



UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Fakultät für Soziologie

Henning Middelschulte, M.Ed.

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld

Büro X-C3-232
Tel: +49 151 56505006

henning.middelschulte@uni-bielefeld.de

30. Juni 2021

Praxisprojekt ‚Chancen und Grenzen der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz mit digitalen Mitteln‘

Ergebnisbericht

Henning Middelschulte

Projektübersicht

Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung gehören heute zu den häufigsten Förderschwerpunkten in Deutschland und haben zwischen 2007 bis 2016 um fast 65 % zugenommen.¹

Gleichzeitig gewinnt die Entwicklung digitaler Medien und assistiver Technologien zur Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz zunehmend an Bedeutung. Beispielsweise ist es gelungen, mit Hilfe einer virtuellen 3D-Anwendung das Empathievermögen junger Menschen zu steigern, indem sie digital in die Rolle einer fremden Figur schlüpften.²

Um mehr über Potential und Grenzen der Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz mit digitalen Mitteln aus Sicht der professionellen pädagogischen und therapeutischen Praxis zu erfahren, haben wir Expert*innen-Interviews mit Vertreter*innen der wichtigsten Berufs-, Fach- und Interessenverbände in Deutschland geführt. Ziel der Befragung war es, mehr über die verbandliche Perspektive, Erfahrung und Positionierung hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien und Technologien zur Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz zu erfahren.

Das Projekt wurde finanziert durch die Bielefeld Graduate School of History and Sociology, Universität Bielefeld, und in Kooperation mit der Stiftung ‚barrierefrei kommunizieren!‘ in Berlin im Zeitraum April bis Juni 2021 durchgeführt.

¹ KMK. 2018. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

² van Loon, Austin, Jeremy Bailenson, Jamil Zaki, Joshua Bostick, und Robb Willer. 2018. Virtual reality perspective-taking increases cognitive empathy for specific others Hrsg. Claus Lamm. *PLOS ONE* 13: e0202442.

Inhalt

1	Digitale Medien und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz	3
2	Teilnehmende Organisationen.....	5
3	Ergebnisse Expert*inneninterviews.....	8
3.1	Verständnis sozial-emotionale Kompetenz/Entwicklung	8
3.2	Potential digitaler Medien.....	10
3.3	Grenzen digitaler Medien	11
3.4	Formale Positionen und die weitere Entwicklung.....	14
4	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.....	16
	Literatur	18

1 Digitale Medien und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz

Erhebungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zeigen, dass Einschränkungen der emotionalen und sozialen Entwicklung mit den Bereichen Lernen, geistige Entwicklung und Sprache heute zu den häufigsten Förderschwerpunkten in Deutschland gehören (KMK 2018, S. 3). Darüber hinaus hat der festgestellte Förderbedarf emotionaler und sozialer Entwicklung im KMK-Berichtszeitraum 2007 bis 2016 um fast 65 % zugenommen, der Anteil an allen Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung ist in dieser Zeit von 10,8 % auf zuletzt 16,6 % gestiegen. Kein anderer Förderbereich ist im selben Zeitraum derartig stark gewachsen (ebd.). Während Schüler*innen mit geistigen oder körperlichen Einschränkungen nach wie vor vorrangig in Sonder- und Förderschulen unterrichtet werden, findet sich die Mehrheit von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in allgemeinbildenden Schulen (56,41 %, vgl. KMK 2018, S. XIX).

Nach KMK zielt Förderung in diesem Bereich darauf ab, die Lernenden im Aufbau emotionaler und sozialer Grundfähigkeiten und Verhaltensweisen zu unterstützen. Die Hilfen sollen zu einer Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken, Verbesserung von Selbststeuerungsfähigkeiten sowie der Orientierung im sozialen Umfeld beitragen und so insgesamt die Chance auf eine befriedigende Lebensführung erhöhen (KMK 2018, 124-125).

Sozial-emotionale Kompetenz und Entwicklung, die sich unter anderem in der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie ausdrückt, hat nicht nur grundlegende Bedeutung für die gelingende individuelle Entwicklung der Lernenden, sondern ist auch Voraussetzung für die darauf aufbauenden sozialen, kommunikativen und gesellschaftlichen Teilhabefähigkeiten. Gegenüber traditionell primär rationalistisch orientierten Erziehungs- und Sozialisationsleitbildern wächst in der jüngeren

psychologischen und neurowissenschaftlichen Forschung die Einsicht in die affektiven Grundlagen des Kognitiven (LeDoux 1998; Damasio 1996, 2018). Diese Forschung zeigt, wie ein eingeschränktes Gefühlserleben mit erheblichen Einschränkungen auf die sogenannten höheren intellektuellen Fähigkeiten einhergehen kann, insbesondere in der Domäne sozialer Kognition (Haidt 2001; De Martino 2006). Eine gelingende politische (d.h. soziologische, ökonomische, historische) Bildung junger Menschen, so die Konsequenz, hängt entschieden von der angemessenen Entwicklung basaler sozial-emotionaler Fähigkeiten ab.

