf digitale Unterhaltungsmedien 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschluss digitaler Medien aus dem Unterricht
Brandt	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung digitaler und analoger Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite der eigenen Unterhaltung dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich vor allem auf analoge Medien • Regelmäßiger Einbezug digitaler Medien mit Unterstützung durch Medienscouts
Wolf	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung vor allem digitaler Medien • Breites Medienensemble, das auf der einen Seite Unterhaltung und Kommunikation dient und auf der anderen Seite auch einen funktionalen Nutzen fokussiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus richtet sich vor allem auf analoge Medien • Buch und individualisierte Arbeitsblätter als Leitmedien • Gelegentlicher Einbezug digitaler Medien

8.4 Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Für die analytische Rekonstruktion des medialen Habitus zeigt sich im iterativ-zyklischen Analyseprozess, dass eine Untersuchung der jeweiligen Kapitalstrukturen unerlässlich ist. Diese grundieren sowohl die Medienbiografien als auch den damit in Zusammenhang stehenden medialen Geschmack sowie die Nutzungsmuster in unterschiedlichen sozialen Feldern. Vor dem Hintergrund der internationalen *digital disability divide* Forschung (Kapitel 3.2) wird mit Blick auf das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung deutlich, dass der Zugang zu digitalen Medien (*first-level digital divide*) durch geringes medienökonomisches Kapital gekennzeichnet ist. Dies offenbart sich zum einen in der von den Sonderpädagog:innen bemängelten schlechten Ausstattung mit Hardware sowie passender Software, was auch durch die Studien von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023) bestätigt wird. Zum anderen in der in weiten Teilen schlechten technischen und digitalen Infrastruktur, durch flächendeckendes WLAN bzw. Zugang zu Servern an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung: „Aber erschreckend war, dass bei uns wirklich gar nichts war, ne. Wir hatten ja noch nicht mal WLAN. Wir hatten wirklich nur bisschen Computer in einer Ecke“ (Weiss, Pos. 704–708). Aufgrund der geringen Ausstattung mit Hardware beschreibt Frau Hoffmann, dass sie in ihrer Schule zum Zeitpunkt des Interviews einen „Kampf um zwei PC’s“ (Hoffmann, Pos. 111) beobachtet, sodass sie einen Unterricht, in den sie digitale Medien miteinbeziehen würde, nicht mit allen Schüler:innen gemeinsam planen bzw. umsetzen könnte. Sie formuliert explizit die Erwartung, dass sowohl für die Ausstattung der Förderschulen als auch für die Lehrpersonen mit geeigneter Hardware „auf jeden Fall sehr, sehr, sehr viel Geld fließen [müsste]“ (Hoffmann, Pos. 320–321).

Bedingt durch die durch Covid-19 sichtbar gewordenen technischen und digitalen Ausstattungsmängel an den Förderschulen (Keeley et al., 2023; Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020) zeigt sich im Rahmen der Interviews während der Zeit der akuten Pandemie, dass sich die Ausstattung mit digitaler Hardware an einigen Schulen der befragten Sonderpädagog:innen verbessert hat. Der Digitalpakt Schule³⁸, der auf Bundesebene am 17.05.2019 vertraglich mit den Ländern in Kraft getreten ist, sowie die „Richtlinie über die Förderung von Endgeräten für Schulen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Digitalen Ausstattungsoffensive

38 Erste Ergebnisse über die möglichen Veränderungen, die der DigitalPakt Schule in der digitalen Infrastruktur der Schulen bewirkt hat und ob bzw. inwiefern sich damit auch der Einsatz digitaler Medien an Schulen in Deutschland gewandelt hat, werden im Abschlussbericht Anfang des Jahres 2027 erwartet. Abgerufen unter: <https://www.digitalpaktschule.de/de/startschuss-fur-die-evaluation-des-digitalpaktschule-2019-2024-1852.html> am 23.05.2024.

für Schulen in NRW³⁹, welche die nordrhein-westfälische Landesregierung am 15.10.2021 explizit für die „digitale Ausstattung von Förderschulen und Schulen an sozial benachteiligten Standorten in Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021, S. 1), erlassen hat, legen den entsprechenden rechtlichen Grundstein für eine bessere digitale (Bildungs-)Infrastruktur. Diese Verbesserungen werden u. a. von Frau Weiss beobachtet:

„Also jetzt im Rahmen dieser Co/ anderthalb letzten, anderthalb Jahre Corona hat sich da wirklich viel getan. Jetzt haben wir auch wirklich in allen Klassen Internet. Das war auch vorher nicht, also das hat sich jetzt wirklich im letzten, ja im letzten Jahr eigentlich damit massiv entwickelt. Wir haben Internet in den Klassenräumen. Wir können jetzt auch wirklich die, die iPads auch also, ne/ wir haben WLAN in den Klassenräumen. Das ist ja wirklich auch noch relativ neu tatsächlich, ne. Und wir haben jetzt diese iPad Geräte, also sowohl Schülergeräte als auch Lehrergeräte und da da ist jetzt schon noch einiges möglich.“ (Weiss, Pos. 683–692)

Es zeigt sich jedoch, dass nicht alle Förderschulen im selben Maße profitiert haben und teilweise an den Schulen zum Zeitpunkt der Interviews nur „sehr punktuell WLAN [zur Verfügung steht]“ oder „ganz viele Klassen“ dies auch „überhaupt nicht nutzen [können]“ (Sommer, Pos. 19–21).

Der Mangel an dem geringen bzw. nicht zur Verfügung stehenden medienökonomischen Kapital wird vor allem durch den Vergleich zu anderen (allgemeinbildenden) Schulen deutlich, indem die Sonderpädagog:innen eine „Diskrepanz zu Regelschulen“ (Kaiser, Pos. 725) wahrnehmen. Die Verantwortung dafür wird auf der politischen Ebene verortet und dem Land bzw. der zuständigen Kommune oder dem Schulträger angelastet, bei welchem „die Förderschulen [...] nicht so im Fokus“ (Wolf, Pos. 241–242) stehen und die „die anderen Schulformen deutlich bevorzugen“ (Wolf, Pos. 239–240):

„Ja, also das war ähm ganz klar, ähm dass ähm dass ähm also/ die Kollegen von den ähm von den Berufskollegs, die haben ähm alle ein tolles ähm Lehrerendgerät

39 „Angesichts der Covid-19-Pandemie gewährt das Land Nordrhein-Westfalen nach Maßgabe dieser Richtlinie und der Verwaltungsvorschriften zu § 44 LHO in der jeweils geltenden Fassung Zuwendungen für die digitale Bildungsinfrastruktur durch eine digitale Ausstattung von Förderschulen und Schulen an sozial benachteiligten Standorten in Nordrhein-Westfalen gemäß Anlage 1 und Anlage 1a. Ziel ist es, berechtigten Schulen eine vollständige Ausstattung aller Schülerinnen und Schüler mit personalisierten und technisch schulgebundenen mobilen Endgeräten zu ermöglichen“ (Richtlinie über die Förderung von Endgeräten für Schulen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Digitalen Ausstattungsoffensive für Schulen in NRW RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2021; 11–02 Nr. 46; ABl. NRW. Sonderausgabe 10/21 verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/19548.htm>).

bekommen. Ein Hochwertiges ähm und wir sollten mit einem günstigen Tablet abgespeist werden. Also da gab es schon einen deutlichen, deutlichen Unterschied ähm zwischen den ähm Berufskollegs und den Förderschulen jetzt in dem Fall. Ähm also das war schon so, dass ähm dort alles deutlich schneller fertig war, ähm deutlich mehr Geld ausgegeben wurde. Personal zur Verfügung gestellt wurde, die sich um die Endgeräte gekümmert hatten und so. Und das war im, im Förderschulbereich war das ähm ähm deutlich schleppender alles.“ (Wolf, Pos. 247–255)

Im Abgleich mit dem durch denselben Schulträger geförderten Berufskolleg kritisiert Herr Wolf, dass für dieses ein größeres ökonomisches Kapitalvolumen zur Verfügung gestellt wurde. Die Kritik bezieht sich zum einen auf die Ausstattungsqualität mit hochwertigerer Hardware, während die Förderschule, an der er tätig war, mit „günstigen Tablets abgespeist“ werden sollte. Zum anderen umfasst seine Kritik auch, dass der anderen Schule Ressourcen in Form von zusätzlichem Personal für die Wartung der Hardware bereitgestellt wurde. Er bemängelt zudem den deutlich kürzeren und effizienter gestalteten Ausstattungszeitraum der Berufsschule. Den „deutlichen, deutlichen Unterschied“ in Bezug auf die Priorisierung nach Schulform, die Wertigkeit der digitalen Endgeräte sowie die zeitliche Effizienz bei der Ausstattung, findet sich auch in anderen Interviews wieder:

„über Jahre, zehn, zwölf Jahre war es so: Ja, es [WLAN] kommt bald. Es kommt bald. Es kommt bald. Es kommt bald. Kam aber nicht. Und ähm irgendwann kam das halt ähm ja vom Land, das dann auch schon ein bisschen mehr Vorgaben/ wobei wir da immer so am Schluss der Reihe waren. Also meine Frau hatte halt auch vorher WLAN an ihrer Schule [Gymnasium]. Da waren die ähm allgemeinbildenden Schulen halt schon schneller und vorneweg. Bei uns hat man immer so nicht ernst genommen, wofür wir jetzt ähm Internet und Medien brauchen.“ (Brandt, Pos. 1045–1052)

Ähnlich wie Herr Wolf beobachtet auch Herr Brandt eine Bevorzugung der allgemeinbildenden Schulen (in diesem Zitat mit Rückbezug zum Gymnasium, an dem seine Frau als Lehrerin tätig ist) bei der Etablierung und Ausstattung der digitalen Infrastruktur, während „wir da immer so am Schluss der Reihe waren“. Dies begründet er damit, dass „man“, hiermit zielt er vermutlich auf die entsprechenden verantwortlichen Personen der Landesregierung bzw. Schulträgers ab, die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. seine Schule „immer nicht so ernst genommen [hat], wofür wir jetzt Internet und Medien brauchen“. Diese Aussage lässt verschiedene Interpretationsdeutungen zu: Zunächst lässt sich in der Analyse rekonstruieren, dass die Versagung bzw. Verlangsamung des zur Verfügung gestellten medienökonomischen Kapitals durch die Landesregierung in der Wahrnehmung von Herrn Brandt zu einer Aberkennung oder zumindest verminderten Anerkennung kulturellen Kapitals

der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung führt. Dies begründet er damit, dass „man“ es bei seiner „immer so nicht ernst genommen [hat], wofür wir Internet und Medien brauchen“. Eine Begründungsfigur lässt sich darauf beziehen, dass der Erwerb anerkannter Bildungsabschlüsse in Form von institutionalisiertem kulturellem Kapital an dieser Schulform nicht möglich ist und es so auf der Ebene des Schulsystems zu struktureller Benachteiligung kommt: „Wir haben kein Abschlusszeugnis, mit dem man dann befähigt ist, eine Ausbildung zu machen. Das gibt es bei uns nicht“ (Albrecht, Pos. 852–854). Zudem wird auf die Erschwernisse in der Inkorporierung kulturellen Kapitals, auch verstanden als Medienkompetenz, aufgrund der Lernausgangsbedingungen der Schüler:innen in der Argumentation verwiesen. Bedingt dadurch sowie durch das geringe medienökonomische Kapital kommt es auch zu Erschwernissen in der Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital, hier speziell in Form technischer Geräte. Hierbei offenbaren sich in der Wahrnehmung von Herrn Brandt, aber auch von weiteren interviewten Sonderpädagog:innen, ableistische Strukturen auf der Makroebene, der Landesregierung oder der Schulträger, indem der Anspruch auf digitale Bildung und Teilhabe bei Schüler:innen, die an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden im Abgleich mit anderen (allgemeinbildenden) Schulen „nicht so ernst genommen wird“ (Brandt, Pos. 1051). Hierbei lassen sich deutliche Machtstrukturen im sozialen Feld der Schule nachzeichnen, die sich auch in ableistischen Zuschreibungen äußern (Kapitel 8.5). Des Weiteren wird durch die Auswahl der Personalpronomen „wir“ und „uns“ deutlich, dass Herr Brandt auf die kollektive Identität seiner Schule verweist.

Obwohl in den Interviews zunächst vor allem das gering zur Verfügung gestellte medienökonomische Kapital kritisiert wird, offenbaren sich im Zusammenhang damit weitere wahrgenommene Unterschiede in Bezug auf das Volumen und die Zusammensetzung der anderen Kapitalarten. Diesbezüglich beschreibt Frau Jung, sie empfinde es als

„Ungerechtsbehandlung dahingehend, dass man das Gefühl hat, je höher der Bildungsgrad, umso mehr Unterstützung fließt da rein. Jetzt ist es natürlich auch so, dass häufig mit höherem Bildungsgrad auch eine Elternschaft hinter diesen Schulen steckt, die, ja, über Fördervereine oder Engagement nochmal viel auch mit reinbuttern. Aber ich glaube schon, dass auch in unserem Bildungssystem es so ist, dass es eher in den höheren Bildungsgängen so ist, dass mehr Unterstützung in Bildung investiert wird als in den unteren Bildungsgängen.“ (Jung, Pos. 393–400)

Die Wortneuschöpfung „Ungerechtsbehandlung“ manifestiert und pointiert die bereits von Herrn Brandt und Herrn Wolf wahrgenommene Benachteiligung der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Frau Jung hebt zudem die Ebene der Reproduktion sozialer Ungleichheit im sozialen

Feld der Schule hervor, die sich im Kontext der Digitalisierung fortschreibt. Frau Jung richtet in diesem Zitat den Fokus auf einen „höheren Bildungsgrad“, der mehr Unterstützung sowohl vonseiten des Landes als auch vonseiten der „Elternschaft“ bedingt. Dieser „höhere Bildungsgrad“ geht einher mit höheren ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalverhältnissen, die sich aus ihrer Sicht auch in einem größeren Engagement sowie in der Etablierung und Unterstützung von und durch Fördervereine zeige. Baumann et al. (2021) schätzen die sozioökonomische Situation der Familien der Schüler:innen auf Grundlage ihrer Studie in Bayern sehr unterschiedlich ein, verweisen aber darauf, dass diese „insgesamt jedoch deutlich unterdurchschnittlich [ist]“ (Baumann et al., 2021, S. 217), wodurch die Aussage von Frau Jung aufgrund wissenschaftlicher Ergebnisse untermauert werden kann. Mit der Zuschreibung von „höheren“ und „unteren Bildungsgängen“ eröffnet Frau Jung eine Hierarchieebene, die durch die Kapitalverhältnisse geprägt ist und erneut Machtstrukturen im sozialen Feld der Schule offenbart. Bei der Förderschule beobachtet nicht nur Frau Jung, sondern auch Herr Wolf, Herr Brandt und Frau Weiss, Erschwernisse in der Akkumulation von Kapital bzw. einen verminderten Zugang zu ebendiesem, der im Kontext der medienökonomischen Ausstattung sichtbar wird und im Verhältnis zu dem benachteiligten Zugang zu anderen Kapitalformen, vor allem dem sozialen Kapital, steht. Diesen erschwerten bzw. verminderten Zugang bewertet sie als „total frustrierend, weil wir in vielen Bereichen das Gefühl haben, dass Förderschule geistige Entwicklung etwas stiefmütterlich behandelt wird“ (Jung, Pos. 387–389). Ihrem „Gefühl“ der „Ungerechtsbehandlung“ verleiht sie durch das Synonym der „stiefmütterlichen“ Behandlung Tiefe. Laut Duden (2024) kann „stiefmütterlich“ mit Adjektiven wie „unliebenswürdig“ oder „lieblos“ assoziiert werden. Im metaphorischen Sinne kann hier eine lieblose Beziehung zwischen einer (Stief-)Mutter, dem Land bzw. Schulträger, und ihrem (Stief-)Kind, der Förderschule Geistige Entwicklung, nachgezeichnet werden. In dieser Beziehung bevorzugt die (Stief-)Mutter ihre anderen Kinder, das heißt andere (allgemeinbildende) Schulen in „höherem Bildungsgang“ (Jung, Pos. 396), also diejenigen mit höherem kulturellem Kapital. In der Folge kommen den „unteren Bildungsgängen“ (Jung, Pos. 400), das heißt in ihrer Wahrnehmung der Förderschule Geistige Entwicklung, keine gleichberechtigte Behandlung (also eine „Ungerechtsbehandlung“) von der Stiefmutter zu, da Ressourcen verweigert werden. Diese Wahrnehmung findet sich auch in den Zuschreibungen von Herrn Brandt wieder, der beschreibt, dass die Förderschule Geistige Entwicklung „immer so am Schluss der Reihe“ (Brandt, Pos. 1048–1049) sei und „nicht ernst genommen wird, wofür wir Medien und Internet brauchen“ (Brandt, Pos. 1051–1052). Zudem nimmt Herr Wolf einen „deutlichen, deutlichen Unterschied“ (Wolf, Pos. 251) zwischen den Schulformen wahr und beschreibt sein Gefühl „abgespeist“ (Wolf, Pos. 250) zu werden. Die in der Analyse rekonstruierten Machtstrukturen und -verhältnisse, offenbaren sich auch im folgenden Zitat von Herrn Sommer, der darauf verweist:

„Und natürlich, was ich sagen muss, als Lehrer Fördersch/ Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wir haben einfach gar keine Lobby (.) Wir haben GAR KEINE Lobby“ (Sommer, Pos. 17–19). Indem Herr Sommer direkt zu Beginn des Interviews durch die Wiederholung mit Nachdruck hervorhebt, dass die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung „gar keine Lobby“ habe, verdeutlicht er explizit das begrenzte soziale Kapital, das dieser spezifischen Schulform zur Verfügung steht. Lobbyismus, verstanden als „Interessengruppen bzw. Verbandvertreter, die in modernen Demokratien versuchen, auf politische Entscheidungen Einfluss zu nehmen“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2024), ist nach seiner Auffassung an der Förderschule Geistige Entwicklung nicht vorhanden. Dadurch wird die Akkumulation von sozialem Kapital, also der Herstellung von sozialen Netzwerken, dem Zugang zu Ressourcen und Unterstützung in sozialen Netzwerken (Bourdieu, 1992) erschwert. Diese Wahrnehmung stimmt mit denen von Herrn Wolf, Herrn Brandt, Herrn Kaiser und Frau Jung überein. Bedingt durch die bereits dargelegten geringen Kapitalvolumen und ungünstigen Kapitalstrukturen kommt es für die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auch nur zu geringem symbolischen Kapital. Symbolisches Kapital wird im Anschluss an Bourdieu (1983) auch mit Prestige und Ansehen gleichgesetzt und umfasst Wertschätzung, Status und Hervorhebung bzw. Anerkennung, die auch durch die anderen Kapitalarten hervorgebracht werden. In dem ungünstigen Zusammenwirken der Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule etablieren bzw. rekonstruieren sich Machtpositionen, die einen mehr oder weniger hohen Status legitimieren, sodass der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in der Wahrnehmung der Sonderpädagog:innen nur ein geringer Status, der einhergeht mit geringer Wertschätzung und Anerkennung, zuteilwird. Diese Wahrnehmungen wirken sich im Habitus, verstanden als strukturierte sowie strukturierende Struktur, der Sonderpädagog:innen fort. In der Folge der wahrgenommenen Benachteiligungen haben sich verschiedene Handlungsstrategien der Sonderpädagog:innen herausgebildet, die im nächsten Analysekapitel 8.5 als „Praktiken der Abgrenzung“ erörtert werden.

8.4.1 Zusammenfassung und theoretische Einordnung

Vor allem im Zusammenhang mit der aktuellen (geringen) Nutzung von (digitalen) Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Kapitel 8.3.2) zeigt sich, dass „die Formen des Medienumgangs [...] aufs Engste verknüpft mit der Ressourcenausstattung [sind]“ (Kommer, 2022, S. 926).

Die Analyse legt offen, dass sich der von den Sonderpädagog:innen wahrgenommene erschwerte und benachteiligte Zugang zu verschiedenen Ressourcen

und Kapitalformen der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im sozialen Feld der Schule unter den Bedingungen der *Kultur der Digitalität* fortschreibt und durch die Covid-19-Pandemie noch deutlicher hervorgetreten ist. Die Studie des deutschen Schulbarometers (2021) bestätigt mit ihren während der Covid-19-Pandemie erhobenen Daten, dass „die technische Ausstattung der Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulen an Gymnasien weiterhin seltener bemängelt [wird] als an den anderen Schulen“ (Robert Bosch Stiftung, 2021, S. 13) und vor allem Förder- und Grundschulen im Vergleich mit Haupt-/Real-/Gesamtschulen und Gymnasien die höchsten Verbesserungsbedarfe bei der technischen Ausstattung konstatieren. Zudem stellen auch die Studien von Gerick et al. (2020), Ratz et al. (2020) sowie Keeley et al. (2023) die technische Ausstattung der Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung als größte Barriere für den Einsatz digitaler Medien in didaktischen Prozessen heraus.

Während in der Argumentation der Sonderpädagog:innen zunächst auf das geringe medienökonomische Kapitalvolumen verwiesen wird, das den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zur Verfügung steht, zeigen sich in diesem Zusammenhang in der Analyse auch deutliche Erschwernisse, Benachteiligungen und in Teilen verwehrte Zugänge zu sozialem und kulturellem Kapital im sozialen Feld der Schule.