Nach vorläufiger Einschätzung hat sich diese Situation in Folge der COVID-19-Pandemie weiter verschärft. Pädagogische Professionelle in Deutschland und weltweit sahen sich vor erhebliche Herausforderungen gestellt. Bislang selbstverständliche Formen der Kommunikation, Interaktion und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern und auch Kolleg*innen und anderen Professionellen wurden über Nacht unmöglich und mussten unter zum Teil enormen Anstrengungen neu organisiert werden. Digitale Medien haben darin eine besondere Rolle gespielt, stellten sie doch in vielen Hinsichten die einzige Möglichkeit dar, unter Bedingungen der Kontaktbeschränkungen weiter pädagogische Arbeit zu leisten.

Zugleich zeigten sich viele Lehrer*innen, Pädagog*innen und Erzieher*innen skeptisch, was mit digitalen Mitteln pädagogisch zu erreichen wäre. Die Auffassung des digitalen Unterrichts als einem notwendigen Übel gegenüber der „realen“, face-to-face Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen herrschte vor.

Die interdisziplinäre Forschung zu digitalen Anwendungen im Bildungsbereich gibt hingegen Anlass zu Optimismus. Zu einem der vielversprechendsten Bereiche zählt die Verwendung digitaler Medien und assistiver Technologien zur Verbesserung inklusiven, barrierefreien Lernens. Forschung und Anwendungen in diesem Bereich erlauben einem größeren Kreis von Menschen an Lern- und Bildungsinhalten teilzuhaben, als die alleinige Verwendung klassischer analoger

Lehr-Lernmedien dies ermöglichen würde (analoge Schulbücher, Arbeitsmaterialien, das Face-to-Face-Klassengespräch etc. (Göbel 2016; Eckardt et al. 2017). Den Lehrkräften erlauben diese Medien in Planung und Umsetzung von Unterricht eine didaktische Berücksichtigung von Heterogenität und individuellen Erfordernissen der Lernenden, die unter analogen Bedingungen nicht zu leisten wäre.

Die prägnantesten Beispiele assistiver Technologien entstammen bislang dem Bereich der Förderung von Menschen mit körperlichen Einschränkungen (etwa Anwendungen zur Augensteuerung, Bildschirmvergrößerung, ergonomische Maus, Vorlesesoftware, Spracheingabe, Schreibunterstützung, Braillezeile u.ä.).

Darüber hinaus gewinnt in jüngerer Zeit der Bereich von Anwendungen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten an Bedeutung (Ge und Fan 2017; Azevedo et al. 2018; van Loon et al. 2018). Eine wachsende Zahl an Beispielen führt das Potential digitaler Medien für deren spezifische Förderung vor Augen (Jin et al. 2017; Behrendt 2018; Geisler 2019).

In diesem Bereich spielt die Entwicklung von angemessener Lern-Software eine zunehmend wichtige Rolle, die dazu geeignet ist, sozial-emotionale Entwicklung von Lernenden zu unterstützen. Beispiele reichen von einfachen Single-Purpose Lern-Apps bis hin zu komplexen digitalen Lern- und Interaktionsanwendungen. Ein Team US-amerikanischer Soziolog*innen und Psycholog*innen haben beispielsweise mit Hilfe von Technik für virtuelle Realität eine IVE (Immersive Virtual Environment) zur digitalen Perspektivübernahme entwickelt, in der Proband*innen verschiedene Aufgaben „in der Haut“ eines virtuellen Alter-Egos bewältigen mussten (eine virtuelle Präsentation halten, mit anderen Personen informell interagieren u.ä.). Die Anwendung hatte einen signifikanten, positiven Effekt auf die Empathiefähigkeit der Proband*innen (van Loon et al. 2018). Andere Beispiele digitaler Anwendungen zeigen die Reduktion impliziter rassistischer Vorurteile (Peck et al. 2013; Banakou et al. 2016), Eigengruppen-Bias (Hasler et al. 2017) und die erhöhte Neigung, fremden Personen in Notsituationen zu helfen