Diese Benachteiligungen offenbaren sich schließlich auch in dem geringen symbolischen Kapital der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und der von den Sonderpädagog:innen wahrgenommenen „Ungerechtsbehandlung“ (Jung, Pos. 393), verstanden als unzureichende Anerkennung und Wertschätzung im sozialen Feld der Schule. Die Kapitalarten sind voneinander abhängig und gelten als Voraussetzungen für das Handeln in jenem sozialen Feld, in dem sich der Habitus von Akteur:innen offenbart. Im Kontext dieser Studie wird das Schul- und Bildungssystem als ein soziales Feld betrachtet (Bremer & Lange-Vester, 2025). In der Analyse der Daten wird deutlich, dass die Besonderheit des sozialen Feldes stark mit den Rahmenbedingungen zusammenhängt, welche hierfür konstitutiv sind und sich aus der Historie (Kapitel 2.1) entwickelt haben. Die Hierarchie im sozialen Feld wird durch die Kapitalverhältnisse geprägt, sodass die Begriffe Feld und Kapital in einem Wechselverhältnis stehen und den Habitus prägen (Bourdieu & Wacquant, 1996). In dieser Hierarchisierung offenbaren sich Machtstrukturen im differenzierten Schulsystem, die „bestehende Exklusivität und Exklusion zusätzlich verschärfen“ (Rohrmann, 2017, S. 214) und die nach Bourdieu (2001) die Ausbildung klassenspezifischer Habitus bedingen: „einen gebildeten, der über entsprechende Kenntnisse, Sprache und ‚Kultiviertheit‘ verfügt und einen anderen, der von alledem nichts hat (im doppelten Sinne) – und dann auch nichts haben will“ (Bourdieu, 2001, S. 10). In Bezug dazu konstatieren Ziemer und Langner (2010): „Das hier am Bsp. von Hauptschule und weiterführender Schule (Gymnasium) exemplifizierte,

dramatisiert und potenziert sich am Sonderschultyp mehrfach“ (S. 258). Folglich bleiben die Benachteiligungen in den Kapitalstrukturen und die Erschwernisse der Kapitalakkumulation der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unter den Bedingungen der Digitalität für das soziale Feld sowie für die Strukturen des Habitus der Sonderpädagog:innen nicht ohne Folgen. Die Analyse zeigt, dass Sonderpädagog:innen, verstanden als Akteur:innen im sozialen Feld der Schule, durch das geringe Maß an Kapitalausstattung auch nur in geringem Maße befähigt sind, auf das soziale Feld Einfluss zu nehmen und ihre Interessen geltend zu machen. Sie fühlen sich „ungerecht“ behandelt (Jung, Pos. 393), „abgespeist“ (Wolf, Pos. 250) und „nicht so ernst genommen“ (Brandt, Pos. 1051) und verweisen darauf, dass sie „keine Lobby“ haben (Sommer, Pos. 108–111). Der Habitus, verstanden sowohl als strukturiertes Prinzip (*opus operatum*) als auch strukturierendes Prinzip (*modus operandi*), bedingt (auch auf Medien bezogene) Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen, die die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung aufrechterhalten und die durch das soziale Feld selbst bestimmt sowie von diesem immer wieder hervorgerufen werden (Kapitel 8.5). Die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung stellt dabei einen Kernbestandteil des erschwerten, benachteiligten und in Teilen verwehrten Zugangs zu verschiedenen Kapitalformen dar (u. a. Ziemer, 2004; 2006; van Essen, 2013), die sich – so konnte diese Analyse zeigen – auch durch die Prozesse der Digitalisierung fortschreibt (wenn nicht sogar potenziert). So bestätigt sich im Kontext der *Kultur der Digitalität*, dass mit der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung bedeutungsgebende, wertende und hierarchiebildende Unterscheidungen einhergehen, die „mit gesellschaftlichen Praxen der ungleichen Verteilung von Gütern und Privilegien sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung von Anerkennung gekoppelt [sind]“ (Dederich, 2017, S. 48). Bernasconi (2022) warnt davor, dass „mit den eingeschränkten technischen Voraussetzungen [...] auch das Risiko der digitalen Exklusion [steigt] und der digital divide [...] weiter verstärkt [wird]“ (S. 15).

8.5 Praktiken der Abgrenzung

Wie die Analyse in Kapitel 8.4 zeigen konnte, fühlen sich die befragten Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung durch die geringe Kapitalausstattung nur in geringem Maße befähigt, auf das soziale Feld Einfluss zu nehmen und ihre Interessen geltend zu machen. Durch die Analyse konnten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen, die der Abgrenzung dienen, offengelegt werden. Der mediale Habitus tritt zum einen in der Rekonstruktion im Verhältnis des Einsatzes digitaler Medien im privaten Kontext der Schüler:innen sowie des Einsatzes in der Schule hervor (Kapitel 8.5.1) und verfestigt sich in der

Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien auf Ebene der Schulstruktur (Kapitel 8.5.2), der Didaktik (Kapitel 8.5.3) und der Beziehung zwischen den Sonderpädagog:innen und Schüler:innen (Kapitel 8.5.4). In Wechselwirkung mit dem sozialen Feld wird dabei die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung von den Sonderpädagog:innen (re)konstruiert. Wie sich die medienbezogenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkstrukturen – ergo der *mediale Habitus* – der Sonderpädagog:innen verfestigen und verschmelzen und welche (unbewussten) Widersprüche und Ambivalenzen von ihnen verhandelt werden (müssen), zeigt die folgende Analyse.

8.5.1 Verhandlung des Verhältnisses über den Einsatz digitaler Medien

Abgrenzungspraktiken und Widersprüche im Kontext der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien konnten in den Interviews u. a. in Bezug zu dem Verhältnis des Einsatzes im privaten Kontext der Schüler:innen und des Einsatzes im sozialen Feld der Schule offengelegt werden. Auch Keeley et al. (2023) verweisen in ihrem Ergebnisbericht auf eine Diskrepanz „der vermuteten Nutzung im außerschulischen Bereich mit den genutzten digitalen Geräten im schulischen Bereich“ (S. 120). Frau Jung, Frau Hoffmann, Herr Albrecht, Herr Brandt und Herr Kaiser beobachten bzw. vermuten bei ihren Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien in deren Freizeit und im Elternhaus, „dass fast jeder Schüler, wenn er nach Hause kommt, auch viel Fernsehen oder iPad oder Tablet bearbeitet und schaut und viel, ja, einfach aufsaugt“ (Jung, Pos. 309–311). Der häusliche Medienumgang der Schüler:innen wird von den Sonderpädagog:innen insofern negativ bewertet, „dass sie dann zu Hause so einen übermäßigen Konsum an (.) an digitalen Medien, und dann quasi die von der schlechten Sorte [haben]“ (Kaiser, Pos. 278–280). Durch die Verwendung der Subjektive „Konsum“ (Hoffmann, Pos. 98; 194; Kaiser, Pos. 279; Weiss, Pos. 236; Albrecht, Pos. 1161; Wolf, Pos. 775; Jung, Pos. 480) und „Berieselung“ (Jung, Pos. 320, 481; Wolf, Pos. 1064) werden eher negative Assoziationen der Sonderpädagog:innen deutlich. Herr Kaiser spitzt seine Beobachtung bezüglich des „übermäßigen Konsums“ zu und warnt:

„Bei Kindern ist das halt sehr gefährlich, weil sie wirklich dann in so einen Sog reinkommen und ich erlebe das auch bei Schülern, die zum Beispiel verhaltensauffällig sind, dass sie dann zu Hause so einen übermäßigen Konsum an (.) an digitalen Medien [haben], und dann quasi die von der schlechten Sorte.“ (Kaiser, Pos. 276–280)

In dieser starken Ausprägung, die über die Zuschreibung von „Konsum“ und „Berieselung“ hinausgeht und vor einem „Sog“ bzw. einer Sogwirkung digitaler Medien warnt, offenbart sich bei Herrn Kaiser eine starke Abgrenzung zu dem „übermäßigen Konsum“ von digitalen Medien „der schlechten Sorte“, die er vor

allem Schüler:innen, die „verhaltensauffällig sind“ im Elternhaus zuschreibt. Die Metapher des Sogs findet sich an weiteren Stellen im Interview von Herrn Kaiser und wird auch mit „Sucht“ (Kaiser, Pos. 144; 255), „Suchtpotenzial“ (Kaiser, Pos. 253, 288), „Suchtfaktoren“ (Kaiser, Pos. 685; 857) gleichgesetzt. Damit problematisiert er einen unkontrollierten bzw. (für ihn als Lehrperson) unkontrollierbaren Medienkonsum der Schüler:innen außerhalb der Schule. Durch die Verwendung der Nomen „Sog“, „Sucht“ spricht er den Schüler:innen im Umgang mit digitalen (von Algorithmen gesteuerten) Medien aktive Handlungsmacht bezüglich ihres Medienkonsums ab. Darüber hinaus schließt er in seiner Argumentation die privaten Umgangsformen und Nutzungsmuster sowie -präferenzen der Schüler:innen weitgehend in seiner Orientierung auf legitime Kultur im sozialen Feld der Schule (Kapitel 8.2) aus. Die (Förder-)Schule konstruiert er in diesem Zusammenhang als Schutzraum vor Medien „der schlechten Sorte“. Diese Argumentation findet sich auch in anderen Interviews wieder und es zeigen sich Widersprüche und Ambivalenzen auf:

„Ist natürlich, ja, immer so eine Diskrepanz, möchte man das bedienen in Schule, das was zuhause schon manchmal auch einfach nur eine Berieselung ist. Aber es geht ja auch darum, zu lenken und aufmerksam zu machen für etwas, wie ich, ja, die Schüler auch daran bekomme, dass sie einen Lerninhalt daraus schöpfen können. Dass es nicht nur ein Berieseln ist, sondern die Aufmerksamkeit so darauf zu lenken, dass sie selber davon lernen und profitieren.“ (Jung, Pos. 309–317)

Mit der wahrgenommenen „Diskrepanz, möchte man das bedienen in der Schule“ markiert Frau Jung auch auf der sprachlichen Ebene ihre Ambivalenz. Auf der einen Seite beobachtet auch sie das „Berieseln“ mit digitalen Medien bei den Schüler:innen, von dem sie sich abgrenzt und das sie als negativ bewertet, auf der anderen Seite erkennt sie es auch als Bildungsauftrag der (Förder-)Schule an, dass Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien „einen Lerninhalt daraus schöpfen können“. Ähnliche Ambivalenzen offenbaren sich in dem Zitat von Frau Hoffmann:

„Ich glaube, dass es (.) quasi wichtig ist, dass Schule auch in Hinsicht auf Medien (.) Schüler bildet oder sie ihnen was beibringt, aber so sag ich mal (...) ungefilterter Konsum zum Beispiel, den die Schüler da teilweise auch zuhause erhalten durch das Internet, dass das halt in der Schule nicht (.) vonstattengehen soll.“ (Hoffmann, Pos. 96–100)

Sie sieht den Bildungsauftrag der „Schule auch in Hinsicht auf Medien“ darin, „Schüler [zu] bilden oder sie ihnen was beibringt“. Auf der anderen Seite bemängelt sie den „ungefilterten Konsum“, den auch sie den Schüler:innen zuhause zuschreibt und als negativen wertet, der „halt in der Schule nicht vonstattengehen

soll“. Schule wird in dieser Argumentationslinie auch im Zitat von Frau Hoffmann als Schutzraum konstruiert, in dem kein „ungefilterter Konsum [...] von-stattengehen soll“.

Während in der Argumentation von Frau Hoffmann, Herrn Albrecht und Herrn Kaiser die Schule eher als Schutzraum konstruiert wird, wird in der Argumentation von Frau Jung und Herr Brandt der Bildungsauftrag der Schule in Bezug auf Medienbildung deutlicher hervorgehoben. Trotz auch der von ihnen wahrgenommenen Widersprüche des Medienumgangs der Schüler:innen in deren privaten Umfeld etablieren sie einen Unterricht, der auch Medienbildung umfasst, weil sie den Eindruck haben, „viele Eltern lassen die halt einfach zu Hause einfach mit den Medien alleine. Und dann kann man so ein bisschen dagegen steuern“ (Brandt, Pos. 740). Der Bildungsauftrag in Bezug auf Medienbildung wird durch Herrn Brandt als ein „bisschen dagegen steuern“ definiert, um „die Schüler lebenspraktisch weiter[zu]bringen, wozu natürlich auch diese Mediengeschichten einfach ähm gehören“ (Brandt, Pos. 734–735). Da „diese Mediengeschichten [...] einfach deutlich wichtiger“ werden und „weil irgendwann werden sie [die Schüler:innen] damit alleine hängen“ (Brandt, Pos. 736), positioniert sich Herr Brandt klar für den Einbezug von Medienbildung in seinem Unterricht, in den er seit zehn Jahren die Unterstützung von Medienscouts in Anspruch nimmt. Im Kontrast dazu sieht Herr Kaiser die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor allem in der „Schutzfunktion“ und verweist mit Blick auf die Zukunft der Schüler:innen, dass „der Staat irgendwie/ man muss sich irgendwie einigen, diese Menschen, die müssen irgendwie werden, oder ihre Zukunft muss irgendwie geschützt werden, weil sie ansonsten keine Chance haben. Das machen wir jetzt schon so mit Förderschulen“ (Kaiser, Pos. 974–977). In dieser Orientierung wird die Schule als Schutzraum vor dem negativen Einfluss digitaler Medien, dem „ungefilterte[n] Konsum“ (Hoffmann, Pos. 98) und dem „Suchtpotenzial“ (Kaiser, Pos. 253, 288) konstruiert. Dabei werden jedoch die privaten Umgangsformen und Nutzungsmuster sowie -präferenzen der Schüler:innen weitgehend im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ausgeschlossen. Zudem wird die im Kontext der Sonderpädagogik häufig kritisierte vorweggenommene eingeschränkte Autonomie der Schüler:innen (Dlugosch, 2003; Moser, 2005) mit Blick auf den Umgang mit digitalen Medien verstärkt.

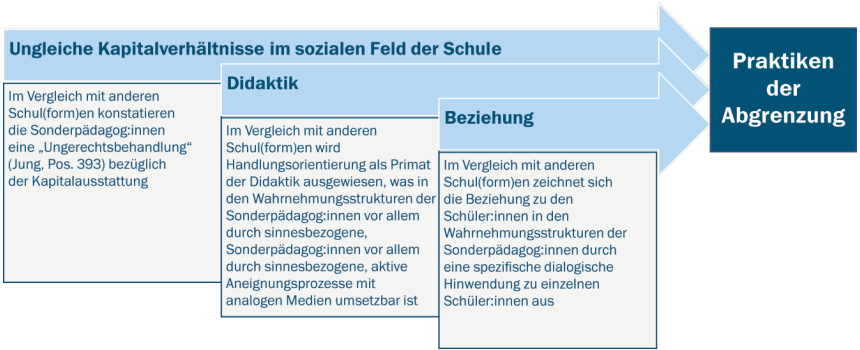
Während die (Förder-)Schule auf der einen Seite also als Schutzraum vor „ungefilterte[m] Konsum“ (Hoffmann, Pos. 98) konstruiert wird, wird gleichzeitig der Bildungsauftrag der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bezug auf Medienbildung herausgestellt, da diese „GERADE Menschen mit einer Behinderung so viel Selbstständigkeit, Teilhabe [ermöglicht]“ (Hoffmann, Pos. 303–304). Diese Ambivalenz spannt sich im

Verhältnis der Schule in ihrer „Schutzfunktion“ sowie in ihrer „Bildungsfunktion“ auf und wird im Kontext der *Kultur der Digitalität* virulent. Beide Funktionen müssen Bildungsinstitutionen nach Stalder und Kuttner (2022) im Kontext der *Kultur der Digitalität* erfüllen: Zum einen die Bildungsfunktion, verstanden als Vermittlung von Grundkulturtechniken und -wissen, die notwendig sind, um sich in der Gesellschaft orientieren, handeln und gesellschaftliche Diskurse verstehen zu können. Zum anderen in der „Schutzfunktion“, indem die Schule einen geschützten Raum darstellt, in dem das eigene Selbst- und Weltverhältnis reflektiert werden kann. Im Kontext der Analyse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wird die „Schutzfunktion“ darüber hinaus in der Abkehr von „ungefilterte[m] Konsum“ (Hoffmann, Pos. 98) argumentiert. Daraus ergeben sich Widersprüche, welche die Sonderpädagog:innen individuell in Bezug auf den Einsatz (digitaler) Medien mit Blick auf ihre Schüler:innen ver- bzw. aushandeln (müssen).

8.5.2 Schulstrukturelle Ebene

Während des Analyseprozesses wurden Praktiken der Abgrenzung rekonstruiert, die sich im sozialen Feld der Schule und auf Ebene der Schulstruktur, auf Ebene der Didaktik und auf Ebene der Beziehungsgestaltung beeinflussen und Bedingung für die (Re-)Konstruktion der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung darstellen. Wie diese Ebenen in Beziehung miteinander, wird in Abbildung 8 grafisch dargestellt.

Abbildung 8: Praktiken der Abgrenzung der Sonderpädagog:innen



Praktiken der Abgrenzung der Sonderpädagog:innen finden sich in diesem Zusammenhang auf Ebene der Schulstruktur, die durch die ungleichen Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule geprägt sind.

Die Wahrnehmung der „stiefmütterlichen Behandlung“ (Jung, Pos. 389) und der „Ungerechtsbehandlung“ (Jung, Pos. 393) führt bei Frau Jung zu Frustration, „das ist natürlich auch für uns total frustrierend“ (Jung, Pos. 387), die sie in ihren Handlungsmöglichkeiten hemmt. Diese Resignation stellt sich auch bei Herrn Wolf ein: „man nimmt die Sachen nicht mehr persönlich irgendwann. Ja, man wird halt ständig vertröstet und es wird alles auf die lange Bank geschoben“ (Wolf, Pos. 282–284). Während Herr Wolf, Frau Jung und Herr Brandt eher resignieren und dem Gefühl der Ohnmacht ausgesetzt sind, beschreibt Herr Sommer:

„ich mache regelmäßig mir die Freude ihn [Verantwortlicher der Schulkonferenz] zu fragen, wie es denn mit dem WLAN aussieht. Im Jahr 2022, ja. Wahnsinn. WAHNSINN. Das ist/ aber da gibt es auch wirklich auch gar keine Worte für.“ (Sommer, Pos. 284–286)

Herr Sommer ist der einzige Interviewpartner, der in der Schulkonferenz, die er als „das höchste Gremium in der Schule“ (Sommer, Pos. 279) beschreibt und in der er als Vertreter gewählt wurde, auf die Situation seiner Schule aufmerksam macht. Obwohl er sich in ironischer Weise „regelmäßig [...] die Freude“ macht, die verantwortliche Person auf institutioneller und politischer Ebene auf das geringe medienökonomische Kapital, hier vor allem in Bezug auf die unzureichende infrastrukturelle Ausstattung mit WLAN, aufmerksam zu machen, lässt sich auch bei Herrn Sommer eine gewisse Resignation rekonstruieren, indem er seine Aussage durch die Wiederholung und Betonung „Wahnsinn. WAHNSINN. Das ist/ aber da gibt es auch wirklich auch gar keine Worte für“ seine Fassungslosigkeit zum Ausdruck bringt und unterstreicht. In Bezug auf die Möglichkeiten der Einflussnahme der Sonderpädagog:innen zeigen diese Interviewausschnitte und deren Analyse ein Gefühl der Ohnmacht als Folge der ungleichen Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule, das unter den Strukturen der *Kultur der Digitalität* zutage tritt bzw. rekonstruiert werden konnte.

Auf schulstruktureller Ebene findet nicht nur in Bezug zu allgemeinbildenden Schulen, sondern auch zur Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung eine Abgrenzung statt. Mit Blick auf didaktische Prozesse im Kontext der Digitalisierung nimmt Herr Albrecht Differenzierungen verschiedener Behinderungsformen im Vergleich der beiden Förderschulen vor:

„Ich könnte mir vorstellen, dass in der/ in unserer Nachbarschule, Förderschwerpunkt ähm Körperlich-Motorische Entwicklung, dass das da noch mehr Vorteile hat, weil da ist die Moto/ der Bewegungsraum ja eingeschränkt. Und das bietet/ da bietet so die, die, die Digitalisierung schon viele Vorteile, finde ich. Aber in unserer Schule so, wo das Machen halt im Vordergrund steht, damit der, der, der intellektuelle Input halt noch tiefer gehen und noch nachhaltiger ist.“ (Albrecht, Pos. 155–161)

Herr Albrecht grenzt die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung insofern von der Nachbarschule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperlich-Motorische Entwicklung ab, als er dieser mehr Vorteile durch die Digitalisierung zuschreibt, „weil da der Bewegungsraum ja eingeschränkt ist“. Dabei fokussiert er vermutlich auf physische Bedingungen, die durch digitale Medien oder Assistive Technologien bei Schüler:innen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen kompensiert werden können. Im Gegensatz dazu sieht er an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung keine Vorteile der Digitalisierung, indem er die Lernausgangsbedingungen der Schüler:innen mit einer geistigen Behinderung hervorhebt, bei denen „das Machen im Vordergrund steht, damit der intellektuelle Input tiefer geht und nachhaltiger ist“.

8.5.3 Didaktische Ebene

Durch die Abgrenzung der Schüler:innen der Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung findet eine Zuschreibung unterschiedlicher Aneignungs- und Lernprozesse der Schüler:innen statt und gleichzeitig eine Konstruktion der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung. Diese wird in Bezug zu anderen Behinderungsformen sowie durch die Abgrenzung auf didaktischer Ebene u. a. von Herrn Albrecht konstruiert. Indem der wie bereits auch in Kapitel 8.3.2 erörterte didaktische Fokus auf dem „Machen“ (Albrecht, Pos. 159) liegt, das „halt im Vordergrund steht“ (Albrecht, Pos. 159), wird die didaktische Fokussierung auf handlungsorientierten Unterricht als besonderes didaktisches Merkmal und Bedingung von Lern- und Aneignungsprozessen der Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Abgrenzung zu anderen (Förder-)Schulen herausgestellt bzw. hervorgehoben. Diese didaktische Fokussierung auf handlungsorientierte Aneignungsprozesse wird als Bedingung bzw. Grundvoraussetzung für Lern- und Aneignungsprozesse der Schüler:innen angesehen, „damit der, der, der intellektuelle Input halt noch tiefer gehen und noch nachhaltiger ist“ (Albrecht, Pos. 160–161). In dieser Perspektive wird handlungsorientierter Unterricht – durch die Gestaltung mit sinnesbezogenen analogen Medien – als positiver Gegenhorizont zu einem Unterricht mit digitalen Medien aufgespannt (Kapitel 8.3.2). Diese Begründungsfigur bringen auch Herr Wolf, Frau Weiss und Frau Krause in ihrer Argumentation hervor. Frau Krause formuliert in diesem Zusammenhang:

„Wo ich ein bisschen Angst habe ist, dass man zu so einer Überdigitalisierung kommt, wobei ich glaube, dass unsere Schulform/ dass man/ also das kann fast gar nicht passieren, weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat und dass man auch handelnd Dinge erfährt.“ (Krause, Pos. 575–578)

Mit der Wortneuschöpfung „Überdigitalisierung“ konstruiert Frau Krause auf einer reflexiven Ebene ihre diffuse Angst vor einer potenziellen (technischen) Entwicklung, in der „ALLES digital wird“ (Krause, Pos. 583). Ihre diffuse Angst vor einer „Überdigitalisierung“, wird durch die Hervorhebung der besonderen Beziehungsebene („den Kontakt“ haben) zu den Schüler:innen sowie der didaktischen Fokussierung, „dass man auch handelnd Dinge erfährt“, umgehend von ihr relativiert und dekonstruiert, indem sie hervorhebt, dass „unsere Schulform“ davon „lebt“. Mit der Akzentuierung durch das Verb „leben“ verstärkt Frau Krause den Fokus auf handlungsorientiertes Lernen, indem sie es nicht nur als besonderes didaktisches Merkmal, sondern darüber hinaus als lebensnotwendige Bedingungen bzw. didaktische Voraussetzungen für die Existenz der Schulform mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung herausstellt. Die Beziehungsebene zu den Schüler:innen sowie die didaktische Fokussierung „handelnd Dinge“ zu erfahren (Krause, Pos. 579), das „Machen“ (Albrecht, Pos. 159), das „handelnde Tun“ (Weiss, Pos. 223) und etwas „in der Hand haben“ (Kaiser, Pos. 1038) werden in dieser Argumentationslinie als lebensbedingende didaktische Elemente bzw. Fundamente der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ausgewiesen. In dieser Perspektivierung wird die Fokussierung auf handlungsorientierte Lern- und Aneignungsprozesse mit analogen („realen“ (Krause, Pos. 584; Jung, Pos. 503)) Medien dem Lernen mit digitalen Medien gegenübergestellt und die Dichotomie zwischen (auf aktive Aneignungs- und Handlungsprozesse ausgelegte) analogen Medien und (auf eher passive „Berieselung“ (Jung, Pos. 313; Wolf, Pos. 1065) ausgelegte) digitalen Medien aufrechterhalten (Kapitel 8.3.2). Tabelle 5 veranschaulicht die von den Sonderpädagog:innen vorgenommene Differenzierung zwischen analogen und digitalen Medien.

Tabelle 5: Differenzierung analoger und digitaler Medien

Analog		Digital
Real (Jung, Pos. 503; Krause, Pos. 584)	versus	Projektion (Jung, Pos. 502) und visuelle Anschauung (Krause, Pos. 579)
Aktiv, handelnd, eigenständig (Krause, Pos. 579; Albrecht, Pos. 159; Weiss, Pos. 223; Kaiser, Pos. 1038)	versus	Passiv: Berieselung, Konsum (Hoffmann, Pos. 98; 194; Kaiser, Pos. 279; Weiss, Pos. 236; Albrecht, Pos. 1161; Wolf, Pos. 775; Jung, Pos. 480)
Didaktische Umsetzung durch handlungsorientierten Unterricht	bedingen	Eingeschränkte didaktische Umsetzungsmöglichkeiten

Der vor allem auf analoge Medien bezogene handlungsorientierte Unterricht bietet in der Wahrnehmung der Sonderpädagog:innen explizit für die Schüler:innen mit einer geistigen Behinderung die Möglichkeit, über ikonische Aneignungsweisen hinaus vielfältige sinnliche Erfahrungen miteinzubeziehen

sowie handelnd aktiv Denkstrukturen aufzubauen. Der Zugang zur Welt soll für die Schüler:innen durch vielfältige sinnliche Erfahrungen ermöglicht werden und nicht über deren Abbilder und „visuelle Anschauung“ (Krause, Pos. 579). In der Argumentation der Sonderpädagog:innen zeichnen sich Lern- und Aneignungsprozesse der Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor allem durch die tätige und aktive Aneignung mit Lerngegenständen aus, indem „man [die Schüler:innen] Dinge auch in die Hand nehmen muss und bearbeiten muss“ (Krause, Pos. 580) (Kapitel 8.3.2). Als Begründungsfigur beziehen Frau Weiss, Herr Albrecht und Herr Wolf ebenso den fehlenden Einbezug des Körpers bzw. Bewegungsaspekt bei Aneignungsprozessen über ikonische Darstellungen via Bildschirm, Tablet oder iPad mit ein: „weil da fehlt glaube ich einfach so diese, diese Bewegung zwischen, zwischen meinem Kopf und dem, was ich denken soll. Das Handgemachte fehlt da, glaube ich“ (Albrecht, Pos. 32–34). Auch Frau Weiss argumentiert an mehreren Stellen in ihrem Interview: „Also sagen wir, nur Kinder ans iPad zu setzen, glaube ich nicht, dass sie das dann wirklich lernen können. Vielleicht, ne, aber ich finde gerade dieses handelnde Tun auch noch mal sehr, sehr wichtig“ (Weiss, Pos. 221–224). Das vielfältige sinnlich-unmittelbare Tätigsein mithilfe körpernaher oder -orientierter Ansätze, stellt in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen das Zentrale in didaktischen Prozessen mit Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dar, das als Bedingung für Lern- und Aneignungsprozesse sowie den Aufbau von Handlungskompetenz hervorgehoben wird. In dieser Orientierung werden den Schüler:innen jedoch zum Teil Aneignungsmöglichkeiten jenseits äußerer Handlungen vorenthalten, denn menschliche Tätigkeit umfasst neben äußeren Handlungen auch innere Prozesse des Denkens und der mentalen Verarbeitung. Vor dem Hintergrund tätigkeitspsychologischer Didaktik im Anschluss an die Kulturhistorische Schule zeigte Galperin (1967) mit seinem Konzept der Interiorisation, wie äußere, gemeinsam geteilte, entfaltete Handlungen mit materiellen Gegenständen über die Vermittlung mit Sprache – sowohl äußere Sprache mit anderen als auch innere Sprache für sich – zu inneren, individualisiert gedanklichen und verkürzt-automatisierten Handlungen werden können. Indem Schüler:innen diese gemeinsam geteilten, entfalteten Handlungen mit materiellen Gegenständen, zu denen auch digitale Endgeräte zählen, in Teilen durch die ableistisch geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen abgesprochen und verwehrt werden, werden innere Prozesse des Denkens und der mentalen Verarbeitung verwehrt – auch in der Perspektive der Ermöglichung erweiterter Sinnesmodalitäten durch digitale Medien.

Im weiteren Verlauf ihrer Argumentation schlussfolgert Frau Krause: „das könnte ich mir vielleicht für andere Schulen vorstellen, dass man dann, dass man dann/ ALLES digital wird und man GAR NICHT mehr, sag ich mal mit realen

Materialien lernt“ (Krause, Pos. 582–584) und grenzt ihre Schule somit von anderen Schul(form)en ab. Dabei konstruiert sie ein kollektives Selbstbild der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und argumentiert so auf Ebene der Schulstruktur – quasi im Spiegelbild zu außen – eine Abgrenzung (von innen) zu anderen Schul(form)en.

In der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien (re)konstruieren die Sonderpädagog:innen auch über Ebene der Schulstruktur sowie der Didaktik hinaus die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung, die sich (in Teilen als „blinder Fleck“) in der Argumentation auf den verschiedenen Ebenen verflüssigt. Im weiteren Verlauf der Argumentation von Herrn Albrecht bezüglich der Abgrenzung der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung von der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung beschreibt er auf didaktischer Ebene:

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

„Die Anforderungen des Lernens“ werden denen „der anderen Seite“ (Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperlich-Motorische Entwicklung), gegenübergestellt, sodass an diesem Zitat auch auf der semantischen Ebene Abgrenzungen zu anderen Schul(form)en markiert werden. Darüber hinaus wird in dieser Argumentation die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung vor dem Hintergrund der Prozesse der Digitalisierung hervorgebracht und markiert. Ähnliche Begründungsfiguren finden sich auch bei Frau Krause, Frau Weiss sowie Herrn Wolf, welche geistige Behinderung als Differenz(ierungs)kategorie vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* (re)konstruieren. Herr Wolf konstruiert geistige Behinderung ebenfalls auf didaktischer Ebene und in Abgrenzung zu anderen Schul(form)en, indem der Einbezug digitaler Medien speziell in Bezug auf diese Schulform und den Besonderheiten bzw. „Schwierigkeiten“ (Wolf, Pos. 809) der Schüler:innen als begrenzt ansieht:

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

Die „Anforderungen des Lernens“ (Albrecht, Pos. 764) von Schüler:innen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

wurden im Kodierprozess offengelegt und umfassen verschiedene ableistische Zuschreibungen. Im Zitat von Herrn Wolf beziehen sich diese zum einen auf die Merkmale der Individualität und Heterogenität, da „Schüler:innen unserer Schulform, [...] ja irgendwie unterschiedliches mitbringen“, welche von Herrn Wolf eher negativ als „Schwierigkeiten, an Kommunikationsschwierigkeiten, an Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, zu lernen und so“ definiert werden. Dabei werden die „Anforderungen des Lernens“ (Albrecht, Pos. 764) in Abgrenzung zu anderen Schüler:innen auch dadurch definiert, dass „die Kognition und die Wahrnehmungs/ ähm oder die ähm die, die Auf/ Aufnehmungs/ ähm fähigkeit natürlich bei unser/ bei unserer Schülerschaft eine ganz andere [ist]“ (Sommer, Pos. 474–476). Neben der Zuschreibung verringerter Kognitionsfähigkeit wird den Schüler:innen durch einen Vergleich mit „normal entwickelte[n] Kinder[n]“ (Wolf, Pos. 1082; Weiss, Pos. 727) auch eine „verringerte Reflexionsfähigkeit“ (Wolf, Pos. 1084; Sommer, Pos. 484) im Umgang mit digitalen Medien zugeschrieben. In ähnlicher ableistischer Zuschreibung definieren auch Herr Brandt, Frau Weiss und Herr Sommer geistige Behinderung. Herr Sommer nutzt die ableistische Zuschreibung, dass es sich bei seinen Schüler:innen in Teilen um „die GANZ KLASSISCH Geistigbehinderten“ (Sommer, Pos. 176) handele, die er als „der Downie oder auch andere Behinderungen, die auch nochmal mehr Kognition, ich sag mal, eingebüßt haben“ (Sommer, Pos. 176–178) beschreibt. Auch Herr Brandt beschreibt einen Teil seiner Schüler:innen als „klassisch geistige Entwicklung“ (Brandt, Pos. 229–230). Diese grenzt er von Schüler:innen „im Grenzbereich zur ähm Lernbehinderung [ab], die ein bisschen fitter sind, auch vom Gehabe her nicht so klassisch geistige Entwicklung [sind]“ (Brandt, Pos. 228–230). Für diese Schüler:innen „im Grenzbereich zur ähm Lernbehinderung, die ein bisschen fitter sind“, sehen auch Frau Graf, Herr Wolf, Frau Weiss und Herr Albrecht Vorteile durch den didaktischen Einbezug digitaler Medien:

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

Während für die Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen, die ebenfalls an seiner Schule unterrichtet werden, durchaus (auch motivationale Vorteile) in der Nutzung digitaler Medien gesehen werden, werden jedoch vor allem für Schüler:innen, „die halt orientierungslos in der Schule rumirr[en]“ keine Vorteile gesehen: „Und das muss man mir erstmal erklären, wo der Vorteil für DIE ist“. Mit dieser Aussage offenbart sich bei Herrn Albrecht ein Unverständnis für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht, die auch durch

seine Medienbiografie (Kapitel 8.1) mitbegründet ist. Inwiefern ein Smartboard in der Klasse weniger Orientierungspunkte für die betroffenen Schüler:innen in der Schulklasse bietet als eine Tafel, argumentiert Herr Albrecht nicht. Als Begründungsfigur gegen den Einsatz digitaler Medien stellt Frau Graf digitale Medien vor allem als visuelle Recherchewerkzeuge dar: „er kann nicht lesen und nicht schreiben, dann ist die Frage, wo ist der Sinn dahinter irgendwas zu recherchieren“ (Graf, Pos. 433–434).

Es zeigt sich auch in den Interviews von Herrn Brandt, Herrn Wolf und Frau Weiss eine Abgrenzung der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt „klassisch geistige Entwicklung“ (Brandt, Pos. 229–230) zu Schüler:innen mit komplexer Behinderung, die ebenfalls an den Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden. Herr Wolf nimmt insofern eine Differenzierung vor, als er beschreibt:

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

Indem Herr Wolf Schüler:innen mit einer komplexen Behinderung von anderen Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung abgrenzt, da „die so basal lernen“, was vor allem auf dem Einbezug des Körpers beruht und „basale Angebote“ miteinbezieht, werden digitale Medien als etwas präsentiert, die diese basalen Angebote nicht umfassen und bieten können. Er schlussfolgert, dass Schüler:innen „mit einer Mehrfachbehinderung, die so basal lernen ähm, [...] mit den ganzen digitalen Sachen gar nichts anfangen können“ (Wolf, Pos. 861–862). Neben der Argumentationslinie der Handlungsorientierung (Frau Krause, Frau Weiss, Herr Albrecht, Herr Kaiser) wird in Bezug auf Schüler:innen mit komplexer Behinderung eine weitere Differenzierungsebene der „basalen Angebote“ (Wolf, Pos. 867) in der Argumentation um den Einsatz digitaler Medien in didaktischen Prozessen etabliert: „im Grunde geht es um Differenzierung ne und ähm ähm der eine Schüler braucht basales Angebot, der andere Schüler, dem kann ich ähm gut ähm mit dem digitalen Angebot weiterhelfen“ (Wolf, Pos. 866–868). Dabei kommt es bei Herrn Brandt auch zum Abschluss von Schüler:innen mit komplexer Behinderung:

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

Während Herr Brandt auf der einen Seite konstatiert: „Sag ich mal für ein Schwerstmehrfachbehinderten im Rollstuhl macht es keinen Sinn Medienscouts dazu zu holen“ (Brandt, Pos. 368–370), argumentiert er unmittelbar im Anschluss jedoch: „wobei man/ ich auch die Erfahrung gemacht habe, ähm dass dann ähm viele Schüler ähm dann doch fitter sind als man denkt“ (Brandt, Pos. 368–371). Er führt ein Unterrichtsbeispiel an, in dem ein Medienscout Schüler:innen über die Risiken der Veröffentlichung von Bildern auf Plattformen wie WhatsApp informiert. Trotz Herr Brandts Annahme, dass seine Schüler:innen dies möglicherweise nicht verstehen könnten, zeigt die Reaktion eines Schülers, dem er es nicht zugetraut hätte, ihm das Gegenteil: „ein Schüler, da wo ich gedacht habe: Woah. Der hat das/ hat dann/ fing dann an zu lachen, weil er es kapiert hat, was das heißt/ geheiß/ ge/ ähm bedeuten ka/ könnte“ (Brandt, Pos. 379–381). Dass der Schüler die Implikationen und möglichen Missbrauch von Bildern im Internet besser verstanden hat, als von Herrn Brandt erwartet wurde, zeigt „Kompetenzen auf, die die man so gar nicht erwartet bei manchen Schülern“ (Wolf, Pos. 532). Neben Herrn Brandt und Herrn Wolf stellt auch Frau Weiss heraus:

„ich wundere mich auch immer, dass gerade auch schwächere Schüler unglaublich/ ähm fähig sind, auch zum Beispiel irgendein YouTube-Lied zu finden oder so, dass sie da/ sicher auch zuhause auch daran gesetzt werden / und dann wundert man sich, wie schnell die da irgendwie scrollen und irgendwas finden können, ne. Also wo dann wirklich auch so Fähigkeiten sind, die ähm die einen auch überraschen.“ (Weiss, Pos. 45–50)

Die Fähigkeiten, „die einen auch überraschen“ und Kompetenzen, „die man so gar nicht erwartet bei manchen Schülern“ (Wolf, Pos. 531), verdeutlichen den Sonderpädagog:innen im Umgang mit digitalen Medien unerwartete Kompetenzen der Schüler:innen, die für sie als Lehrpersonen u. U. unbemerkt geblieben wären. Auch Keeley et al. (2023) verweisen auf ähnliche Aussagen. Dabei beobachtet Herr Brandt, dass er „als Lehrer, [...] ja quasi bei diesen Themenbereichen oft nur so ein Minischrittchen vor den Schülern, auch bei uns“ (Brandt, Pos. 289–291) ist. Dies unterstreicht zum einen die Relevanz der Weiterbildungen von Sonderpädagog:innen bezüglich des Einsatzes vielfältiger Medien im Unterricht sowie den abwechslungsreichen Einsatz digitaler Medien, damit alle Schüler:innen die Möglichkeit haben, gemäß ihrer aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata am Unterricht teilzunehmen. Zum anderen wird auch die Bedeutung der Reflexionsprozesse der Lehrkräfte hervorgehoben. In diesen Reflexionsprozessen werden in der Diskussion um den Einsatz digitaler Medien auch positive Aspekte hervorgehoben.

In allen Interviews wird der „riesengroße Motivationsfaktor“ (Jung, Pos. 293) sowie die „große Begeisterung“ (Weiss, Pos. 198) der Schüler:innen bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht positiv betont. Hiermit einher gehen Möglichkeiten der Differenzierung und der Individualisierung, die vor allem auch im für Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

als gewinnbringend und bedeutungsvoll herausgestellt werden. Die Relevanz des „selbstbestimmten Lernens“ (Krause, Pos. 573) in Bezug auf eine zeitlich und örtlich flexible Nutzung, ebenso wie die intuitiven Bedienungsoptionen und Visualisierungsmöglichkeiten werden besonders im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung als bedeutsam erachtet. Auch Frau Weiss hebt hervor:

„Ich sage mal vom Zugang her zu den Geräten haben die/ haben unsere Kinder, normalen Kinder, ja auch da zuhause genug Möglichkeiten tatsächlich auch was zu machen und zu googeln und zu recherchieren, ne. Da denke ich, ist das jetzt für die Förderschule schon toll, weil wir wirklich dann auch ein anderes Erfahrungsfeld nochmal bieten können auch, ne. Und da auch nochmal ganz anders in die Erlebniswelten der Kinder auch einsteigen können, ne. Da haben wir schon viele tolle Möglichkeiten jetzt, ne. Das sehe ich schon auch ein ganz großen, großen Vorteil/ als Vorteil an.“ (Weiss, Pos. 726–733)

Frau Weiss konstruiert in diesem Zitat um den Einsatz digitaler Medien anhand der normativen Subjektfigur „normale Kinder“ die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung und beschreibt, dass digitale Medien für die Schüler:innen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ein „anderes Erfahrungsfeld“ sowie einen Einstieg „in die Erlebniswelten der Kinder“ bieten. Sie hebt hervor, dass den Schüler:innen durch den Zugang zu digitalen Endgeräten zusätzliche Erfahrungsfelder und Lernmöglichkeiten eröffnet werden, die diesen im privaten Kontext möglicherweise nicht zur Verfügung stehen. Im weiteren Verlauf argumentiert sie:

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

Neben den didaktischen Vorteilen, den Schüler:innen ein „anderes Erfahrungsfeld“ mit dem Einsatz digitaler Medien zu eröffnen, erweitert sie ihre Argumentation auch in Bezug auf die Möglichkeit, Bildungsungleichheiten zu verringern, indem auch Schüler:innen aus „bildungsschwache[n] Haushalte[n]“, die an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden, neue Wege der Teilhabe und Selbstbestimmung durch den Zugang zu digitalen Medien ermöglicht werden. Zudem wird in der Argumentation von Frau Weiss deutlich, dass der Zugang zu digitalen Ressourcen an der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine wichtige Rolle dabei spielt, die sozialen und bildungsspezifischen Barrieren abzubauen,

die durch die geringe Kapitalausstattung vieler Schüler:innen entstehen (Kapitel 8.4). Auch Frau Hoffmann hebt die erweiterten Chancen zur Teilhabe und Selbstbestimmung der Schüler:innen hervor:

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

Frau Hoffmann nutzt die Zuschreibung „Behinderung“ („GERADE Menschen mit Behinderung“) zwar in positiver Absicht als Argument für die Nutzung digitaler Medien, die Menschen mit Behinderung mehr Selbstständigkeit und Teilhabe ermöglichen, jedoch konstruiert sie damit ebenfalls – vermutlich gegen ihre Intention – die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung. Diese Differenz(ierungs)kategorie wird damit sowohl in positiver als auch negativer Zuschreibung für bzw. gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht von den Sonderpädagog:innen genutzt.

8.5.4 Beziehungsebene

Neben der didaktischen Zentrierung auf handlungsorientierten Unterricht werden Praktiken der Abgrenzung auch auf Ebene der Beziehung zu den Schüler:innen konstruiert:

„Wo ich ein bisschen Angst habe ist, dass man zu so einer Überdigitalisierung kommt, wobei ich glaube, dass unsere Schulform/ dass man/ also das kann fast gar nicht passieren, weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat.“ (Krause, Pos. 575–578)

Die Beziehungsebene zu den Schüler:innen, die Frau Krause als ein besonderes Merkmal der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung hervorhebt, „weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat“, wird auch auf didaktischer Ebene hervorgehoben, indem Frau Hoffmann, Frau Weiss, Herr Sommer und Herr Albrecht argumentieren, dass sie ein Tablet in didaktischen Prozessen teilweise als störend empfinden. Sollen Schüler:innen ihre kommunikativen Fähigkeiten ausbauen, beschreibt Frau Hoffmann, dass dies „teilweise ohne noch so ein Medium dazwischen besser gefördert werden kann“ (Hoffmann, Pos. 104). In der direkten Interaktion mit den Schüler:innen im Unterricht empfindet Herr Albrecht ein Lernsoftwareprogramm als störend: „Also da (.) / b/ bei unseren Schülern glaube ich, also wenn

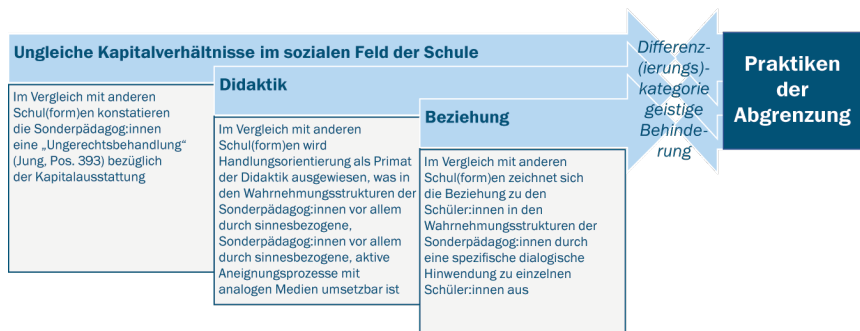
ich was dazwischen schalte, EIN MEDIUM, wird es für unsere Schüler schon echt eng“ (Albrecht, Pos. 909–911). Die beiden hier ausgewählten Interviewabschnitte konstruieren ein digitales Medium als etwas „dazwischen“ (Hoffmann, Pos. 104; Albrecht, Pos. 910), etwas Störendes in der dialogischen Ich-Du-Beziehung im Sinne Bubers (2021).