(Ahn et al. 2013). Eine der Stärken digitaler Anwendung liegt darin, dass sie - wie im Fall virtueller Realitäten - eine höhere Immersion und damit in ihrem Effekt ein realeres, intensiveres Eintauchen in die Perspektive und Erfahrung einer anderen Person erlauben (Wiemeyer et al. 2016). Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Anwendungen eine ungleich größere Abstimmung auf die individuellen Erfordernisse des Lernenden erlauben (Geschwindigkeit und Rhythmus der Übungen, Schwierigkeitsgrade, Sprache) und damit eine genauere Unterstützung in der Bearbeitung von sozial-emotionalen Entwicklungsaufgaben ermöglichen als analoge Lehr-Lernsettings dies in den meisten Fällen leisten können (Gee 2007; Mayer 2014; Zheng und Gardner 2017). Förderung über digitale Spiele, die eine enorme Bandbreite an gestalterischen und technischen Umsetzungsmöglichkeiten bieten, birgt zudem besonderes Potential zur Einstiegs- und Langfristmotivation von Kindern und Jugendlichen (Farber und Schrier 2017).

Der Fokus bildungs- und gleichberechtigungspolitischer Anstrengungen zur Entwicklung, Anwendung und Verbreitung inklusiver digitaler Bildungsmedien und Technologien beschränkt sich bislang auf den Bereich der medienorientierten Sonderpädagogik (Miesenberger 2012; Zentel 2016). Dies ist angesichts etablierter akademischer wie bildungspolitischer Feldzuteilungen nicht verwunderlich. Da allerdings ein wachsender Anteil junger Menschen mit Bildungs- und Qualifikationsproblemen auf die Gruppe mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen entfällt, sich Schüler*innen aus dieser Gruppe besonders häufig an nicht-sonderpädagogischen Schulen und Bildungseinrichtungen wiederfinden und Beeinträchtigungen dieser Form eine erhebliche Hürde in den weiteren Bildungs- und Qualifikationsanstrengungen der Betroffenen darstellen, ist der nicht-sonderpädagogische Verwendungszusammenhang digitaler Medien und Technologien vermutlich deutlich relevanter als bislang angenommen. Dass die Verwendung digitaler Medien und Technologien als Mittel sozialer Interaktion

und gesellschaftlicher Teilhabe in dieser Altersgruppe zunehmend selbstverständlich ist, unterstreicht die Notwendigkeit der Bereitstellung entsprechender zielgruppen- und zeitgemäßer Medien und Technologien weiter.

Durch die Verknüpfung der Befunde aus der empirischen Kinder- und Jugendforschung (Mediennutzungsverhalten Jugendlicher, Zunahme des Förderbedarfs sozial-emotionaler Entwicklung bei zunehmender Regelbeschulung) mit den Ergebnissen aus Kognitionsforschung und medienorientierter Sonderpädagogik wird ein Potential für digitale Medien und assistive Technologien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz auch in nicht-sonderpädagogischen Bildungskontexten deutlich.

Zugleich liegen zahlreiche kritische Punkte, Probleme und Hürden auf der Hand. Um nur einige wichtige zu nennen (Tulodziecki et al. 2018, S. 24–28): Kritik und kritische Frage existieren hinsichtlich der „Technisierung“ pädagogischer und/oder didaktischer Beziehungen, des Risikos neuer digitaler Exklusionsprozesse, der Einstellung und Kompetenz der Praktiker*innen ebenso wie der Einstellung der Lernenden zu „Lernapps“, der Sicherstellung von Datenschutz und informationeller Selbstverfügung sowie der Frage nach öffentlicher und/oder privater Finanzierung zu entwickelnder Inhalte und Technologien.

Über das Verhältnis aus dem sich andeutenden Potential auf der einen und den bekannten Herausforderungen auf der anderen Seite ist in diesem Fall bislang fachlich als auch bildungspolitisch nur wenig bekannt. Aus diesem Grund haben wir in einer Kooperation zwischen der Universität Bielefeld und der Stiftung ‚barrierefrei kommunizieren!‘ im Zeitraum von April bis Juni 2021 sechs Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen der in diesem Feld wichtigsten Verbände, Interessensvertretungen und Gewerkschaften geführt (vgl. Abb. 1).