Auch in Bezug auf fachdidaktische Inhalte argumentiert Herr Albrecht, dass

„ich mit ihm [dem Schüler] den Weg zu dieser Multiplikationsaufgabe halt eigentlich besser bestreiten kann als das Medium, das ich ihm dazwischenschalte: ‚So und jetzt geht es mal von da nach da. Und das muss dir reichen. Ich glaube, der/ so diese Beziehung zu den Schülern, die wir in der Schule haben, die muss viel intensiver sein, als in den meisten anderen Schulen.‘“ (Albrecht, Pos. 836–842)

Bei der didaktischen Erarbeitung mit digitalen Medien fehlt der direkte menschliche Bezug, das Spontane und Unmittelbare. Auf ähnliche Aussagen verweist auch Knüsel-Schäfer (2020) bei Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen. In der Argumentation von Herrn Albrecht, Frau Hoffmann und Frau Krause wird die dialogische Ich-Du-Beziehung (Buber, 2021) als ein zentrales Element – mehr noch als didaktisches Fundament – für Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen mit einer geistigen Behinderung bewertet und argumentiert, anhand dessen der Ausschluss digitaler Medien aus didaktischen Prozessen sowie die Abgrenzung zu anderen Schul(form)en legitimiert wird, indem diesen eine weniger intensive „Beziehung zu den Schülern“ (Albrecht, Pos. 840) zugeschrieben wird. Infolgedessen argumentiert Frau Krause: „da müssen wir nicht so viel befürchten, denn das wird ja bleiben und das könnte ich mir vielleicht für andere Schulen vorstellen“ (Krause, Pos. 581–583), womit wiederum auch Abgrenzungen auf schulstruktureller Ebene (Kapitel 8.5.2) legitimiert werden. Dieses komplexe Wechselverhältnis wird in Abbildung 9 illustriert.

Abbildung 9: Wechselverhältnis der Praktiken der Abgrenzung der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule



8.5.5 Zusammenfassung und theoretische Einordnung

In der Argumentation der Sonderpädagog:innen um den Einsatz digitaler Medien in didaktischen Prozessen zeigen sich Ambivalenzen und Widersprüche, die im Kodierprozess rekonstruiert werden konnten und sich in den auf Medien bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen ergo dem *medialen Habitus* der Sonderpädagog:innen offenbaren.

Aufgrund des von den Sonderpädagog:innen wahrgenommenen erschweren und benachteiligten Zugangs der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Vergleich mit anderen Schul(form)en (Kapitel 8.4) zu verschiedenen Ressourcen und Kapitalformen, wird in den Interviews eine kollektive Identität „unserer Schulform“ (u. a. Brandt, Pos. 1045–1052; Sommer, Pos. 17–19; Krause, Pos. 581–583), konstruiert, die in Wechselwirkung mit dem sozialen Feld der Schule steht. Durch die empfundene „Ungerechtsbehandlung“ (Jung, Pos. 393), die in der Wahrnehmung der Sonderpädagog:innen sowohl politisch und schulstrukturell als auch durch die Unterschiede des Kapitalbesitzes und -verhältnisse der Schüler:innen und ihrer Familien bedingt ist, konstituiert sich ein kollektives Selbstverständnis, das in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien hervortritt und virulent wird. Das kollektive Selbstverständnis konstruiert sich durch Distinktionsprozesse der Sonderpädagoginnen quasi von innen heraus auf unterschiedlichen Ebenen. Kommer (2022) konstatiert: „Mit Blick auf das Bildungssystem wird in einer solchen Perspektivierung daran erinnert, dass es nicht nur einen institutionellen Habitus, sondern auch einen spezifischen medialen Habitus der verschiedenen Institutionen gibt“ (S. 228).

Der *mediale Habitus* umfasst distinktive Geschmacksmuster, die zwischen bildungs- und unterhaltungsorientierten Medien unterscheiden, die sich auf Ebene des Verhältnisses der Mediennutzung der Schüler:innen im privaten und schulischen Kontext zeigen. Von den von den Sonderpädagog:innen wahrgenommenen bzw. vermuteten hohen Nutzungsraten digitaler Medien der Schüler:innen zuhause grenzen sie sich mit ihrem *medialen Habitus* ab. Dieser – so konnte die Analyse zeigen – ist auch an die Institution gebunden, indem argumentiert wird, dass „ungefilterter Konsum zum Beispiel, den die Schüler da teilweise auch zuhause erhalten [...] halt in der Schule nicht (.) vonstattengehen soll“ (Hoffmann, Pos. 96–100). Diese Wahrnehmung steht allerdings im Spannungsverhältnis zum Bildungsauftrag, den die Sonderpädagog:innen durchaus auch in Medienbildung sehen, weil diese „GERADE Menschen mit einer Behinderung so viel Selbstständigkeit, Teilhabe [ermöglicht]“ (Hoffmann, Pos. 303–304). Diese Ambivalenz spannt sich im Verhältnis der Schule in ihrer „Schutzfunktion“ sowie in ihrer „Bildungsfunktion“ auf und wird im Kontext der *Kultur der Digitalität* virulent. Stalder und Kuttner (2022) konstatieren in Bezug zur Trennung zwischen dem Raum der Schule und außerhalb

der Schule, „die sich mitunter in der Dualität von ‚veralteter Buchkultur‘ und ‚zeitgemäßer Bildung‘ bewegt“ (S. 12), Schule als Reflexionsraum zu begreifen, der es vermag, die Spannung zwischen dem einen Raum innerhalb der Schule und dem anderen Raum außerhalb der Schule aufzulösen, indem Schule nicht

„auf ihren Wissenskanon und ihre Methoden beharrt, sondern darin, dass sie reflexive Momente schafft, die in sehr schnelllebigen medialen Welten oft ja schwer zu generieren sind. Damit ließe sich auch wieder die Verbindung zur Realität außerhalb schaffen: zu einem vielleicht *anderen* Argumentieren, einem *anderen* Denken und zu *anderen* Materialien als jenen, mit denen man bisher innerhalb eines Bildungskontextes arbeitet.“ (Stalder & Kuttner, 2022, S. 12)

In Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden dabei auch in Bezug auf den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien (erneut) die Dilemmata sonderpädagogischer Professionalität (u. a. Dlugosch, 2003; Moser, 2005) die sich in der Zielbestimmung der Inklusion bei gleichzeitiger Verbesonderung aufspannen, deutlich.

Im Rahmen der Argumentation der Sonderpädagog:innen um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien wird die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung auf zwei Ebenen konstruiert: Zum einen wird die Zuschreibung der Behinderung genutzt *für* die Argumentation des Einsatzes digitaler Medien („GERADE für Menschen mit Behinderungen“ (Hoffmann, Pos. 303–304)). Zum anderen offenbaren sich im Umgang mit digitalen Medien durchaus Kompetenzen der Schüler:innen, die die Sonderpädagog:innen so nicht erwarten. Darauf verweisen auch Keeley et al. (2023). Die Zuschreibung der geistigen Behinderung wird von den Sonderpädagog:innen auch genutzt, um *gegen* den Einsatz digitaler Medien zu argumentieren. In der Zusammenschau des Datenmaterials wird deutlich, dass die Argumentation *gegen* den Einsatz digitaler Medien in didaktischen Prozessen häufiger angeführt wird als die *für* den Einsatz digitaler Medien. Hierbei offenbaren sich Differenzierungen im Kontext der Schwere der (geistigen) Behinderung: Schüler:innen, „im Grenzbereich zur ähm Lernbehinderung, die ein bisschen fitter sind“ (Brandt, Pos. 228–229) werden als diejenigen wahrgenommen, die am meisten von dem Einsatz digitaler Medien profitieren können. Demgegenüber werden die Möglichkeiten und Chancen der Schüler:innen, die von Herrn Brandt und Herrn Sommer als „klassisch geistige Entwicklung“ (Brandt, Pos. 229–230) beschrieben werden, durch den Einsatz digitaler Medien in didaktischen Prozessen teilweise aufgrund der Behinderung und auch aufgrund der Beschaffenheit der digitalen Medien, die wenig bis gar keine aktive Handlungstätigkeit miteinbeziehen, ambivalent verhandelt. Schüler:innen mit komplexer Behinderung werden teilweise aus dem Medienunterricht ausgeschlossen, da für sie „nicht wirklich die großen Chancen [gesehen werden], da was richtig Positives rauszuziehen“ (Wolf, Pos. 850–851). Für diese Schüler:innen werden stattdessen zum Teil bewegungstherapeutische Angebote

gemacht, was der oben dargelegten Argumentation entspricht: Je schwerwiegender die Behinderung von den Sonderpädagog:innen wahrgenommen wird, desto mehr Körper- und Sinneserfahrungen werden für die Lern- und Aneignungsprozesse dieser Schüler:innen als notwendig erachtet, in der Folge werden digitale Medien für deren Lern- und Aneignungsprozesse in weiten Teilen ausgeschlossen. Dabei zeigt sich, dass den Schüler:innen teilweise Kompetenzen von vornherein im Umgang mit digitalen Medien abgesprochen werden und der mögliche Kompetenzerwerb mit (vielfältigen perzeptiven, auditiven und visuellen Möglichkeiten der) digitalen Medien ausgeschlossen wird.

Somit offenbaren sich in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien auf verschiedenen Ebenen ableistische Strukturen. Die Argumentation wird auf Ebene der Didaktik noch verstärkt, indem die Bedeutung analoger Medien *gerade* für Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung hervorgehoben wird. Im Gegensatz zu digitalen Medien ermöglichen analoge Medien in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen Lern- und Aneignungsprozesse über vielfältige sinnliche Körpererfahrungen und das aktive Tätigsein der Schüler:innen mit einer geistigen und komplexen Behinderung. Das den Körper einbeziehende Tätigsein wird digitalen Medien hingegen von den Sonderpädagog:innen abgesprochen. Die Argumentation *gegen* den Einsatz digitaler Medien verläuft darüber hinaus auch über die Konstitution des digitalen Mediums an sich, da durch die (materielle) Beschaffenheit der Medien keine Möglichkeiten gesehen werden, vielfältiges, sinnliches, aktives und handelndes Tätigsein einzubeziehen. In dieser Orientierung wird die Fokussierung auf handlungsorientierte Lern- und Aneignungsprozesse mit analogen Medien dem Lernen mit digitalen Medien gegenübergestellt und die Dichotomie zwischen (auf aktive Aneignungs- und Handlungsprozesse ausgelegten) analogen Medien und (auf eher passive „Berieselung“ (Jung, Pos. 313; Wolf, Pos. 1065) ausgelegten) digitalen Medien hervorgebracht und aufrechterhalten (Kapitel 8.3.2), was in sozialisationstheoretischer Perspektive an Gudjons (2014) anschlussfähig ist:

„Sozialisationstheoretisch betrachtet haben u.a. demografische Entwicklung, dinglich-räumliche Veränderungen der Lebenswelt und das Vorrücken der elektronischen Medien zur Reduzierung sozialer Erfahrungsmöglichkeiten von Eigentätigkeit und Primärerfahrungen geführt. Die mögliche Dynamik zwischen Symbolwelten und ‚erster Wirklichkeit‘ beginnt sich zu verschieben zu Ungunsten der tätigen Aneignung konkreter, authentischer und originaler Lebenswelt.“ (S. 66)

Im Anschluss an Gudjons (2014) kann im Kontext dieser Studie handlungsorientierter Unterricht als notwendiger Versuch der Sonderpädagog:innen gewertet werden, „tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen“ (S. 66). Diese tätige Aneignung wird in

Teilen der Interviews als didaktisches Fundament der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ausgewiesen, „weil unsere Schulform lebt ja davon, dass man halt auch den Kontakt hat und dass man auch handelnd Dinge erfährt“ (Krause, Pos. 577–578) und dient dabei im sozialen Feld der Schule auch der Distinktion und Abgrenzung von innen heraus.

Zudem stellt auch eine Verbesonderung der Beziehungsebene von den Sonderpädagog:innen zu ihren Schüler:innen einen Marker für Distinktionsprozesse dar, weil „diese Beziehung zu den Schülern, die wir in der Schule haben, die muss viel intensiver sein als in den meisten anderen Schulen“ (Albrecht, Pos. 839–842). Dabei wird die dialogische Ich-Du-Beziehung (Buber, 2021) als ein zentrales Element – mehr noch als didaktisches Fundament – für Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen mit einer geistigen Behinderung bewertet und argumentiert. Zudem wird der Nicht-Einsatz digitaler Medien auch durch den fehlenden direkten menschlichen Bezug, das Spontane und Unmittelbare argumentiert. Auf ähnliche Aussagen verweist auch Knüsel-Schäfer (2020) bei Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen. Auf die Relevanz des „Aspekt[s] des zwischenmenschlichen Lernens“ (Keeley et al., 2023, S. 38) verweisen auch Keeley et al. in ihrer Studie. Die Bedeutung von *Talkern* und *Assistiven Technologien*, die vielen Schüler:innen jedoch erst Kommunikation ermöglichen, wird dabei im Kontext dieser Studie von den Sonderpädagog:innen nicht thematisiert.

Das „Konzept des medialen Habitus [stellt] eine Analyseperspektive dar, die es erlaubt, die in ihrer Performanz sichtbaren (und dabei Wirklichkeit generierenden) Handlungspraxen als permanent aktualisierte Artikulationen der strukturierten und strukturierenden Habitusformation zu verstehen und zu analysieren“ (Kommer, 2021, S. 926). Im Anschluss an Kommer (2021) konnte in der Rekonstruktion der Handlungspraxen von Sonderpädagog:innen gezeigt werden, dass in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung auf verschiedenen Ebenen hervorgebracht und aufrechterhalten wird. Dabei zeigen sich deutlich von Ableismus geprägte Argumentationsstrukturen, die sich sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene im sozialen Feld manifestieren und immer wieder von den Sonderpädagog:innen (re)konstruiert werden. Dadurch werden den Schüler:innen zum Teil Aneignungsmöglichkeiten jenseits basal-perzeptiver Aneignungsmöglichkeiten und auf geistige Operationen ausgelegte Lern- und Aneignungsprozesse vorenthalten sowie Aneignungs- und Lernmöglichkeiten mit digitalen Medien in ihrer didaktischen Vielfalt – auch in der Perspektive der Ermöglichung erweiterter Sinnesmodalitäten – verwehrt. Es zeigt sich, dass das Erkennen und Anerkennen – auch von digitalen – Kompetenzen und Möglichkeiten der Schüler:innen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben, Herausforderungen in den pädagogischen und didaktischen Prozessen der Sonderpädagog:innen darstellen, da oftmals „die zumeist negativ konnotierten Bilder, Vorstellungen bzw. Konstruktionen von ‚Behinderung‘ im Wege [stehen]“ (Ziemen, 2013, S. 126).

9 Diskussion und Reflexion der Erkenntnisse

Dieses Kapitel dient der zusammenfassenden Diskussion und Reflexion der Ergebnisse und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen entlang der leitenden Forschungsfragen:

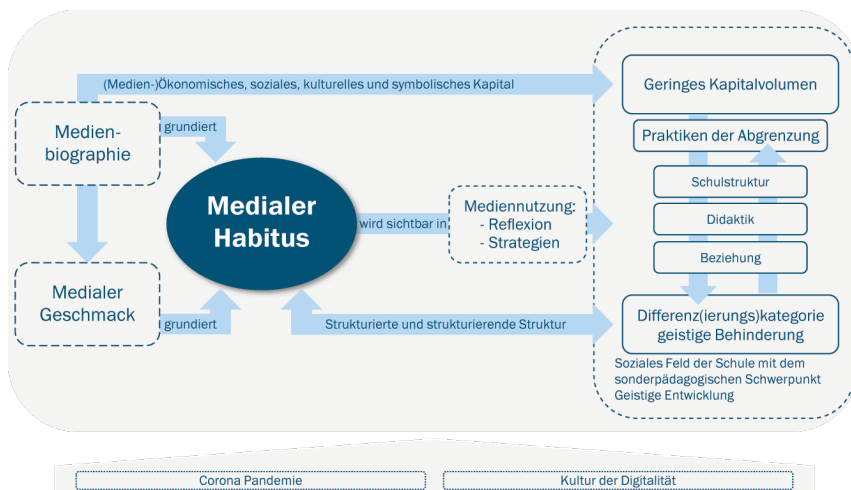
1. Welche medienbezogenen Dispositionen und auf digitale Medien bezogene (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen zeigen Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung?
2. Welche Bedingungen beeinflussen diese?

Nach Stalder (2018) umfasst Digitalisierung, verstanden als „Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien“ (S. 8), einen langfristigen Prozess, der jedoch nicht nur auf technische Aspekte reduziert werden kann. Der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel, mit dem eine weitreichende Transformation von sozialen, ökonomischen und politischen Praktiken und kulturellen Ordnungen einhergeht, welcher „neue Strukturbedingungen des Handelns“ (Stalder, 2018, S. 8) umfasst, beschreibt er mit dem Begriff der Digitalität. Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität*, wird der Medienbegriff nicht auf digitale Medien begrenzt und umfasst in dieser Arbeit sowohl digitale als auch analoge Medien, da nach Stalder (2016) das Analoge nicht unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet. Folglich ist die Analyse eines umfassenden Medienensembles für die Rekonstruktion des *medialen Habitus* im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wesentlich⁴⁰, um zugleich auch die Grenzen der Mediennutzung zu rekonstruieren (Bolten-Bühler, 2021; Kommer, 2010).

Um die komplexen Beziehungen der Genese des medialen Habitus zu illustrieren, wird zunächst das im Analyseprozess dieser Arbeit entwickelte Modell grafisch (Abbildung 10) in seinen Abhängigkeiten und (Begründungs-)Zusammenhängen dargestellt, diskutiert sowie darüber hinaus in den theoretischen Hintergrund eingeordnet.

40 In dieser Perspektivierung stellt sich der Diskurs um einen *Digitalen Habitus*, der durch Langenohl, Lehnen und Zillien (2022) Einzug in die Medienpädagogik gefunden hat, als nicht zielführend für die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit heraus. Zur Vertiefung und Diskussion um die Etablierung des Konzepts des digitalen Habitus siehe u. a. Biermann, Barberi und Zuliani (2023) und Langenohl et al. (2022).

Abbildung 10: Modell der Genese des medialen Habitus von Sonderpädagog:innen



Die Rekonstruktion der Medienbiografien der befragten Sonderpädagog:innen (Kapitel 8.1) konnte zeigen, wie die Genese der individuellen medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster an die Position im jeweiligen sozialen Feld und an die Akkumulation von Kapital gebunden ist. Bedingt durch die frühen medialen Sozialisationserfahrungen der Sonderpädagog:innen im Elternhaus, durch die Peerbezüge, die im Jugendalter entsprechend an Relevanz gewinnen, durch die jeweiligen Kapitalstrukturen sowie durch den Einfluss der Schule und der Hochschule auf die individuellen Medienbiografien bewegen sich die medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in einem breiten Spektrum, das von Ambivalenzen geprägt ist: Auf der einen Seite beeinflussen die frühen medialen Erfahrungen eine Offenheit gegenüber digitalen Medien und ihrem Einsatz sowohl im privaten Kontext als auch im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Auf der anderen Seite wird aufgrund der eigenen medialen Erfahrungen ein nahezu idyllisches, romantisierendes Bild der eigenen Kindheit konstruiert, welches – im Vergleich zu der heutigen Kindheit und Jugend – wenig(er) bzw. (in einem konkreten Fall) gar nicht von digitalen Medien geprägt war. In diesen „Wellen der Nostalgie“ (Stalder, 2016, S. 10) offenbaren sich folglich „diffuse Ressentiments“ (Stalder, 2016, S. 10), die sich in der Analyse der Strukturen des *medialen Habitus* der Sonderpädagog:innen in Form kritisch-ablehnender Tendenzen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien sowohl im Privaten, aber vor allem auch im sozialen Feld der Schule offenbaren. Neben der frühen medialen Sozialisation wird der *mediale Habitus* durch die subjektiven Erfahrungen im Studium beeinflusst, in welchem sich alle der befragten Sonderpädagog:innen Studieninhalte fast ausschließlich über analoge Medien angeeignet haben. Wenn Studieninhalte

über digitale Medien angeeignet wurden, dann vor allem durch autodidaktische Lernprozesse. Schluchter (2014) verweist im Kontext seiner Dissertation darauf, dass die Verfestigung kritisch-bewahrender Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien(-angeboten, -inhalten und -umgangsweisen) durch die fachkulturelle Sozialisation auf Ebene von Hochschule und Lehre bedingt ist. Die Erkenntnissen dieser Arbeit schließen sich Schluchter (2014) insofern an, als sich die kritisch-bewahrenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung fortschreiben. Darüber hinaus hat die Analyse dieser Arbeit gezeigt, dass sich diese *trotz* konträrer (generationell bedingter) Medienbiografien, die an zwei Beispielen in Kapitel 8.1 kontrastiv einer Analyse unterzogen wurden, in der Praxis der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung fortschreiben. Allerdings zeigt die Analyse der Medienbiografien von zwei befragten Sonderpädagoginnen, die ebenfalls aufgrund ihrer generationellen Zugehörigkeit unterschiedliche Medienbiografien durchlaufen haben, auch eine Offenheit gegenüber des Einsatzes digitaler Medien. So lässt sich aufgrund dieses Samples nicht auf mediengenerationelle Unterschiede in Bezug auf den *medialen Habitus*, der im Verlauf der Verortung im sozialen Raum und in der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt erworben wird, schließen. Dieser bewegt sich stattdessen in einem weiten Spektrum zwischen Offenheit und expliziter Ablehnung in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und unterliegt Ambivalenzen und Widersprüchen. Wie bei den Studien von Bolten-Bühler (2021) sowie Keeley et al. (2023) lässt sich auch im Rahmen dieser Arbeit vermuten, dass das Alter der befragten Sonderpädagog:innen keine ausschlaggebende Rolle für die Entscheidungen für oder gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht spielt. Stattdessen konnte mit der Analyse die Relevanz des Wechselverhältnisses des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und den Kapitalstrukturen auf die medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen rekonstruiert werden. Im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung offenbaren sich generationenübergreifend verschiedene Mediennutzungsmuster. Mit Blick auf die verschiedenen sozialen Felder differieren diese zudem stark. Im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beziehen sich die Mediennutzungsmuster der Sonderpädagog:innen vorrangig auf analoge Medien, während im privaten Kontext (bis auf eine interviewte Person) digitale Medien vielfältig eingesetzt und genutzt werden (Kapitel 8.3.1).