2 Teilnehmende Organisationen

Um eine realistische Einschätzung sowohl der Möglichkeiten als auch Grenzen digitaler Medien und Technologien in diesem spezifischen Anwendungsfall zu erhalten, war es zum einen wichtig, mit denjenigen zu sprechen, zu deren professioneller Aufgabe es gehört, sozial-emotionale Kompetenz und Entwicklung in pädagogischen Kontexten zu fördern und zu unterstützen. Zum anderen mussten wir die Erfahrungen und Ansichten derjenigen hören, die nicht nur selbst über Erfahrung mit spezifischen Einschränkungen verfügen, sondern auch und gerade mit digitalen Medien und assistiven Technologien, die sie im Umgang mit diesen Einschränkungen unterstützen.



Abbildung 1 In die Befragung einbezogene Organisationstypen

Die Organisationstypen Verband, Gewerkschaft und Verein unterscheiden sich in wichtigen Hinsichten (Müller-Jentsch 2008, 2009). Die von unseren Gesprächspartner*innen vertretenen Organisationen eint, dass sie unter anderem jene Professionelle vertreten, zu deren beruflichen Tätigkeit die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz in pädagogischen Kontexten gehört. Das damit berücksichtigte professionelle Spektrum ist nicht unerheblich: eingeschlossen sind Sonder- und Heilpädagog*innen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen,

Lehrer*innen an Regel- als auch Förderschulen, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und -arbeiter*innen. Darüber hinaus zeichnet zwei der teilnehmenden Organisationen aus, dass sie der Unterstützung von Menschen mit spezifischen Einschränkungen dienen und ein wesentlicher Anteil ihrer Mitglieder über eigene Erfahrung mit diesen Einschränkungen

verfügt. Hierzu zählt zum einen ‚LERNEN FÖRDERN - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen‘, zum anderen die ‚Gesellschaft für unterstützte Kommunikation‘, die sich der Unterstützung von Menschen widmet, die über keine oder nicht ausreichend lautsprachliche Mittel verfügen (vgl. Tab. 1)

Organisation	Kurzbeschreibung (nach Selbstdarstellung, Auszug)
Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Fachverband für Heilpädagogik e.V. (BHP)	<p>Der Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. ist die berufsständische und fachliche Vertretung für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Deutschland. 1985 gegründet, zählt er heute bundesweit ca. 5.000 Mitglieder und erreicht damit flächendeckende Präsenz im gesamten Bundesgebiet. Seine satzungsgemäßen Aufgaben sind neben der berufsständischen Interessenvertretung die Pflege des Informations- und Erfahrungsaustausches sowie die Weiterbildung der Mitglieder.</p> <p>Gesprächspartner*in: Herr Kai Timpe, Geschäftsführer</p> <p>https://bhponline.de</p>
Berufsverband der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten e.V. (bkj)	<p>Der Berufsverband der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten (BKJ) ist die Berufsinteressenvertretung der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten in Deutschland. Der Verband vertritt die gesellschaftsbezogenen, fachspezifischen und berufspolitischen Interessen seiner Mitglieder, fördert den wissenschaftlichen und interdisziplinären Austausch, die wissenschaftliche Grundlagenforschung sowie die Weiterentwicklung des Berufsbildes und die Ausbildung von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten.</p> <p>Gesprächspartner*in: Herr Michael Schroiff, Vorsitzender, Geschäftsstellenleitung</p> <p>https://www.bkj-ev.de</p>
Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di)	<p>ver.di vertritt und fördert die wirtschaftlichen und ökologischen, die sozialen, beruflichen und kulturellen Interessen ihrer Mitglieder im In- und Ausland und setzt sich für die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie für Weiterentwicklung, Ausbau und Verteidigung der Demokratie in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, insbesondere den Ausbau der Mitbestimmung in Betrieben, Verwaltungen und öffentlichen Einrichtungen ein. ver.di vertritt ca. zwei Mio. Beschäftigte, darunter in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Wohlfahrt, Kirchen und Gemeinden/Kommunen insbesondere Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Arbeitnehmer*innen im Bereich soziale Arbeit.</p>