In der Zusammenschau der Analyse aller Interviews wurde rekonstruiert, dass sowohl die (medien-)ökonomische als auch die kulturelle, soziale und

symbolische Kapitalstruktur, die den Akteur:innen in ihrer Sozialisation zur Verfügung steht, sowie der damit in Verbindung stehende (mediale) Geschmack (Kapitel 8.2) eine hohe Relevanz für die Ausbildung des *medialen Habitus* aufweisen. Dabei ist der mediale Geschmack Produkt und zugleich Ausdruck der mit dem jeweiligen Habitus verbundenen Klassifikationsschemata (Kommer, 2010). Da sich in einer von Bourdieu inspirierten Perspektive nicht nur die Frage stellt, welche (digitalen) Medien genutzt werden, sondern auch welche Inhalte, kommt dem Geschmack, der sich in der Auswahl der Inhalte artikuliert, eine wichtige Distinktionsfunktion zu (Kommer, 2022). Der Geschmack und damit einhergehend auch der Begriff der Distinktion umfasst im Französischen zwei gleichwertige Bedeutungen des Begriffs Unterscheidung: „Das Erkennen eines Unterschieds und das positive Abheben von Anderem“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 76). Allerdings tritt in der deutschen Übersetzung die letztere Bedeutung in den Vordergrund:

„Entscheidend sind die Unterschiede, das, was Bourdieu ‚la distinction‘, die Distinktion nennt. ‚La distinction‘ hat im Französischen eine doppelte Bedeutung; es heißt sowohl ‚sich unterscheiden‘ als auch ‚sich auszeichnen‘, oder andersherum gesagt: sich auszeichnen, indem man sich unterscheidet. Es gilt sich durch Geschmacksvorlieben positiv von anderen Schichten, Gruppen oder Klassen abzuheben.“ (Jurt, 2016, S. 22)

Die Analyse in Kapitel 8.2 rekonstruiert verschiedene Distinktionsmuster sowohl in Bezug auf den (Nicht-)Besitz von Hardware als auch in Bezug auf die (Nicht-)Rezeption bestimmter Software und deren Inhalte. Bei Letzterem kommt es zur Distinktion in doppelter Hinsicht: Einerseits aufgrund der kontrollierten, seltenen oder auch nicht stattfindenden Rezeption, andererseits aufgrund der bewusst ausgewählten und präferierten Inhalte von verschiedener Software. In diesem Kontext spielen distinktive Geschmacksmuster eine zentrale Rolle, durch die unterhaltungsorientierte von bildungsorientierten Medien(-angeboten und -inhalten) abgegrenzt bzw. als konträr dargestellt werden. Als bildungsorientierte Medien werden im Kontext dieser Studie vor allem analoge Medien ausgewiesen. Dabei spielen individualisierte Arbeitsblätter sowie Bücher, die verlässliches Wissen beinhalten und im Sinne des „amor fati“ (Bourdieu, 1982, S. 378) – auch durch die eigene Schul- und Hochschulsozialisation – in dem Habitus verankert sind, eine wichtige Rolle. In der Rekonstruktion des medialen Geschmacks wurden die Distinktionsprozesse der Sonderpädagog:innen in ihrer Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien und Software, zum Beispiel in Bezug auf die Social-Media-Plattform TikTok, offengelegt sowie die damit einhergehende Zuschreibung von *guten*, bildungsorientierten, in der Tendenz eher analogen Medien und im Kontrast dazu Medien „der schlechten Sorte“ (Kaiser, Pos. 280), tendenziell eher unterhaltungsorientierten digitalen, Medien. Auf die bipolare Logik zwischen „schlechten“ und „guten“ Medien verweist auch

Friedrichs-Liesenkötter (2016) in ihrer Dissertation im Bereich der frühkindlichen Bildung. Diese starke Kontrastierung steht in Einklang zu den frühen individuellen medialen Sozialisationserfahrungen mit vorrangig analogen Medien der Sonderpädagog:innen im Elternhaus sowie der Schule und begründet ein distanziertes, abwägendes Verhältnis für den Einsatz digitaler Medien und damit die Tendenz der Nutzung analoger Medien im Unterricht. Nach Schluchter (2014) zeigen sich bereits im Kontext der universitären sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung ähnlich starke Kontrastierungen. Bourdieu (1982) hebt hervor, dass der Geschmack einer Akteurin bzw. eines Akteurs nicht nur eine persönliche Präferenz ist, sondern dass dieser durch soziale Strukturen geformt wird, was sowohl in der Analyse der Medienbiografien (Kapitel 8.1) als auch in der Analyse des medialen Geschmacks (Kapitel 8.2) der Sonderpädagog:innen rekonstruiert wurde. Der mediale Geschmack – verstanden als Klassifikationsschema – manifestiert sich im *medialen Habitus* und wird sichtbar in den individuellen Nutzungsstrategien sowohl in privaten Kontexten als auch im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

In einem selbstreflexiven Prozess beobachten die Sonderpädagog:innen bei sich selbst in Teilen einen unkontrollierten Konsum digitaler Medien, den sie auch bei den Schüler:innen befürchten bzw. auf diese übertragen und ihnen zuschreiben. Diese Beobachtungen führen zu Ambivalenzen, Unsicherheiten und Widersprüchen in Bezug auf das eigene Mediennutzungsverhalten sowie auf das der Schüler:innen. Im Kontext der Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden diese Ambivalenzen, Unsicherheiten und Widersprüche, die sowohl durch die eigene Medienbiografie, den medialen Geschmack und des sich daraus etablierten Mediennutzungsverhaltens als auch durch ableistisch geprägte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen begründet sind, von den Sonderpädagog:innen nur teilweise reflexiv verhandelt. In der Analyse zeigen sich bei den interviewten Sonderpädagog:innen unklare und dem Bewusstsein nur bruchstückhaft zugängliche Grenzen zwischen Akzeptanz und Ablehnung des Besitzes und zugleich des Einsatzes digitaler Medien sowohl im privaten als auch beruflichen Umgang. In einer Orientierung auf legitime Kultur werden dabei teilweise die privaten Umgangsformen und Nutzungsmuster sowie -präferenzen der Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ausgeschlossen, obwohl deren Motivation im Umgang mit digitalen Medien durchaus von den Sonderpädagog:innen wahrgenommen wird. „Der Prozess der habitusbedingten (Wert-)Zuschreibung wie auch der damit einhergehenden Distinktions-Konstruktionen wird den Zuschreibenden, die hier ein ‚Doing-Geschmack‘ und Distinktion betreiben, aber nicht bewusst“ (Kommer, 2010, S. 91). Es handelt sich im Sinne Bourdieus um einen Geschmack, dessen Genese und Ausprägung in der Selbstbeobachtung in Teilen ein „blinder Fleck“ (Kommer, 2010, S. 348) bleibt.

In der analytischen Rekonstruktion der konkreten Handlungspraxis sowie deren Reflexion zeigt sich, dass die sozialisatorisch erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen in Bezug auf (digitale) Medien und -inhalte jedoch als immanente Legitimations- und Orientierungsmuster dienen. Auf Grundlage der Analyse der für diese Arbeit erhobenen Daten stellt sich heraus, dass der mediale Geschmack soziale Unterschiede und Hierarchien (re)konstruiert und legitimiert. Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass der mediale Geschmack handlungsleitend für den Einsatz von (digitalen) Medien im jeweiligen sozialen Feld ist (Kapitel 8.3). Bleibt dieser von den Akteur:innen, die als *gatekeeper* für die digitale Teilhabe ihrer Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung fungieren, unreflektiert, so kann dies zu Exklusion im Umgang mit digitalen Medien führen. Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* und des *digital disability divide* (Kapitel 3.2), der sich bereits im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt (Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2023; Ratz et al., 2020), ist eine fehlende Reflexion jedoch als äußerst problematisch zu bewerten.

Während sich im Analyse- und Kodierprozesses vor allem im privaten Kontext der Sonderpädagog:innen ein breites Medienensemble sowie eine große Spannweite an Mediennutzungsmustern aufzeigen, ist das Medienensemble im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung deutlich begrenzter und auf tradierte, analoge Medien ausgerichtet sowie vor allem am Leitmedium Buch und an individualisierten Arbeitsblättern orientiert (Kapitel 8.3.2). Im Rahmen der Studien zum *medialen Habitus* von Lehramtsstudierenden (Kommer, 2010), von Lehrenden in der Erwachsenenbildung (Bolten-Bühler, 2021) und von Grundschullehrkräften (Knüsel Schäfer, 2020; Mutsch, 2012) werden Bücher ebenfalls als Leitmedien herausgestellt, individualisierte Arbeitsblätter werden in diesen Studien jedoch weniger hervorgehoben. Damit offenbaren sich auf Ebene der Didaktik „feine Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) in der Auswahl der (analogen) Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Kapitel 8.5.3). Im Anschluss an die Studien von Knüsel-Schäfer (2020) und Bolten-Bühler (2021) offenbaren die Erkenntnisse dieser Arbeit zudem, dass digitale Medien im schulischen Feld eher eine Ergänzung zum tradierten und damit vor allem von analogen Medien geprägten Unterricht darstellen (sollen). Digitale Endgeräte, die in der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung genutzt werden, sind Tablets und iPads, Laptops sowie fest installierte Computer, Smartphones und White- bzw. Smartboards sowie Beamer. Diese werden von den Sonderpädagog:innen jedoch eher als Arbeitsgeräte und -werkzeuge definiert, worauf auch Biermann (2009) und Schluchter (2014) verweisen.

Als Bedingung für den Einsatz digitaler Medien spielt das der jeweiligen Schule zur Verfügung stehende medienökonomische Kapital, verstanden als technische und infrastrukturelle Ausstattung mit Hardware, Software und Internet, eine

große Rolle. Im Kontext der internationalen *digital disability divide*-Forschung sowie nationaler Studienergebnisse wird jedoch auch in Bezug auf diese Arbeit deutlich, dass der Zugang zu digitalen Medien (*first-level digital divide*) im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung durch geringes medienökonomisches Kapital gekennzeichnet ist.

Auf der Reflexionsfolie des Modells von Sachdeva et al. (2015) (Kapitel 3.2) konnten im Kontext der Analyse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung technologische, soziale und finanzielle Faktoren für den *digital disability divide* identifiziert werden. Auf sozialer Ebene werden von den Sonderpädagog:innen die geringen finanziellen sowie didaktisch-methodischen Unterstützungsmaßnahmen, zum Beispiel in Form adäquater Fort- und Weiterbildungen, als Ausdruck eines Mangels an sozialem Kapital wahrgenommen und auf die geringe Sichtbarkeit im Sinne symbolischen Kapitals zurückgeführt. Dies geht einher mit der von den befragten Sonderpädagog:innen wahrgenommenen mangelnden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Sichtbarkeit der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, was wiederum Barrieren beim Zugang zu digitalen Technologien (*first-level divide*) schafft. Dieser Mangel an medienökonomischem Kapital, der sich in dem Modell von Sachdeva (2015) auf finanzieller Ebene verorten lässt, wird in den Studien von Ratz et al. (2020), Gerick et al. (2021) sowie Keeley et al. (2023) als größte Barriere für die digitale Teilhabe im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung herausgestellt. Auch auf technologischer Ebene bestehen Barrieren für den didaktischen Einsatz digitaler Medien. Die fehlende Adaptivität und Kompatibilität von digitalen Endgeräten führen dazu, dass diese aus Perspektive der Sonderpädagog:innen stärker individualisiert werden müssen, um an die heterogenen Lernvoraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen angepasst zu sein. Besonders problematisch ist dabei die häufig nicht barrierefreie Softwarearchitektur, die den *digital disability divide* (auch in Bezug auf den *second-level divide*) zusätzlich verstärkt. Hierbei stellt sich das *Universal Design*⁴¹ (Bernasconi, 2017; Bühler, 2016) für alle als vorteilhaft heraus, da es proaktiv auf die Vielfalt der Schüler:innen eingehen und entsprechende Lernumgebungen schaffen kann, die Zugang für alle ermöglichen. Wenn die Verantwortung für die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien Anbieter:innen und Designer:innen, statt den Usern zugewiesen werden, können auch Tendenzen eines *Digitalen Ableismus* (Walgenbach, 2021; 2023) entgegengewirkt werden.

41 „Im Kontext von Produktgestaltungsentwürfen kennzeichnen die – oft synonym verwendeten – Begriffe Inklusives Design, Universelles Design und Design für Alle die Orientierung an einer Vielzahl von potenziellen NutzerInnen unter Berücksichtigung von deren unterschiedlichen körperlichen sowie kognitiven Voraussetzungen“ (Bernasconi, 2017, S. 39).

In der Gesamtbetrachtung offenbart sich, dass das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung einen eher geringen Grad der Digitalisierung bzw. Digitalität aufweist. Wie die Analyse zeigt, steht dies in Zusammenhang mit ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital, der Verteilung von Ressourcen im sozialen Feld der Schule sowie den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen. Entsprechend sind kulturelle Praxen im Sinne Stalders (2016) im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wenig ausgeprägt.

Ein mögliches Erklärungsmuster kann u. a. in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung verortet werden. Zum einen werden didaktische Fragestellungen der Integration digitaler Medien bislang nicht umfassend in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung integriert, wodurch entsprechende Lehrinhalte nur in begrenztem Umfang verfügbar sind (Schluchter & Bosse, 2019). Zum anderen stellt Schluchter (2014) heraus, dass die medienaffinen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsmuster von Studierenden den fachkulturellen Handlungsorientierungen und -praxen der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung weichen, sich den fachkulturellen Orientierungsmustern unterordnen und somit im Kontext des Studiums nicht (weiter) ausgebaut werden (können).

In dem Zeitraum der Datenerhebung (August 2020 bis März 2023), der durch pandemiebedingte Schulschließungen und Distanzlernen geprägt war sowie den politischen Bemühungen, u. a. in Form des Digitalpakts, hat sich das medienökonomische Kapitalvolumen an einigen Schulen der befragten Sonderpädagog:innen zwar verbessert, längst haben jedoch nicht alle Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im selben Maße profitiert. Der Mangel an dem geringen bzw. nicht zur Verfügung stehenden medienökonomischen Kapital wird vor allem durch den Vergleich mit anderen (vorwiegend allgemeinbildenden) Schulen deutlich, indem die Sonderpädagog:innen eine „Diskrepanz zu Regelschulen“ (Kaiser, Pos. 725) wahrnehmen. In diesem Vergleich zeigen sich zudem vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* in der Analyse deutliche Erschwernisse, Benachteiligungen und in Teilen verwehrte Zugänge zu sozialem und kulturellem Kapital im sozialen Feld der Schule. Diese Benachteiligungen offenbaren sich schließlich auch in dem geringen symbolischen Kapital der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung durch die von den Sonderpädagog:innen wahrgenommene „Ungerechtsbehandlung“ (Jung, Pos. 393), verstanden als unzureichende Anerkennung und Wertschätzung im sozialen Feld der Schule. Bei der Analyse des sozialen Feldes der Schule vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* zeigt sich folglich, wie Behinderung als Aberkennung symbolischen Kapitals zu (digitalen) Benachteiligungen führt und Sonderpädagog:innen und Schüler:innen im „Feld der Macht“, das über allen Feldern und Kapitalformen liegt“ (Ziemen, 2002, S. 193) sehr häufig am Pol der Ohnmacht positioniert sind. Die Benachteiligungen in den Kapitalstrukturen und die Erschwernisse der Kapitalakkumulation der Schule mit dem sonderpädagogischen

Schwerpunkt Geistige Entwicklung bleiben unter den Bedingungen der Digitalität für das soziale Feld sowie die Strukturen des Habitus der Sonderpädagog:innen nicht ohne Folgen und artikulieren sich in den Interviews vor allem durch verschiedene Praktiken der Abgrenzungen der Sonderpädagog:innen (Kapitel 8.5). Diese Praktiken sind relational verankert, das heißt „strukturiert und strukturierend, materiell und symbolisch, objektiviert in der Institution und subjektiviert in Form von Wahrnehmungskategorien“ (Wacquant, 2003, S. 109). Die Abgrenzungen werden vor allem anhand der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung in der Argumentation um den (Nicht-)Einsatz digitaler Medien konstruiert und offenbaren sich nicht nur auf schulstruktureller Ebene, sondern auch auf didaktischer Ebene sowie darüber hinaus auf Beziehungsebene zwischen den Sonderpädagog:innen und Schüler:innen.

Praktiken der Abgrenzungen wurden u. a. auf Ebene der Beziehungsgestaltung der Sonderpädagog:innen zu ihren Schüler:innen rekonstruiert. Diese Beziehung vollzieht sich in der Argumentation der Sonderpädagog:innen im Abgleich mit Lehrpersonen anderer Schulformen durch eine besondere Intensität und Hinwendung zu den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen. Damit bestätigt diese Arbeit Erkenntnisse von Moser, Kuhl, Redlich und Schäfer (2014), dass sich Sonderpädagog:innen durch eine spezifische Hinwendung zu einzelnen Schüler:innen auszeichnen, deren Individualität im Kontext von Benachteiligung und Behinderung zur Handlungsorientierung wird. Auch Junge (2020) rekonstruiert in ihrer Studie zur professionellen Haltung von Studierenden der Sonderpädagogik eine Haltung, die den sonderpädagogischen Beruf u. a. als mütterlich-familiäre Hinwendung zu den Schüler:innen antizipiert. Die Beziehungsebene zu den Schüler:innen richtet sich am Primat des Pädagogischen aus, das auch in (potenziell digitalen) Unterrichtsettings an erster Stelle steht und sichergestellt werden muss. „Der Verlust an zwischenmenschlichem Kontakt“ (UNESCO, 2023, S. 4) ist, laut UNESCO Weltbildungsbericht (2023), einer der bedeutendsten negativen Aspekte der Nutzung digitaler Medien in Bildung und Gesellschaft. Die Analyse zeigt, dass dieser mögliche Verlust an zwischenmenschlichem Kontakt ebenfalls von den Sonderpädagog:innen befürchtet wird.

Darüber hinaus werden digitale Medien teilweise als etwas Störendes in der dialogischen Ich-Du-Beziehung im Sinne Bubers (2021) von den Sonderpädagog:innen konstruiert. Der Einsatz digitaler Hilfsmittel zur *Unterstützten Kommunikation (UK)*, zum Beispiel durch *Talker*, die Schüler:innen mit eingeschränkter Verbalsprache die Partizipation am Unterrichtsgeschehen ermöglichen und die bereits in didaktische Kontexte im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung integriert und entsprechende Erfahrungen der Sonderpädagog:innen vorhanden sind, wird allerdings im Rahmen der Interviews dieser Arbeit nicht thematisiert und reflektiert. Vor der Prämisse, dass es sich um ein Handlungs- und Teilhabefeld handelt, das den Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem

sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung Möglichkeiten der (digitalen) Teilhabe sowohl im Unterricht als auch darüber hinaus ermöglicht, erscheint dies jedoch von Relevanz. Die seltene Thematisierung dieses Themas in den Interviews dieser Arbeit kann auf mögliche forschungsmethodische Einschränkungen verweisen, allerdings konstatieren auch Keeley et al. (2023) die „mangelnde Nennung von technischen Hilfsmitteln und Software zur Unterstützten Kommunikation im Rahmen von Unterrichtsgestaltung“ (S. 122) von den befragten Sonderpädagog:innen. Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an die von Baumann et al. (2021) erhobenen Daten an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern, da „trotz großen Potenzials elektronische Kommunikationshilfen aktuell nur von 12.7 % der Schülerschaft genutzt [werden]“ (S. 220). Ein möglicher Erklärungsansatz der nicht stattfindenden Thematisierung der befragten Sonderpädagog:innen in dieser Arbeit kann auf eine tatsächlich eingeschränkte Nutzung von UK-Medien in didaktischen Prozessen hindeuten. Diese Praxis kann vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Wissensverständnisses dafür sprechen, dass sich durch eine seltenere Thematisierung weniger Möglichkeiten für diskursive Perturbationen ergeben. In dieser Perspektivierung könnte ein Erklärungsansatz auch darin begründet sein, dass *Talker* im *medialen Habitus* der Sonderpädagog:innen nicht als digitale Medien klassifiziert werden. Mit Blick auf weitere Entwicklungen verweisen Geuting und Keeley (2023) darauf,

„dass durch die verbreitete Nutzung von elektronischen Hilfsmitteln zur UK bereits digitale Ressourcen und Erfahrungen an Förderschulen mit dem FSP GE vorhanden sind. Diesem Umstand gilt es mehr Beachtung zu schenken und diese Ressourcen zu nutzen, da auf diese Weise Schüler:innen (mit komplexen Behinderungen) in Digitalisierungsprozesse einbezogen werden, die hier bislang häufig ausgeschlossen wurden.“ (S. 106)

Auf Ebene der Didaktik wurde offengelegt, dass der Unterricht – bedingt durch das geringe, den Förderschulen zur Verfügung stehende medienökonomische Kapital sowie die von Ambivalenz und Unsicherheiten geprägten Strukturen des *medialen Habitus* der Sonderpädagog:innen – eher in der Orientierung auf tradierte, analoge Medien sowie am Primat der Handlungsorientierung ausgerichtet ist. Dabei wird der Einsatz digitaler Medien von acht der zehn interviewten Sonderpädagog:innen nicht ausgeschlossen, spannt sich jedoch in einem ambivalenten und durchaus von Widersprüchen geprägten Verhältnis auf. Dieses ambivalente Verhältnis bewegt sich in der Konstruktion von Schule und Unterricht in ihrer „Schutzfunktion vor digitalen Medien“ auf der einen Seite sowie in ihrer „Bildungsfunktion mit und durch digitale Medien“ auf der anderen Seite. Dieses Verhältnis wird im Kontext der *Kultur der Digitalität* virulent und von den Sonderpädagog:innen reflektiert.

Der didaktische Fokus der Sonderpädagog:innen richtet sich vor allem auf handlungsorientierte Aneignungsprozesse der Schüler:innen, die vielfältige sinnliche Erfahrungen miteinbeziehen. In dieser Perspektive wird der handlungsorientierte Unterricht, der sich nach Gudjons (2014) durch „die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstandes“ (S. 8) auszeichnet, von den Sonderpädagog:innen als Gegenpol zum Unterricht mit digitalen Medien aufgespannt, welchem eher passive Aneignungsprozesse zugeschrieben werden. Handlungsorientierter Unterricht im Sinne Gudjons (2014) stellt somit auch in der Perspektive der Sonderpädagog:innen einen notwendigen Versuch dar, tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen, da „sozialisationstheoretisch betrachtet [...] [u. a.] das Vorrücken der elektronischen Medien zur Reduzierung sozialer Erfahrungsmöglichkeiten von Eigentätigkeit und Primärerfahrungen geführt [hat]“ (S. 66). Damit – so Gudjons (2014) – verschiebe sich die Dynamik zwischen Symbolwelten und „erster Wirklichkeit“ (S. 66) zu Ungunsten der tätigen Aneignung konkreter, authentischer und originaler Lebenswelt. Darüber hinaus argumentiert er in einer gewissen Verharrungstendenz:

„Optimale Instruktion und Erwerb von Kenntnissen sind durch moderne Informationstechnologie inzwischen nahezu perfektioniert. Medien könnten die traditionelle Vermittlungsarbeit des/der Lehrers/in im Grunde übernehmen, besser, schneller, effektiver. Wenn die Schule als sinnvolle Institution erhalten bleiben soll, wird sie etwas dagegensetzen, das moderne Medien nicht leisten: über Sinnlichkeit, Erfahrung, Tätigkeit/Handeln kognitive Strukturen aufzubauen – handlungsorientierten Unterricht!“ (Gudjons, 2014, S. 68)

Diese dem Diskurs konservativer Kulturkritik folgende Argumentation Gudjons (2014) und seine argumentativ stark aufgebaute Kontrastierung zwischen handlungsorientiertem Unterricht und digitalen Medien findet sich in Teilen auch in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Sonderpädagog:innen wieder. Mit der Fokussierung auf Handlungsorientierung werden auch in der Argumentation der Sonderpädagog:innen digitale und analoge Medien dichotom gegenübergestellt und analoge Medien aufgewertet. Gleichzeitig wird dabei die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung konstruiert. Hierbei offenbaren sich ableistische Zuschreibungen insofern, als Schüler:innen mit einer geistigen und komplexen Behinderung aufgrund der Ausprägung ihrer Behinderung bewertet werden und ihnen der Umgang mit digitalen Medien in Teilen abgesprochen wird. Ableismus wird im Anschluss an Campbell (2009) und Karim und Waldschmidt (2019) „als Gesamtheit von Strukturen und Praktiken, die einseitig und essentialisierend den Wert von Personen nach ihren Fähigkeiten bemessen und damit Diskriminierung und Marginalisierung der als unfähig bewerteten Personengruppen legitimieren“ (S. 273) verstanden.

In der Folge werden digitale Medien für die Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung in weiten Teilen ausgeschlossen. Das vielfältige sinnlich-unmittelbare Tätigsein hingegen, stellt in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen das Zentrale didaktischer Prozesse mit Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung dar, das als Bedingung für Lern- und Aneignungsprozesse sowie den Aufbau von Handlungskompetenz hervorgehoben wird. In dieser Orientierung werden den Schüler:innen jedoch zum Teil Aneignungsmöglichkeiten jenseits äußerer, sinnlich-unmittelbarer Handlungen vor-enthalten, obwohl menschliche Tätigkeit neben diesen Handlungen auch innere Prozesse des Denkens und der mentalen Verarbeitung umfasst. Vor dem Hintergrund tätigkeitspsychologischer Didaktik im Anschluss an die Kulturhistorische Schule zeigte Galperin (1967) mit seinem Konzept der Interiorisation, wie äußere, gemeinsam geteilte, entfaltete Handlungen mit materiellen Gegenständen über die Vermittlung mit Sprache – sowohl äußere Sprache mit anderen als auch innere Sprache für sich – zu inneren, individualisiert gedanklichen und verkürzt-automatisierten Handlungen werden können. Indem Schüler:innen diese gemeinsam geteilten, entfalteten Handlungen mit materiellen Gegenständen, zu denen digitale Medien gezählt werden können, in Teilen durch die ableistisch geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen der Sonderpädagog:innen abgesprochen werden, werden in der Folge innere Prozesse des Denkens und der mentalen Verarbeitung verwehrt und damit Entwicklungsmöglichkeiten verhindert – *auch* in der Perspektive der Ermöglichung erweiterter Sinnesmodalitäten durch digitale Medien, zum Beispiel durch Multimodalität oder Multimedialität. Multimedialität eröffnet die Möglichkeit, Inhalte (digital) über verschiedene Sinne zum Beispiel visuell, auditiv, haptisch usw. aufzubereiten und wahrnehmbar zu machen, sodass didaktische Variationen zur Verfügung gestellt werden können, welche die individuellen Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen berücksichtigen (Keeley & Bernasconi, 2023). Multimodalität bezieht sich zusätzlich auf den Einbezug verschiedener (digitaler) Geräte, Medien und Werkzeuge, durch die eine umfassende Flexibilisierung und Anpassung an die Lernausgangslagen der Schüler:innen stattfinden kann und damit vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung der technischen oder digitalen Interaktion eröffnet werden können.

Die Argumentation der Sonderpädagog:innen gegen den Einsatz digitaler Medien allerdings verläuft darüber hinaus auch über die Konstitution des digitalen Mediums an sich. Durch die (materielle) Beschaffenheit der Medien werden nur (stark) eingeschränkte Möglichkeiten von den Sonderpädagog:innen gesehen, vielfältiges, sinnliches, aktives und handelndes Tätigsein mit digitalen Medien umzusetzen. Im Kontext der Multimedialität werden die adaptiven, haptischen Möglichkeiten, zum Beispiel durch Screenreader, spezielle Tastaturen, Mäuse, die mit dem Kopf, Mund oder den Augen gesteuert werden, jedoch nicht

thematisiert. Die ableistisch geprägte Argumentation wird auf Ebene der Didaktik noch verstärkt, indem die Bedeutung analoger Medien gerade für Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung hervorgehoben wird. Anhand der normativen Subjektfigur „geistig behinderte“ und „normale“ Schüler:innen findet so – ohne sich dessen gänzlich bewusst zu sein – *doing disability* statt. Dieser Prozess bezieht sich vor allem auf die Abschreibung von Kompetenzen der Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien und die Zuschreibung, dass Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung Kompetenzen (vorrangig) durch analoge und basal-perzeptive Medien in handlungsorientierten didaktischen Prozessen erlernen (können). Das Konzept des *Handlungsorientierten Unterrichts* hat in der Didaktik des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung eine lange Tradition. Bereits 1979 veröffentlichte Mühl eine Monografie mit dem Titel *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten*. Mit Bezug zu Speck (1972; 1973), nach welchem Unterricht auf der Kategorie des Handelns basiert, und den *Empfehlungen für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)* aus dem Jahr 1978 begründete und entwickelte Mühl (1979) das Konzept der Handlungsorientierung. Hiermit prägt(e) er die Entwicklung der Didaktik bei geistiger Behinderung maßgeblich und bot den Sonderpädagog:innen didaktische Orientierung für eine Gestaltung des Unterrichts, die aufgrund der Heterogenität der Schüler:innen didaktisch und methodisch besonders gefordert werden (Feuser, 1989). Somit prägen die auf Handlungsorientierung ausgelegten didaktischen Orientierungsmuster sowohl die didaktische Theorieentwicklung als auch die Praxis im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits kurze Zeit nach deren Gründung in den 1960er-Jahren maßgeblich mit (Kapitel 2.1). Seitdem findet sich in den 1980 veröffentlichten und 2022 überarbeiteten Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen, welche „die Grundlage für die schulische Bildung und Erziehung für Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung [bilden]“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 6) und für alle Lehrenden bindend sind, eine starke Fokussierung handlungsorientierten Unterrichts bzw. handlungsbezogenen Lernens. Der kurze Blick in die Historie eröffnet einen möglichen Begründungszusammenhang für die starke (und in Teilen einseitige) Fokussierung der Sonderpädagog:innen auf handlungsbezogenen Unterricht. An zahlreichen Stellen wird in den Richtlinien von 1980 sowie 2022 auf die Relevanz von „handlungsbezogenem Lernen“ Bezug genommen, u. a. in Kapitel 4.5, das in den Richtlinien von 2022 selbige Überschrift trägt:

„Dieses handelnde Lernen an konkreten Gegenständen und in lebensweltbezogenen Kontexten unterstützt Schülerinnen und Schüler darin, unmittelbare, direkte Lernerfahrungen zu machen. [...] Der Unterricht ist grundsätzlich handlungsorientiert

ausgerichtet und dient dem Aufbau und der Ausdifferenzierung der Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit. [...] Handelndes Lernen an konkreten Gegenständen und in lebensweltbezogenen Kontexten unterstützt Schülerinnen und Schüler darin, unmittelbare, direkte Lernerfahrungen mit Gebrauchswert zu machen.“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 32)

Eine einseitige Fokussierung auf handelndes Lernen „an konkreten Gegenständen und in lebensweltbezogenen Kontexten“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 32) kann jedoch zu einer potenziell unzureichenden Berücksichtigung abstrakter kognitiver Lern- und Aneignungsprozesse und entsprechender didaktischer Angebote führen. Eine mögliche Überbetonung des unmittelbaren „Gebrauchswerts“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 32) kann zudem suggerieren, dass Lern- und Aneignungsprozesse vor allem an diesem gemessen werden sollten. Dabei zielen Lern- und Aneignungsprozesse auf langfristige Bildungsprozesse, die Ziemer (2018) im Sinne Klafki als reflexiven Prozess beschreibt, „als Prozess und Ergebnis der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen und sich selbst“ (S. 33). Diesem Bildungsprozess liegt die Metapher der „Begegnung“ (Heinen, 2003, S. 129) zugrunde. Bildung wird im Anschluss an Klafki (1964) als kategoriale Bildung verstanden, die zugleich formale, das heißt als die „Formung Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ (S. 279), sowie materiale Bildung, das heißt als die „Aufnahme und Aneignung von Inhalten“ (S. 279), gleichwertig miteinbezieht. Im Kontext der schulischen Praxis sowie der Analyse von Unterrichtsplanungen und -beschreibungen in Fachzeitschriften konstatieren Lamers und Heinen (2006) jedoch ein sehr einseitiges, vor allem auf formale Bildung abgestimmtes Bildungsangebot für Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, da „materiale Bildung – sowohl unter dem Aspekt kultureller Mitgestaltung als auch kultureller Teilhabe – weitgehend unberücksichtigt“ (S. 155) bleibt. In der starken Orientierung der befragten Sonderpädagog:innen auf handlungsorientiertes Lernen, das vor allem auf formale Bildung ausgerichtet ist und analoge, sinnlich-konkrete abgestimmte Bildungsangebote umfasst, kann vor diesem Hintergrund weiterhin eine eher auf formale Bildungsprozesse ausgerichtete Didaktik im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung konstatiert werden. Das mögliche Potenzial digitaler Medien sowohl auf Ebene der Kompetenzentwicklung *mit* digitalen Medien, in weiterem Sinne verstanden als formale Bildung, als auch auf Ebene der Aufnahme und Aneignung von Inhalten, in erweitertem Sinne verstanden als materiale Bildung *durch* digitale Medien wird von den Sonderpädagog:innen wenig(er) reflektiert. Die dichotome Betrachtung von analogen und digitalen Medien kann zudem den Blick der Sonderpädagog:innen auf eine Integration digitaler Medien in bestehende didaktische Konzepte verwehren.

Eine mögliche Begründungsfigur kann sich auf die Trägheit des Habitus beziehen, die Bourdieu (1981) als Hysterese bezeichnet. Diese Trägheit bedeutet zum einen, dass ein:e Akteur:in bestrebt ist, die soziale Umgebung, in der sein:ihr Habitus ausgeprägt wurde, zu reproduzieren. Zum anderen handelt ein:e Akteur:in nicht immer der gegenwärtigen Situation angemessen, sondern eher so, wie es die Situation der Ausprägung erforderte:

„Durch die systematische ‚Auswahl‘, die er [der Habitus] zwischen Orten, Ereignissen, Personen des Umgangs trifft, schützt sich der Habitus vor Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen dem aufnahmebereitesten Markt bieten.“ (Bourdieu, 1993a, S. 114)

Auch Kommer (2013) weist auf die Hysterese im Umgang mit digitalen Medien im Bildungssystem hin und betont dessen „oft von Beharrlichkeit geprägten Strukturen“ (S. 7), was dazu führen kann, dass sich Habitusformen im Bildungssystem zeigen, die dem Status quo der mediengesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr entsprechen. Während sich die sozialen Felder durch die Digitalisierung und den rapiden technologischen Fortschritt, insbesondere im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI), verändern, sind die aus der Sozialisation geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen der Sonderpädagog:innen noch wirksam, sodass es zur Hysterese kommen kann. Dann wird „Digitalität [...] zum Problem für Bildungsakteure, weil es etwas Neues ist, und die gewohnten Praktiken nicht genügen“ (Macgilchrist, 2023, S. 52). Mit Blick auf die herausgestellten kritisch-bewahrenden Tendenzen des *medialen Habitus* der Sonderpädagog:innen im Umgang mit digitalen Medien und einer (potenziell) einseitigen Orientierung an (im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung tradierten) körper- und sinnesbezogenen didaktischen Konzepten, die auf handlungsorientierten Unterricht abzielen, kann dies zu weitreichenden Folgen für den Medienumgang innerhalb des sozialen Feldes führen. Im Extremfall warnt Bosse (2022) vor digitaler Exklusion. Dabei soll die Relevanz körper- und sinnesbezogener didaktischer Orientierung sowie leiborientierter Pädagogik⁴² für die Lern- und Aneignungsprozesse von Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung keinesfalls infrage gestellt werden. Vielmehr stehen sich Mensch und Welt, das heißt Dinge, Personen, Sachverhalte, in einer

42 Der Begriff der leiborientierten Pädagogik beruht auf dem phänomenologischen Leibbegriff nach Husserl und wurde u. a. von Fornefeld (2001; 2004) auf die Pädagogik bei geistiger Behinderung übertragen. Der phänomenologische Leibbegriff „fasst den Menschen als existenzielle Einheit von Körper-Geist-Seele und Einheit von Mensch und Welt auf“ (Fornefeld, 2001, S. 139).

leibphänomenologischen Perspektive „nicht polar gegenüber, sondern bilden ein Austauschsystem“ (Fornefeld, 2001, S. 139).

Lernen wird als „ein aktiver, (ko)konstruktiver, sozialer und situativer, aber auch emotionaler Prozess, welcher handlungs- bzw. problemorientierte Lernumgebungen mit Bezug zur Lebenswelt erfordert, [verstanden]“ (Ziemen, 2024, S. 14). Vor dem Hintergrund der umfassenden digitalen Transformation stellen digitale Medien einen wichtigen Lebensweltbezug dar, der auf die Relevanz von Medienbildung und Medienkompetenz aller Akteur:innen im sozialen Feld verweist. Diese entwickelt sich allerdings erst durch den (durchaus auch handlungsorientierten) didaktischen Einbezug digitaler Medien und ist für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe entscheidend. In diesem Kontext verweisen Keeley und Bernasconi (2023) auf den Mangel an didaktischen Konzepten, die digitale Medien miteinbeziehen für Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung. Mit Bezug zu Tomaševski (2001), Bosse (2014) und dem Special Education Support Service (2014) konzeptualisieren sie Rahmenbedingungen für die Gestaltung didaktischer Prozesse, die digitale Medien integrieren. Diese Rahmenbedingungen umfassen digitale Verfügbarkeit (*digital availability*), digitale Zugänglichkeit (*digital accessibility*), digitale Anpassung (*digital adaptability*) sowie digitale Akzeptanz (*digital acceptability*). Digitale Verfügbarkeit (*digital availability*) bezieht sich auf die technische Infrastruktur und strukturelle sowie individuelle Anpassungen digitaler Medien an die Bedürfnisse von Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung. Dabei kritisieren Keeley und Bernasconi (2023), dass das Potenzial digitaler Medien für Teilhabe und Inklusion (noch) nicht ausreichend genutzt wird. Allerdings verweisen sie auch darauf, dass viele Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits über elektronische Kommunikationshilfen, zum Beispiel über iPads verfügen. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Kompetenzen im Umgang mit iPads oder Tablets bereits vorhanden sind, was einen wichtigen Ausgangspunkt für den Zugang und (didaktischen) Umgang mit digitalen Medien darstellt. Digitale Zugänglichkeit (*digital accessibility*) bezieht sich vor allem auf die Gestaltung von entsprechenden Medien, im Sinne des *Universal Design* (Bernasconi, 2017; Bühler, 2016). Dabei müssen die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden und kreative und angemessene Lösungen gefunden werden. Zudem ist es auch von Relevanz, zu untersuchen, wie Multimedia-Design die Präsentation von Inhalten über verschiedene Sinneskanäle unterstützen kann, sodass Schüler:innen, deren Tätigkeitsniveau vor allem auf basal-perzeptiver Ebene zu verorten ist, durch den Einsatz digitaler Medien profitieren können. In diesem Kontext kann auf Ebene der digitalen Anpassung (*digital adaptability*) u. a. auf die Möglichkeiten von Touchscreens oder weiteren *Assistiven Technologien* wie u. a. Screenreader, speziellen Tastaturen, Mäusen, die mit dem Kopf, Mund oder den Augen gesteuert werden können, verwiesen werden, um digitale Medien an die individuellen Bedürfnisse

anzupassen und somit in didaktische und methodische Konzepte einzubeziehen. Neben den strukturellen Bedingungen besteht die Anforderung, Bildungsinhalte so zu verdichten, dass sowohl die Altersangemessenheit und der subjektive Sinn – verstanden als Lebensweltbezug – für die Schüler:innen berücksichtigt wird. Dies stellt – nicht nur in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien – im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine große didaktische Herausforderung dar. Zudem gilt es auf Ebene der digitalen Akzeptanz (*digital acceptability*) zu reflektieren, dass digitale Medien Teilhabe sowohl in Bezug auf erweiterte Möglichkeiten der Kommunikation als auch der Bildung ermöglichen. Dies betrifft u. a. Sonderpädagog:innen in ihrer Rolle als *gatekeeper*. Dabei heben Keeley und Bernasconi (2023) die Relevanz medienpädagogischer Kompetenzen von *gatekeepern* hervor, damit diese ihre Schüler:innen adäquat unterstützen zu können. In einer von Bourdieu geprägten Perspektive lässt sich konstatieren, dass Sonderpädagog:innen aufgrund ihrer Position als *gatekeeper* im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eher in der Lage sind, über den Zugang zu und den Einsatz von medialen Ressourcen zu entscheiden und somit symbolische Gewalt auszuüben. Aufgrund ihrer Position entscheiden sie zudem darüber, welche Mediennutzungsmuster und -inhalte im sozialen Feld (nicht) anerkannt sind. Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* können diese hierarchisierten Ordnungen dazu beitragen, den *digital disability divide* weiter zu vertiefen. Dies unterstreicht die Bedeutung von (Selbst-)Reflexionsprozessen der Sonderpädagog:innen bezüglich der sozialen und kulturellen Transformationen im Kontext der *Kultur der Digitalität*, der eigenen (sich durch Digitalisierungsprozesse verändernden) professionellen Rolle sowie der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung von Unterricht in heterogenen Schüler:innengruppen, u. a. auch in Hinblick auf den Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI).

10 Fazit und Ausblick

In dem abschließenden Resümee dieser Arbeit werden zunächst die zentralen Erkenntnisse pointiert zusammengefasst. Darüber hinaus werden Limitationen dieser Studie benannt und reflektiert. Um den Beitrag dieser Arbeit zum bestehenden Forschungsstand zu verdeutlichen, werden in diesem Kapitel sowohl theoretische als auch praktische Implikationen erörtert. Das Fazit schließt mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsansätze, die auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauen können.

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, entlang einer explorativen, qualitativ-rekonstruktiven Forschungslogik, dem Forschungsstil der konstruktivistischen *Grounded Theory* (Charmaz, 2014) folgend, den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen sowie den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern und deren Genese im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu analysieren und zu rekonstruieren. Hierzu wurden insgesamt zehn Interviews mit Sonderpädagog:innen in einem Zeitraum zwischen August 2020 und März 2023 geführt und in einem zyklisch-iterativen Prozess analysiert. Die Erkenntnisse dieses Analyseprozesses werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

10.1 Abschließende Zusammenfassung

Die Erkenntnisse dieser Arbeit heben im Kontext der *Kultur der Digitalität* die Persistenz von Ungleichheitsverhältnissen im sozialen Feld der Schule hervor, die grundlegend mit den sozialen Positionen sowie mit den Kapitalverhältnissen in diesem Feld zusammenwirken. Die Fokussierung auf einen Bereich des Habitus ermöglicht aus analytischen Gesichtspunkten eine gezielte(re) Betrachtung einzelner Aspekte (Friedrichs-Liesenkötter, 2013) sowie darüber hinaus deren spezifischer Kontextualisierung im sozialen Feld. Vor allem vor dem Hintergrund (zunehmender) Transformationsprozesse im Kontext der *Kultur der Digitalität* und medial induzierter sowie medial geformter gesellschaftlicher Ungleichheit erweist sich die Analyseperspektive des *medialen Habitus* von hoher Relevanz, da diese den Blick für die zugrundeliegenden medienbezogenen Dispositionen und deren Genese im Bildungssystem schärft sowie nach deren institutionellen (Wert-)Zuschreibungen und inhärenten Fachlogiken fragt (Kommer, 2013; Schluchter, 2014). Diese Arbeit hebt die Relevanz einer habitustheoretischen Grundierung hervor, die es ermöglicht, die Formen und Ursachen eines *digital disability divide*, der sich mit Blick auf die Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt (Gerick et al., 2020; Ratz et al., 2020; Keeley et al., 2023), zu untersuchen.