<p>Gewerkschaft für Erziehung- und Wissenschaft (GEW)</p>	<p>Gesprächspartner*in: Frau Dr. Elke Alsago, Fachstelle Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, Referentin des Bundesvorstandes</p> <p>https://www.verdi.de</p> <p>Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ist die Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB). Sie vertritt ca. 280.000 Bildungsfachkräfte an Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen, insbesondere Regelschul- und Förderlehrkräfte. Zweck und Aufgabe der GEW sind die Wahrnehmung der beruflichen, wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Interessen ihrer Mitglieder, Förderung von Erziehung und Wissenschaft, Ausbau und interkulturelle Öffnung der in den Diensten von Erziehung und Wissenschaft stehenden Einrichtungen, Ausbau der Geschlechterdemokratie, Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierung.</p> <p>Gesprächspartner*in: Frau Ilka Hoffmann, ehem. Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands, OB Schule</p> <p>https://www.gew.de</p>
<p>LERNEN FÖRDERN - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V. (LERNEN FÖRDERN)</p>	<p>Der LERNEN FÖRDERN-Bundesverband wurde 1968 in Münster gegründet. Ziel des Verbandes ist es, Kinder und Jugendliche so zu fördern und zu unterstützen, dass sie gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sind und dass sie als Erwachsene ein selbstständiges Leben führen können. Daraus ergeben sich in jedem Alter viele Aufgaben und Herausforderungen, denen LERNEN FÖRDERN sich in den unterschiedlichen Lebensbereichen stellt.</p> <p>Gesprächspartner*innen: Frau Mechthild Ziegler (Vorsitzende), Frau Ilona Wildermuth (Mitarbeiterin)</p> <p>https://lernen-foerdern.de</p>
<p>Gesellschaft für unterstützte Kommunikation e.V. (GesUK)</p>	<p>Die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. fördert Kommunikations-Möglichkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich nicht oder nicht zufriedenstellend über die Lautsprache mitteilen können. Sie ist ein in Deutschland eingetragener gemeinnütziger Verein mit knapp 2.000 Mitgliedern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Verein stärkt unterstützt kommunizierende Menschen, deren Familien und Angehörige. Das Ziel ist aktive Teilhabe an der Gesellschaft, ein selbstbestimmtes Leben und eine stärkere Vernetzung untereinander. Der Verein macht Unterstützte Kommunikation durch Öffentlichkeitsarbeit und viele Fort- und Weiterbildungsangebote bekannter.</p> <p>Gesprächspartner*in: Frau Elke Reinartz, Projektleitung Kommunikations-Botschafter:innen</p> <p>https://www.gesellschaft-uk.org</p>

Tabella 1 Kurzbeschreibungen der teilnehmenden Organisationen

Das unmittelbare Ziel war es, eine erste und doch möglichst realistische Einschätzung des Potentials digitaler Medien und assistiver Technologien für diesen bislang wenig erkundeten Anwendungsfall zu erhalten. Das mittelbare Ziel ist, die Akteur*innen des Feldes durch die Kommunikation der Ergebnisse für die vorhandenen Grenzen und Möglichkeiten

3 Ergebnisse Expert*inneninterviews

Während alle Gespräche mit größtmöglicher Ergebnisoffenheit geführt wurden, um einen möglichst unverstellten Eindruck der verbandlichen Erfahrungen, Perspektiven und Positionen zu erhalten, ließen sich zugleich konkrete Fragen formulieren, über die wir uns durch die Gespräche Aufschluss erhofften:

1. Über welches **Verständnis von sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz** verfügen die Organisationen und welche **Bedeutung** hat sozial-emotionale Entwicklung und Kompetenz für die Arbeit der Organisation und ihrer Mitglieder?
2. **Welches Potential** sehen sie für die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz mit digitalen Medien?
3. **Welche Grenzen** sehen sie für die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz mit digitalen Medien?
4. Verfügen die Organisationen über **formale Positionen** hierzu? Wie schätzen sie die **weitere Entwicklung** ein?

Im Folgenden geben wir die wichtigsten Punkte aus den Antworten wieder, die wir von unseren Gesprächspartner*innen auf unsere Fragen erhalten haben. Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse unserer Befragung findet sich am Schluss.

digitaler inklusiver Medien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auch in nicht-sonderpädagogischen Bildungs-, Qualifikations- und Beratungskontexten zu sensibilisieren. Die wichtigsten Ergebnisse unserer Gespräche stellen wir im Folgenden vor.

3.1 Verständnis sozial-emotionale Kompetenz/Entwicklung

Alle interviewten Gesprächspartner*innen beschrieben sozial-emotionale Entwicklung und Kompetenz primär als pädagogische Grunddimension: zum einen der gelingenden Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zum anderen als notwendige Dimension professioneller pädagogischer, therapeutischer wie auch verbandlicher Arbeit. Eine distinkte Kompetenz- oder Förderdimension, die von der Entwicklung oder pädagogischen Arbeit zu trennen wäre, sehen sie darin weniger.