Im Kontext der leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit zeigt die Analyse der medialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, ergo des *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen, ein von Ambivalenzen und Widersprüchen geformtes Verhältnis zu digitalen Medien. Dieses ambivalente Verhältnis ist – im Sinne der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) – geprägt von impliziten sowie expliziten Reflexionsprozessen und individuellen Handlungsstrategien, die intra- und interindividuell verhandelt werden (müssen) und bei derer Konstruktion sich Unsicherheiten zeigen. Im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung treten in den impliziten sowie expliziten Reflexionsprozessen der Sonderpädagog:innen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien zudem ableistische Zuschreibungen hervor, die mehr oder weniger bewusst und relational die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung (re)konstruieren. Ableistische Strukturen manifestieren sich in der Argumentation der Sonderpädagog:innen um den Einsatz digitaler Medien anhand der fluiden Grenzziehungen *fähig* und *unfähig* sowie der Konstruktion von geistiger Behinderung. Diese Differenzkategorie ist im Sinne Bourdieus (1998b) „ein relationales Merkmal, das nur in der und durch die Relation zu anderen Merkmalen existiert“ (S. 18). Dabei verfügen die Sonderpädagog:innen „über Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die durch das Feld selbst bestimmt werden (und immer wieder hervorgebracht werden)“ (Ziemen, 2004, S., 274). Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen, dass der Umgang mit (digitalen) Medien und ihren Inhalten – neben dem Wechselverhältnis mit dem sozialen Feld – durch die Medienbiografie der Sonderpädagog:innen, die Akkumulation von Kapital in den verschiedenen sozialen Feldern und den dadurch bedingten medialen Geschmack bestimmt ist. Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* liefert diese Arbeit erstmalig Einsichten in die Strukturen des *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen sowie darüber hinaus empirische Erkenntnisse zur Produktion der Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung und deren Konstruktion im Umgang mit digitalen Medien, die sich auf Ebene der Schulstruktur, der Didaktik sowie der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung manifestieren. Diese komplexen Beziehungen sind im Modell (Abbildung 10) visualisiert.

Die iterativ-zyklische Prozesslogik der Datenerhebung und -analyse während der Covid-19-Pandemie, welche als „Katalysator der Digitalisierung“ (Aufenanger & Bigos, 2023, S. 18) wirkte, ermöglichte über den gesamten pandemischen Verlauf hinweg tiefgehende Einblicke in die medialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von Sonderpädagog:innen, in denen das Verhältnis des Einsatzes von digitalen und analogen Medien (neu) verhandelt wurde. Dadurch identifiziert und beleuchtet diese Arbeit neue Aspekte zum theoretischen Diskurs der Genese des *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

Durch die Analyse wurde zum einen die Konstitution des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* beleuchtet. Zum anderen bietet die Rekonstruktion des unterrichtlichen Medienhandelns von Sonderpädagog:innen tiefgehende Einsichten und Erklärungsansätze im Kontext des *digital disability divide*. Somit liefert diese Arbeit ebenfalls anschlussfähige Erklärungen für den vielfach konstatierten und den gesellschaftlichen Anforderungen nicht immer gerecht werdenden unterrichtlichen Medieneinsatz von Lehrenden.

10.2 Limitationen

Das Sample wurde im Sinne des Forschungsstils der konstruktivistischen *Grounded Theory* (Charmaz, 2014) nicht mit dem Ziel gewählt, eine repräsentative Stichprobe zu gewinnen. Mit zehn leitfadengestützten Interviews ist der Datensatz – im Vergleich mit quantitativen Studien – relativ klein, erfüllt jedoch die Kriterien des Forschungsstils der *Grounded Theory*. Die Sampling-Kriterien haben nur Sonderpädagog:innen einbezogen, die das entsprechende Studium absolviert haben und im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung tätig sind. Sonderpädagog:innen sowie weitere Lehrende oder Teammitarbeiter:innen, die in Schulen mit anderen Förderschwerpunkten oder inklusiven Schulen angestellt sind, wurden nicht berücksichtigt. Eine Übertragung der Erkenntnisse auf alle Sonderpädagog:innen sowie weitere Lehrende und Teammitarbeiter:innen in verschiedenen (Förder-)Schulen kann daher nicht angenommen werden. Es bleibt die Frage offen, ob sich die (in Teilen ableistisch geprägten) Argumentationen über die Fähigkeitserwartungen der Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auch in anderen sozialen Feldern in ähnlicher Ausprägung zeigen würden. Eine Einbeziehung der *medialen Habitus*-Strukturen der Schüler:innen, die ebenfalls zentrale Akteur:innen im sozialen Feld der Schule sind, könnte zudem eine differenzierte(re) Analyse über die Strukturen des sozialen Feldes im Kontext der *Kultur der Digitalität* ermöglichen.

Zudem wurde die Bedeutung von *Talkern* und *Assistiven Technologien*, die vor allem Schüler:innen mit verbal eingeschränkter Kommunikation Partizipation im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ermöglichen, im Kontext dieser Studie vernachlässigt, was auch auf das Fehlen dieses Themenkomplexes im Leitfaden zurückzuführen sein könnte.

Die Erhebung der Daten während der Covid-19-Pandemie und den damit einhergehenden Schulschließungen wurde durch die Kontaktsperren während der Pandemie erheblich eingeschränkt. Teilnehmende Beobachtungen im Feld konnten daher nicht wie ursprünglich geplant umgesetzt werden, obwohl

diese bei der Analyse des Habitus – verstanden als Hervorbringungsprinzip von Praxis (Kramer & Pallesen, 2019) – für eine vertiefende Analyse der oft konstatierten Diskrepanz zwischen verbalisierten Standpunkten respektive Absichten und dem tatsächlichen Handeln hilfreich gewesen wären. Gleichzeitig bot die Pandemie, die als „Katalysator der Digitalisierung“ (Aufenanger & Bigos, 2023, S. 18) wirkte, jedoch eine (im wahrsten Sinne des Wortes: außerordentlich) wichtige Gelegenheit zur Analyse medienbezogener Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen sowie zur Beobachtung möglicher Habitustransformationen. Datenerhebungen „nach“⁴³ der Covid-19-Pandemie haben nicht stattgefunden. Hier ergeben sich Perspektiven für weiterführende Erhebungen, um weitere potenzielle Veränderungen in den medialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von Lehrenden abzubilden.

Zudem führte die Fokussierung auf den *medialen Habitus* zu einer Verengung der von Bourdieu (1982) etablierten Perspektive auf den Habitus. Diese Engführung erlaubte es jedoch, die auf Medien gerichteten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen spezifischer zu fassen und zu beforschen.

Diese methodischen Limitationen verdeutlichen die Komplexität und die Herausforderungen bei der Untersuchung des *medialen Habitus*. Sie bieten zugleich Ansätze und Perspektiven für zukünftige Forschungen in diesem Bereich.

10.3 Beitrag zum Forschungsstand

Im Diskurs sonderpädagogischer Forschung liefert diese Arbeit erstmalig einen umfassenden empirischen Beitrag zur Analyse des *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Damit setzt sie zum einen Forschungen zum *medialen Habitus* fort und erweitert diese zum anderen um die Analyse des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* (Stalder, 2016).

Mit Bezug zur Praxis im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erlaubt die Orientierung auf den *medialen Habitus*, (Selbst-)Reflexionsprozesse der Sonderpädagog:innen zu initiieren, die mit Blick auf die Anforderungen, die sich an eine Schule im Kontext der *Kultur der Digitalität* ergeben, von hoher Relevanz sind. Dies gilt insbesondere im Kontext der Bildungsprozesse derjenigen Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, die in besonderer Weise von digitaler Exklusion bedroht bzw. betroffen sind. Ein kritisches Hinterfragen der eigenen

43 Am 3. Februar 2023 wurde das Corona-Risiko durch das Robert Koch-Institut für die Gesundheit der Bevölkerung in Deutschland von „hoch“ auf „moderat“ herabgestuft: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus>

(Medien-)Biografie, der dadurch bedingten Geschmacksurteile und Wertzuschreibungen, welche auch die eigenen didaktischen und pädagogischen Konzepte beeinflussen, sowie die Verortung im sozialen Feld stellen sich auf Grundlage der Analyse als äußerst relevant für selbstreflexive Prozesse heraus. Allerdings wird „der Selbstreflexivität [...] bislang in der Ausbildung der Lehrer*innen und in der schulischen Praxis kaum gebührende Aufmerksamkeit zuteil. So bleiben [auch die auf Medien bezogenen] Befürchtungen, Gefühle und Vorstellungen verborgen und zumeist unbearbeitet“ (Ziemen, 2018, S. 109). Auch Schluchter und Bosse (2019) verweisen mit Blick auf Professionalisierungsprozesse in der Schule darauf, dass „eine Veränderung von Strukturen der Lehrerbildung ohne eine gleichzeitige Arbeit am Habitus nur bedingt zielversprechend [ist]“ (S. 297). Um notwendige Transformationsprozesse zu initiieren, bietet diese Arbeit wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die (Selbst-)Reflexion der *gatekeeper*, ihrer Position im sozialen Feld der Schule, ihrer Rolle als Lehrperson, ihrer (möglichen) von Ableismus geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, die, wenn sie unbemerkt und unhinterfragt bleiben, zum *doing disability* und damit zur Konstruktion von geistiger Behinderung beitragen. Weiterhin verweisen die Erkenntnisse dieser Arbeit auch auf die Relevanz der bewussten Auseinandersetzung und Reflexion der didaktischen Anforderungen und Veränderungen durch die digitale Transformation.

Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf die Praxis zunächst die ausreichende technische und infrastrukturelle Ausstattung im Bildungssystem von zentraler Bedeutung. Die vorliegende Analyse sowie weitere Studien (Kapitel 3.3) identifizieren jedoch – trotz Digitalpakt – erhebliche Mängel in der Ausstattung mit digitaler Infrastruktur und Technik, vor allem im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine adäquate Ausstattung ist jedoch essenziell, um innovative Lehrformate und Anwendungen zu erproben und effektiv in der Praxis – sowohl im sozialen Feld der Schule als auch der Hochschule – einzubinden. Im Kontext der universitären Lehrer:innenbildung wäre die Verankerung verpflichtender Module, die theoretische und praxisbezogene Konzepte der inklusiven Medienbildung, zum Beispiel auch durch Kooperationen mit Medienpädagog:innen beinhalten, zielführend. Im Anschluss an Bourdieu (2001) müsste zudem der Ausbildung von Lehrpersonen im Allgemeinen sowie den Vermittlungstechniken im Spezifischen – die sich darüber hinaus vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* stetig verändern – wesentlich größeres Gewicht zukommen.

Eine aktive Auseinandersetzung mit den didaktischen Möglichkeiten und Herausforderungen sowie konkreten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten mit digitalen Medien, zum Beispiel durch Praxisk Kooperationen in der universitären Lehrer:innenausbildung oder Fort- und Weiterbildung für die in der Praxis tätigen Sonderpädagog:innen, könnten dazu beitragen, Befürchtungen und Vorstellungen bewusst zu machen, zu reflektieren und so Habustransformationen

anzuregen. In den Praxisphasen des Studiums wären diese Inhalte und Praxen dann zu integrieren und (erneut) zu reflektieren. Damit wird Medienkompetenz als komplexe und vielschichtige Fähigkeit verstanden, die sich in und durch die Nutzung digitaler Medien stetig (weiter)entwickelt.

Obwohl diese explorative Studie nicht primär auf unmittelbare didaktische Schlussfolgerungen abzielte, bieten die Ergebnisse wertvolle Hinweise für die didaktische Weiterentwicklung mit digitalen Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beispielsweise bietet die App *Greenscreen* (auch im Kontext handlungsorientierten Unterrichts) vielfältige Möglichkeiten für die multisensorische und individualisierte didaktische Aufbereitung und Darstellung von Inhalten. Darüber hinaus ermöglicht beispielsweise der Einsatz von *Bee-Bots* einfache Programmierkenntnisse zu erwerben. Die *Bee-Bots* bieten eine haptische Ansteuerung, sodass die Schüler:innen durch das physische Bewegen der *Bee-Bots* grundlegende Konzepte der Programmierung handlungsorientiert auf verschiedenen Tätigkeitsstufen erlernen können. Des Weiteren bietet Schluchter (2010; 2023) mit seiner Konzeption der aktiven Medienarbeit weiterführende didaktische Möglichkeiten für den Umgang mit digitalen Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

Mit Bezug zum theoretischen Diskurs ermöglicht die Analyse des *medialen Habitus* relevante Anschlüsse zum einen an den bereits in der Medienpädagogik etablierten Diskurs sowie zum anderen für die Intersektion von Sonder- und Medienpädagogik. Mit Blick auf medienpädagogische Forschung kann aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit konstatiert werden, dass eine behinderungsspezifische Perspektive einer stärkeren Einbindung respektive Sichtbarkeit bedarf, da diese sowohl in Bezug auf die Konstruktion von Ungleichheiten als auch auf die Didaktik wichtige Impulse geben kann. Im Forschungsfeld der Sonderpädagogik zeichnet sich diese Arbeit dadurch aus, dass sie die dem sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung inhärenten Strukturen im Zusammenhang mit den Kapital- und Habitusstrukturen vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* analysiert, die im Diskurs der Sonderpädagogik bislang ein Desiderat darstellten. Damit liefert sie wertvolle Ansätze zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Theorie und Praxis im Kontext der *Kultur der Digitalität*. Während Schluchter (2014) in seiner Dissertation die medial geprägten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von Sonderpädagogikstudierenden untersucht hat, bietet diese Studie darüber hinaus weitreichende Erkenntnisse über die sich im sozialen Feld der Schule (mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung) konstituierende Praxis der Sonderpädagog:innen und setzt die Forschung fort.

Des Weiteren bieten die gewonnenen Erkenntnisse zu den Medienbiografien der Sonderpädagog:innen Möglichkeiten, den von überdauernden Dispositionen bestimmten Medienumgang zu erklären. Diese Analyse zeigt, dass es trotz

der Vielfalt der Medienbiografien der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu ähnlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in Bezug auf (digitale) Medien kommt. Hierbei können die Erkenntnisse dieser Arbeit den Diskurs zum *Digitalen Ableismus* (Walgenbach, 2021; 2023) bereichern, da rekonstruiert wurde, wie das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und der damit in Verbindung stehende *mediale Habitus* von Sonderpädagog:innen ableistische Zuschreibungen im Umgang mit digitalen Medien (re)konstruiert und welche von Ableismus geprägten Vorstellungen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Umgang mit digitalen Medien vorherrschen.

Die Analyse des *medialen Habitus* sowie die damit korrespondierende Feld- und Kapitalanalyse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung haben im Rahmen dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Veränderungen der *Kultur der Digitalität* eine differenzierte und tiefgreifende Untersuchung ermöglicht. Durch die Feldanalyse, welche die weitreichenden Transformationsprozesse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Sinne einer *Kultur der Digitalität* berücksichtigt, konnte im Anschluss an Bourdieu und Wacquant (2006) die objektive Struktur der Relationen zwischen den Positionen der in diesem sozialen Feld miteinander konkurrierenden Akteurinnen bzw. Akteure rekonstruiert werden. Durch den Einbezug der Feld- und Kapitaltheorie gewinnt die Analyse des *medialen Habitus* an Tiefe und eröffnet Einsichten in die Strukturen des sozialen Feldes. Damit hält diese Arbeit der Forderung von Biermann (2020) Stand, „die exklusive Betrachtung des Habitus zu überwinden“ (S. 32). Die Integration von Digitalisierung und Digitalität aktualisiert nach Biermann (2020) die Habitus-Theorie Bourdieus. Weiterhin werden aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse berücksichtigt, indem sowohl technische Entwicklungen als auch die damit in Verbindung stehenden sozialen Praxen in Bezug auf den Habitus und das soziale Feld in den Blick genommen werden. Die Anerkennungstheorie nach Honneth könnte weitere theoretische Anknüpfungspunkte bieten (Bächler, Kupitz, Schäfer & Sponholz, 2025).

Die Erkenntnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass im Kontext der *Kultur der Digitalität* Ungleichheitsverhältnisse weiterhin bestehen, die sich u. a. in einem verminderten Zugang zu Kapital zeigen und sich durch ableistisch geprägte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen offenbaren, die eng an die Position der Akteur:innen, hier Sonderpädagog:innen, im sozialen Feld geknüpft sind. In diesem Zusammenhang bietet die Sozialtheorie Bourdieus auch für die sich vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* fortschreibende behinderungsbedingte Ungleichheit im sozialen Feld der Schule eine gewinnbringende

theoretische Rahmung. Darüber hinaus stellt die vorliegende Arbeit einen relevanten Anknüpfungspunkt der intersektionalen Perspektive auf Sonder- und Medienpädagogik dar sowie deren theoretischer Weiterentwicklung.

10.4 Ausblick

Die Erkenntnisse dieser Studie heben die Relevanz und Komplexität der von Bourdieu geprägten Perspektive auf Habitus-, Kapital- und Feldforschung im Kontext der *Kultur der Digitalität* (nicht nur) in Bezug auf sonderpädagogische Forschung hervor. Indem in dieser Arbeit rekonstruiert wurde, wie das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und der damit in Verbindung stehende *mediale Habitus* von Sonderpädagog:innen ableistische Zuschreibungen im Umgang mit digitalen Medien (re)konstruiert und welche von Ableismus geprägten Vorstellungen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Umgang mit digitalen Medien vorherrschen, können sie den Diskurs zum *Digitalen Ableismus* (Walgenbach, 2021; 2023) bereichern.

In diesem Kontext erscheint darüber hinaus die Analyse eines spezifischen, fachkulturellen respektive sonderpädagogischen Lehrer:innenhabitus, der explizit auch die Feld- und Kapitalanalyse miteinbezieht, vielversprechend. Die Erkenntnisse dieser Arbeit deuten auf einen sonderpädagogischen Habitus hin, der die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung aufrechterhält, die durch das soziale Feld selbst bestimmt und von diesem immer wieder hervorgebracht wird. Vor diesem Hintergrund kann auch von Interesse sein, ob bzw. wie sich dieser sonderpädagogische Habitus in verschiedenen (sonderpädagogischen) Feldern unterscheidet bzw. sich in verschiedenen Subfeldern (möglicherweise unterschiedlich) ausbildet. Ein solcher Vergleich könnte relevante Implikationen für die (sonderpädagogische) Lehrer:innenausbildung liefern, u. a. im Hinblick auf Inklusion und (inklusive) Didaktik. Die Analyse eines sonderpädagogischen Lehrer:innenhabitus stellt jedoch bislang noch ein Forschungsdesiderat dar (Ludwig et al., 2023). Vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* erscheint darüber hinaus in einer solchen Perspektivierung auch die Frage nach einem möglichen spezifischen *medialen Habitus* verschiedener Bildungsinstitutionen interessant (Kommer, 2022).

Der durch die Digitalisierung gekennzeichnete, tiefgreifende gesellschaftliche Wandel, der sich angesichts von Künstlicher Intelligenz und Big Data fort-schreibt, „betrifft in unseren Schulen nicht nur die Nutzung und Gestaltung von Medien, sondern verweist auch auf das Verhältnis von Mensch(en) und Maschine(n)“ (Biermann, Barberi & Zuliani, 2023, S. 2).

„Der Umgang mit Algorithmen ist heute ein epochaltypisches Schlüsselproblem. Das ist weit mehr als der Einsatz digitaler Medien im Unterricht [...]. Algorithmen und datengetriebene Technologien werden zunehmend konstitutive Akteure in Gesellschaft und Bildung und transformieren diese. Es reicht nicht, diesen Phänomenen mit technischem Know-How zu begegnen. Technische Objekte sind beteiligt an der Herstellung von Situation, in denen wir uns befinden, da unsere Aktivitäten mit ihnen konstitutiv verwoben sind, bzw. wir in Praktiken konstitutiv auf sie verwiesen sind.“
(Allert & Asmussen, 2017, S. 30)

Vor diesem Hintergrund bieten die Forschungen zum medialen Habitus sowie dessen Wechselwirkung mit dem sozialen Feld und der Kapitalverhältnisse in einer von Bourdieu geprägten Perspektive auch zukünftig geeignete Analysekat-egorien, um die komplexen – und durch Algorithmizität immer komplexer wer-denden – Verhältnisse u. a. im Kontext der Persistenz digitaler Ungleichheitsver-hältnisse (nicht nur) im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung weiter zu erforschen.

Literatur

- Albrecht-Ross, B., Leitner, S., Putz-Erath, L., Rego, K., Rohde, K. & Weydmann, N. (2016). „Falls meine Kleine weint, muss ich mal kurz weg“. Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded-Theory-Projekten. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 409–426). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A. & Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, 22(12), 2128–2145. <https://doi.org/10.1177/1461444819888398>
- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). Bielefeld: transcript.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2001). Ethik. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 158–161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Aßmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten. Doing Connectivity*, vol. 26. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2>
- Aßmann, S. & Ricken, N. (2023). Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. V–VII). Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, J. & Bigos, M. (2023). Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung – Eine Einführung. In J. Aufenanger & M. Bigos (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung. Corona als Katalysator?!* (S. 12–21). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bächler, L., Kupitz, C., Schäfer, K. & Sponholz, J. (2025). Teilhabe in Zeiten digitaler Transformation für Menschen mit Behinderung. In K. T. Heckes, M. Lorke, M. Siegler & K. Wrona (Hrsg.), *Sozio-technische Transformationen im Sozial- und Gesundheitswesen. Kollaborativ, divers, barrierefrei und sozialräumlich* (S. 324–337). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Baecker, D. (2017). Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt? In R. Gläß & Leukert (Hrsg.), *Handel 4.0* (S. 3–24). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53332-1_1
- Bäslar, S.-A. (2019). *Lernen und Lehren mit Medien und über Medien*. Berlin: Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-7833>
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). Resümee. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGGE II)* (S. 217–226). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen* (socium). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Berger, A., Caspers, T., Croll, J., Hofmann, J., Kubicek, H., Peter, U. et al. (2010). *Web 2.0/Barrierefrei: Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter: <https://www.digitale-chancen.de/index.php>
- Bergman, M. M. & Coxon, A. P. (2005). The Quality in Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2): Qualitative Inquiry: Research, Archiving, and Reuse. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.457>
- Bernasconi, T. (2007). *Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bernasconi, T. (2017). Design. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 39–41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Bernasconi, T. (2022). Soziale Medien und Menschen mit komplexer Behinderung. Herausforderungen und Potentiale für die inklusive Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB)*, 33(1), 12–23.
- Bernasconi, T. (2024). *Pädagogik und Rehabilitation bei geistiger Behinderung*. München: Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838562155>
- Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2>
- Bettinger, P. & Jörissen, B. (2022). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer eBook Collection, 2. Auflage, S. 81–94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>
- Biermann, R. (2020). Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld. In P. Bettinger & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik* (Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 6, S. 19–35). Wiesbaden: Springer VS.
- Biermann, R. (2022). Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmität. In A. Langenohl, K. Lehnen & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (Bd. 18, S. 69–87). Frankfurt am Main: Campus.
- Biermann, R., Barberi, A. & Zuliani, B. (2023). Editorial: Habitus / Medialer Habitus / Digitaler Habitus. *Medienimpulse*, 61(4). <https://doi.org/10.21243/MI-04-23-21>
- Bleidick, U. (2016a). Sonderpädagogik. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Auflage, S. 172–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (2016b). Sonderschule. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Auflage, S. 174–177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>
- Bosse, I. (2014). Trend: Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 149–153. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art111d>
- Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>
- Bosse, I. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer eBook Collection, 2. Auflage, S. 723–734). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen – Forschungsbericht*. Verfügbar unter: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Forschung/Mediennutzung_Behinderungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf
- Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bosse, I., Zaynel, N. & Lampert, C. (2019). Mediennutzung und Vermittlung von Medienkompetenz in der Behindertenhilfe in Bremen. Ergebnisse der MeKoBe-Studie. *merz. medien + erziehung*, 5(19), 24–31.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (C. Pialoux, B. Schwibs, Übers.) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 291). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt. Sonderband, Bd. 2, S. 183–198). Göttingen: O. Schwarz & Co.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“; Leçon sur la leçon: zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin: De Gruyter.
- Bourdieu, P. (1992a). *Rede und Antwort* (Edition Suhrkamp). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992b). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: Schriften zu Politik und Kultur 1.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.) (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). *Soziologische Fragen* (H. Beister, B. Schwibs, Übers.) (Edition Suhrkamp. Neue Folge, Bd. 872, Deutsche Erstausgabe, 6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. J. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251–294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998a). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1998b). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998c). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes* (UVK Soziologie, Bd. 12). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. [Luc], Castel, R., Chamboredon, J.-C., Lagneau, G. & Schnapper, D. (2006). *Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie* (eva taschenbuch). Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6350228>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110856477>
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (Hrsg.) (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie* (H. Beister, Übers.) (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2025). *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* (Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 263–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breuer, F., Mey, G. & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 427–448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Buber, M. (2021). *Das Dialogische Prinzip. Ich und du. Zwiesprache. Die Frage an Den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>
- Bühler, C. (2016). Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik* (S. 155–169). Oberhausen: Athena.
- Bundesgesetzblatt. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (35), 1419–1457.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *DigitalPakt Schule*. Verfügbar unter: <https://www.digitalpaktschule.de/de/rechtliche-grundlagen-des-digitalpakts-schule-1782.html>

- Bundeszentrale für politische Bildung. (2024). *Das Politiklexikon*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17800/lobbyismus/>
- Campbell, F.K. (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=555458>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M. et al. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during Covid-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 242–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>
- Chadwick, D., Wesson, C. & Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5(3), 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi5030376>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Hrsg.), *Handbook of constructionist research* (S. 397–412). New York: Guilford Publications.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (Introducing qualitative methods, 2. Auflage). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Auflage). Los Angeles, Calif.: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Dannecker, W., Ambrosini, C., Carell, L., Spieß, S. & Ziemer, K. (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). *k:ON Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (4), 14–36.
- Dederich, M. (2016). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Auflage, S. 107–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2017). Differenzlinie Behinderung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 48–49). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dertinger, A. (2019). Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 20, 1–10. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/03>
- Dertinger, A. (2022). *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis* (Research, Bd. 43). Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40642-4>
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/72787>
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19(3). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/DIMDI> (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/>
- Dirksmeier, P. (2007). Mit Bourdieu gegen Bourdieu empirisch denken: Habitusanalyse mittels reflexiver Fotografie. *ACME: An international E-Journal for Critical Geographies*, 6(1), 73–97.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dlugosch, A. (2016). Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Leigemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (Kompendium Behindertenpädagogik, S. 127–135). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dobransky, K. & Hargittai, E. (2016). Unrealized potential: Exploring the digital disability divide. *Poetics*, 58, 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.08.003>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In Eickelmann B., Bos W., Gerick J., Goldhammer F., Schaumburg H., Schwippert K. et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich* (S. 205–240). Münster: Waxmann.
- Duden. (2024). *Ableismus*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ableismus>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. et al. (2019a). Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich* (S. 33–78). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. et al. (Hrsg.) (2019b). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich* (S. 7–32). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733–761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- Ellger-Rüttgardt, S. (2022). Historischer Überblick. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studie-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 19–29). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Feuser, G. (2010). Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 49(1), 53–69.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik* (Behindertenpädagogik und Integration Ser, 12). Frankfurt am Main: Peter Lang. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5620755>
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55694, 9. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55628, 4. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fornefeld, B. (2001). Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik* (S. 127–144). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

- Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2013). Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. *Medienimpulse*, 51(4), 1–35.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 34). Dissertation. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>
- Fröhlich, G. (1994). Kapital, Habitus, Feld, Symbol. In I. Mörrth & G. Fröhlich (Hrsg.), *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (S. 31–54). Frankfurt am Main: Campus.
- Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.) (2014). *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8>
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 2649). Konstanz: UVK. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838526492>
- Galperin, P.J. (1967). Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In E. A. Budilova (Hrsg.), *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie* (S. 81–119). Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Gerick, J., Steglich, E. & Eickelmann, B. (2020). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts ‚Lernen mit digitalen Medien‘ an den Förderzentren Geistige Entwicklung/ Körperliche und motorische Entwicklung in Schleswig-Holstein. Ergänzt um eine Vertiefungsuntersuchung im Kontext des Lernens mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen*. Verfügbar unter: <https://bit.ly/30KhnH>
- Geuting, J. & Keeley, C. (2023). Chancen und Herausforderungen digitaler Bildung für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In D. Ferencik-Lehmkühl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 94–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (11. Auflage). New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2008). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (A. T. Paul, Übers.) (Gesundheitswissenschaften Methoden, 2., korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisst ich die Schule ...“* (189–201). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Washington DC: Sage. Verfügbar unter: <https://www.torrossa.com/gs/resourceproxy?an=5019542&publisher=fz7200>
- Grubestic, K. (2013). Medienbildung in der Volksschule. *Medienimpulse*, Bd. 51 Nr. 4: 4/2013 – Medialer Habitus. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-05>
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: http://www.klinkhardt.de/newsite/media/20141029_9783781520011Einl.pdf
- Heinen, N. (2003). Überlegung zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 121–143). Düsseldorf: Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik.
- Heinrichs, K. (1931). *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Heilpädagogik*. Halle-Wittenberg: Univ. Diss.
- Heitplatz, V., Bühler, C. & Hastall, M. R. (2021). Usage of digital media by people with intellectual disabilities: Contrasting individuals' and formal caregivers' perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, (26), 420–441. <https://doi.org/10.1177/1744629520971375>
- Heitplatz, V. & Sube, L. (2020). „Wir haben Internet, wenn das Wetter schön ist!“ Internet und digitale Medien in Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Teilhabe*, 59(1), 26–31.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Wuppertal: Univ. Diss. Verfügbar unter: <https://elekpub.bib.uni-wuppertal.de/urn:nbn:de:hbz:468-20090741>
- Hepp, A., Berg, M. & Roitsch, C. (2017). Mediengeneration als Prozess: Die mediengenerationelle Selbstpositionierung älterer Menschen. *Medien & Altern*, (6), 19–33. Verfügbar unter: <https://www.gesellschaft-altern-medien.de/publikationen/journal/heft-6-1/>
- Herzig, B. (2023). Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In S. Afmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 99–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschberg, M. (2009). *Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2021). Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung = International handbook of inclusive education: global, national and local perspectives* (S. 127–146). Opladen: Barbara Budrich.
- Hollenweger, J. (2022). Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 165–169). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97–115.
- Hugger, K.-U. (2021). Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (utb-studi-e-book, Bd. 5461, S. 90–140). Stuttgart: UTB; Barbara Budrich.
- Hugger, K.-U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer eBook Collection, 2. Auflage, S. 67–80). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen* (1 Band). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jantzen, W. (2000). Behinderung und Feld der Macht. Bemerkungen zur Methodologie einer Soziologie der Behinderung. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 58–74). Neuwied: Luchterhand.
- Jantzen, W. (2010). Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 15–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21074>
- Jurt, J. (2016). Pierre Bourdieus Konzept der Distinktion. *LiTheS: Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 14, 16–31. <https://doi.org/10.6094/UNIFR/11451>
- Kalcher, M. & Kreinbucher-Bekerle, C. (2021). Die Nutzung digitaler Medien von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Behindertenhilfe. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.02.09.X>
- Kalcher, M. & Wohlhart, D. (2023). Herausforderungen und Chancen durch digitale Medien für Menschen mit Lernschwierigkeiten und resultierende Anforderungen an das Bildungssystem. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 81–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5990-06>

- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00362-3>
- Keeley, C. & Bernasconi, T. (2023). Digital participation and digital education for people with profound and multiple disabilities and complex communication needs. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1229384>
- Keeley, C., Geuting, J. & Stommel, T. (2023). *Abschlussbericht Forschungsprojekt DiGGi_Koeln – Digitalisierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Region Köln. Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Förderschulen und Unterstützung der DigitalAkademie*. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/64925>
- Keeley, C., Stommel, T. & Geuting, J. (2021). Digitalisierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Annäherung an ein Grundlagen- und Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 249–258.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. *Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft*, (2). Verfügbar unter: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/Kerres_denk-doch-mal.pdf
- Kerres, M. (2023). Bildung in der digitalen Welt: (Wie) Kann digitale Kompetenz vermittelt werden? In R. Lorenz, T. Brüggemann, N. McElvany, M. Becker, H. Gaspard, F. Laueremann et al. (Hrsg.), *Lernen in und für die Schule im Zeitalter der Digitalität. Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte, Unterrichts- und Lernende* (IFS-Bildungsdialoge, Bd. 6, S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Kiefel, W. & Lamnek, S. (1984). Qualitative Methoden in der Marktforschung. *Planung und Analyse*, (11), 474–480.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Bibliothek, 6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767>
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/72497>
- Köbsell, S. (2015). Neue Qualität oder „alter Wein“ in neuen Schläuchen? In N. Prasad, S. Köbsell & I. Attia (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (Sozialtheorie, S. 21–34). Bielefeld: transcript.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 89–104). Nashville: Abingdon.
- Köbsell, S. (2022). Normalität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 414–418). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Kolodzieyski, T. (2020). *Ableismus* (Aufklärung und Kritik, Nummer 527). Berlin: SUKULTUR.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen-Op-laden: Budrich UniPress, Limited. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5719521>
- Kommer, S. (2013). Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘: Ausgehend von Bourdieus Habitus-theorie Varianten des Medienumgangs analysieren. *Medienimpulse*, 51(4), 1–40. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-07>
- Kommer, S. (2022). Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer Reference Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 921–932). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_103-1

- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 9, S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Dissertation. Bad Heilbrunn.
- Köpfer, A. (2017). Unterstützung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 239–240). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2017). *Habitus* (Einsichten. Themen der Soziologie, 7., unveränderte Auflage). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839400173>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2693379
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/1826665
- Kultusministerkonferenz. (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Kultusministerkonferenz. (2021). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-ueberarbeitet-empfehlung-zum-sonderpaedagogischen-schwerpunkt-geistige-entwicklung.html>
- Kutscher, N. & Iske, S. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und soziale Ungleichheit. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (Springer Reference Sozialwissenschaften, 2. Auflage, S. 667–678). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_80-1
- Lamers, W. (Hrsg.) (1999). *Computer- und Informationstechnologie. Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv* (S. 141–206). Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116682>
- Langenohl, A., Lehnen, K. & Zillien, N. (Hrsg.) (2022). *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, Band 18. Frankfurt am Main: Campus. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/89405/ssoar-2022-langenohl_et_al-Digitaler_Habitus_Zur_Veranderung_literaler.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2022-langenohl_et_al-Digitaler_Habitus_Zur_Veranderung_literaler.pdf
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, (4), 360–376.
- Lange-Vester, A. & Vester, M. (2018). Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement* (S. 158–183). Wiesbaden: Vieweg.
- Lempert, L. B. (2011). Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The Sage handbook of grounded theory* (S. 245–264). Los Angeles, Calif.: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n12>

- Liesen, C. & Rummler, K. (2016). Digitale Medien und Sonderpädagogik. Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(4), 6–12.
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (2022). *Schule digital – der Länderindikator 2021. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24606/pdf/Lorenz_et_al_2022_Schule_digital_2021.pdf
- Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. & Moser, V. (2023). „Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse“ – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 679–696. <https://doi.org/10.3262/ZP0000015>
- Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Macgilchrist, F. (2023). Diskurs der Digitalität und Pädagogik. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 47–71). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_3
- Medienberatung NRW (Medienberatung NRW, Landschaftsverband Rheinland (LVR), Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL), Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen & Landesregierung Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Verfügbar unter: <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Meißner, H. (2015). *Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=750313>
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). *Grounded theory reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>
- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 316–335). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten* (1 Band). Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. Verfügbar unter: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2021). Richtlinie über die Förderung von Endgeräten für Schulen in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Digitalen Ausstattungsoffensive für Schulen in NRW. Verfügbar unter: https://www.brd.nrw.de/system/files/media/document/2023-03/20230315_3_Gigabit_Ausstattungsoffensive_Richtlinie_Digitale_Ausstattungsoffensive.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2022). Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung (Nr. 06/22). Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/>
- Moser, V. (2004). Sonderpädagogik als Profession: Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene* (S. 302–314). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin* (S. 82–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, V. (2022). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 686–690). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (17), 661–678.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 333–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_15

- Mühl, H. (1979). *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts*. Bonn-Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung.
- Müller, A. (2018). *Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht. Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Bielefeld: transcript.
- Musenberg, O. (2022). Geistige Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 220–225). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Mutsch, U. (2012). *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern*. Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/THESIS.23971>
- Nagode, C. (2002). *Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik* (Forum Behindertenpädagogik, Bd. 8). Zugl.: Dortmund, Univ., Diss, 2001. Münster, Hamburg, London: Lit.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Papilloud, C. (Hrsg.) (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Mit einem Nachwort von Loïc Wacquant*. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/bitstream/id/b0bb7ed0-4c9d-427d-8b64-882af091edda/1006784.pdf>
- Pieper, M. (2016). Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. *movements*, (1), 91–116. Verfügbar unter: <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/movements.2-1.rassismus-in-der-postmigrantischen-gesellschaft-full.pdf#page=92>
- Pola, A. & Koch, A. (2019). Berufsfeld Förderschulen. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 132–140). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 4. Auflage). Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Ratz, C., Reuter, C., Schwab, J., Siegemund-Johannsen, S., Schenk, C., Ullrich, M. et al. (2020). Bildungsrealität in Zeiten geschlossener Schulgebäude. Befragungsergebnisse aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Spuren. Sonderpädagogik in Bayern*, 63(4), 4–13.
- Reber, C. & Luginbühl, M. (2016). Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(4), 13–18.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Rehbein, B. (2016). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (utb-studi-e-book, Bd. 2778, 3. Auflage). Stuttgart: UTB; UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838547008>
- Reichertz, J. (2015). *Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung*. Forum Qualitative Sozialforschung, 16(3).
- Robert Bosch Stiftung. (2021). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches_Schulbarometer_Lehrkraeftebefragung_September_2021_Final-1.pdf
- Rohrmann, E. (2017). Soziale Ungleichheit. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 213–214). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sachdeva, N., Tuikka, A.-M., Kimppa, K.K. & Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13(3/4), 283–298. <https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050>
- Schluchter, J.-R. (2010). *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung* (Reihe medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 5). München: Kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2014). *Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung* (Band ... der Reihe medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 8). München: Kopaed.

- Schluchter, J.-R. (2023). Digitale Ungleichheit, Behinderung, Empowerment – (Medien)Pädagogisches Empowerment als Perspektive für Inklusion. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 158–183). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Professionalisierung in der Schule. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 297–309). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, Goertz, Radomski, Thom, Behrens. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: DOI 10.11586/2017014
- Schroeder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siegemund-Johannsen, S., Reuter, C., Schenk, C., Schwab, J., Ullrich, M., Wieser, L. et al. (2021). Schulschließungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung während der Pandemie. Situation und Chancen aus Sicht der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(5), 220–235.
- Sierck, U. (2013). *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Sinus Institut & Aktion Mensch. (2019). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie*. Verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/studien/studie-digitale-teilhabe>
- Special Education Support Service. (2014). *Digital Literacy Framework: General Learning Disability*. Verfügbar unter: <https://www.sess.ie/resources/digital-literacyframework-general-learning-disability>
- Speck, O. (1972). *Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (1973). Bildung, Bildbarkeit und Lernen des geistigbehinderten Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (4), 137–144.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Edition Suhrkamp, Bd. 2679). Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (5), 8–15.
- Stalder, F. & Kuttner, C. (2022). Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. Im Gespräch mit Felix Stalder. In S. Münte-Goussar, C. Kuttner, C. Schätzle & Y. Kolesnykova (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (Schule und Gesellschaft, Bd. 62, S. 3–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stechow, E. von (2022). Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (utb-studi-e-book, Bd. 8643, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 34–38). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N. K. Denzin & S. Lincoln Yvonna (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 273–285). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (Qualitative Sozialforschung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (Soziologie kompakt, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Swertz, C. (2003). Was das Medium mit dem Wissen macht. McLuhan und die Wissensorganisation. *Information Wissenschaft & Praxis*, 54(2), 99–105.
- Swertz, C. (2012). Medialer Habitus. In C. Swertz (Hrsg.), *Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten* (S. 156–157). Linz: Unsere Kinder.

- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (22), 1–28.
- Tomaševski, K. (2001). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Available*, Raoul Wallenberg Institute, Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189–1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen) (Hrsg.) (2008). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Malina, B., Richau, K., Disselbeck, P., Zipper, C. & Muuß-Merholz, J. (Mitarbeiter) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2023). *Global Education Monitoring Report 2023. Technology in education: A tool on whose terms? Summary. Deutsche Übersetzung*.
- Van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J. et al. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die deutsche Schule* 111, 1, 103–109. <https://doi.org/10.25656/01:19046>
- Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler* (Research). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>
- Verständig, D., Klein, A. & Iske, S. (2016). Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. *SIEGEN:SOZIAL Analysen, Berichte, Kontroversen (Si:SO)*, (1), 50–55. Verfügbar unter: <https://dspace.uni-siegen.de/handle/ubsi/1197>
- Vester, M. (2002). Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In U. H. Bittlingmayer, R. Eickelpasch, J. Kastner & C. Rademacher (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 61–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11635-6_5
- Vollbrecht, R. (2018). Medienbildung in digitalisierten Welten. *medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(5), 74–81.
- Vollstedt, M. & Rezat, S. (2019). An Introduction to Grounded Theory with a Special Focus on Axial Coding and the Coding Paradigm. In G. Kaiser & N. Presmeg (Hrsg.), *Compendium for early career researchers in mathematics education* (Springer eBook Collection, S. 81–100). Cham: Springer International.
- Wacquant, L. (2003). Eine Grammatik der Praxis im Handeln. In C. Papilloud (Hrsg.), *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Mit einem Nachwort von Loïc Wacquant* (S. 107–112). Bielefeld: transcript.
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). München: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.03>
- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 89–106.
- Waldschmidt, A. & Karim, S. (2022). Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_1
- Waldschmidt, A. & Schillmeier, M. (2022). Theorieansätze in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 73–91). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_5
- Walgenbach, K. (2021). Digitaler Ableismus – ein Analysebegriff. *Zeitschrift für Inklusion Online*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/index>
- Walgenbach, K. (2023). Digitaler Ableismus im Feld der Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–26. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.01.X>

- Waterfield, B. & Whelan, E. (2017). Learning disabled students and access to accommodations: socioeconomic status, capital, and stigma. *Disability & Society*, 32(7), 986–1006. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331838>
- Wesselmann, C. (2022). Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 66–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development*, 51(2), 252–258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>
- Ziemen, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Ziemen, K. (2004). Das integrative Feld im Spiegel der Soziologie Pierre Bourdieus. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene* (S. 264–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2006). Bilder, Vorstellungen, Konstruktionen um Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, (5), 18–28.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion* (Pädagogik). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/71140>
- Ziemen, K. (2019). Die Bedeutung von Kategorialanalysen in der Wissenschaft. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 97–107). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung – Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K., Kupitz, C., Lux, H., Mischo, S., Müller, L., Schwarzenberg, P. et al. (2021). Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, (4), 69–75. Verfügbar unter: <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/119397>
- Ziemen, K. & Langner, A. (2010). Inklusion – Integration. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 247–259). Oberhausen: Athena.
- Zorn, I. (2017). Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? Herausforderungen digitaler Datenerhebungen für die Medienbildung. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Hrsg.), *Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis* (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 53, S. 19–34). München: Kopaed.
- Zorn, I., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zuliani, B. (2019). *Medienbildung im schulischen Kontext – eine Herausforderung für Lehramtsstudierende: eine empirische Studie über die Verortung des medialen Habitus bei angehenden Lehrpersonen und die Anforderung. Medienbildung im Grundschulunterricht zu implementieren*. RWTH Aachen University, Aachen. <https://doi.org/10.18154/RWTH-2019-10781>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Medienkompetenzrahmen NRW	35
Abbildung 2:	Framework for the digital disability divide	39
Abbildung 3:	A visual representation of grounded theory	91
Abbildung 4:	Medienökonomische Kapitalausstattung in der Kindheit und Jugend	110
Abbildung 5:	Spannbreite der Nutzung digitaler Medien der interviewten Sonderpädagog:innen im privaten Kontext	128
Abbildung 6:	Nutzungsraten digitaler Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Abgleich zum privaten Kontext	134
Abbildung 7:	Vergleich der schulischen und privaten Nutzungsraten der Sonderpädagog:innen	151
Abbildung 8:	Praktiken der Abgrenzung der Sonderpädagog:innen	167
Abbildung 9:	Wechselverhältnis der Praktiken der Abgrenzung der Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule	178
Abbildung 10:	Modell der Genese des medialen Habitus von Sonderpädagog:innen	184

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Phase des offenen Kodierens an einem exemplarischen Datenauszug	93
Tabelle 2:	Phase des fokussierten Kodierens an einem exemplarischen Datenauszug	95
Tabelle 3:	Übersicht der teilnehmenden Interviewpartner:innen	106
Tabelle 4:	Übersicht der Mediennutzungsmuster der Sonderpädagog:innen im privaten Kontext sowie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	154
Tabelle 5:	Differenzierung analoger und digitaler Medien	170