Für **Frau Dr. Elke Alsago (ver.di)** sind für das Verständnis sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz strukturelle Hintergründe relevant: Zum einen das historisch-institutionelle Gefüge in Deutschland, in dem sozial-emotionale Entwicklung ursprünglich Teil der Behindertenhilfe gewesen ist und erst im Zuge der Inklusionspolitik der jüngeren Vergangenheit schrittweise integriert wird. Zweitens spiele die Konfliktlinie zwischen dem Behinderungsverständnis der allgemeinen Pädagogik (Behinderung mit Fokus auf Bildung) gegenüber dem der Sozialpädagogik (breitere Perspektive) eine wichtige Rolle. Diese zeige sich auch im Gegensatz Schulkultur vs. Kinder- und Jugendhilfe. Die Kategorien der Förderschwerpunkte selbst stammten im Übrigen ursprünglich aus der Sonderpädagogik, nicht aus der Sozialpädagogik.

Für Frau Alsago kommt sozial-emotionaler Entwicklung eine enorme Bedeutung zu:

Bildung gehe nicht ohne Bindung und sollte Vorrang vor Fragen der Leistung und Verwertbarkeit haben. Während der Pandemie habe der Bedarf an Förderung in diesem Bereich stark zugenommen.

Für die Sozialpädagogik sei Bindungstheorie wichtig, Beziehungen spielten eine zentrale Rolle. Am inzwischen etablierten Eingewöhnungsmodell der Kindertagesstätten zeige sich, dass es hierfür inzwischen auch ein gesellschaftlich gewachsenes Bewusstsein gebe. Die Relevanz des Themas zeige sich ebenso an der intensiveren Einbeziehung der Eltern als Erziehungspartner*innen und an der zunehmenden Verbreitung von Instrumenten wie Leuener Engagiertheitskala oder der Arbeit mit Portfolios.

Auch in den Augen von **Frau Ilka Hoffmann (GEW)** stellt sozial-emotionale Entwicklung und Kompetenz ein enorm wichtiges Thema dar. Dies lasse sich nicht zuletzt daran erkennen, was geschieht, wenn es daran fehlt. Antisoziales, störendes und teilweise gewaltsames Verhalten von Schüler*innen stelle einen der Hauptbelastungsfaktoren für Lehrer*innen dar. Der Umgang mit aggressivem bzw. ausagierendem Verhalten von Schüler*innen gehöre zu den von Lehrkräften am stärksten nachgefragten Fortbildungsinhalten. Zugleich sehen nicht wenige Kolleg*innen in eben dieser zunehmenden Belastung einen der Haupteinwände, wenn es um Inklusion geht.

Unsere Gesprächspartner*innen des Verbandes **LERNEN FÖRDERN**, **Frau Mechthild Ziegler** und **Frau Ilona Wildermuth**, betonten besonders das wechselseitige Verhältnis von Lernbehinderung und sozial-emotionaler Entwicklung und Kompetenz.



*Sozial-emotionale
Kompetenz und
Lernkompetenz – das ist
in der Lebensrealität*

*und pädagogischen
Arbeit kaum zu trennen.*

Mechthild Ziegler, LERNEN FÖRDERN

Lernbehinderung könne physiologisch (seit Geburt) bedingt sein, von Kindern oder ihrem Umfeld jedoch erst im Laufe ihrer Entwicklung (oft im Grundschulalter) bemerkt werden und in der Folge sozial-emotionale Beeinträchtigungen hervorrufen: „Ich bin anders als die anderen, ich kann weniger“. Umgekehrt könne sich eingeschränkte sozial-emotionale Kompetenz aber auch negativ auf die Lernkompetenz auswirken, beispielsweise als Angst, die Lehrer*in um Hilfe zu bitten. Beides sei aus diesem Grund „kaum zu trennen“ und trete sowohl in der Lebensrealität der Mitglieder von LERNEN FÖRDERN als auch in der pädagogischen Arbeit fast immer gleichzeitig auf.

Diese Einschätzung teilt **Frau Elke Reinartz (GesUK)**. Auch für sie stellt sozial-emotionale Entwicklung ein wichtiges Thema dar, das aller Voraussicht nach in den kommenden Jahren noch an Bedeutung gewinnen wird. Aus fachlicher Sicht seien Kommunikation und das Sozial-Emotionale auf das engste verzahnt; Kommunikation lasse sich nicht ohne sozial-emotionale Dimension denken und umgekehrt. Auch in der konkreten Arbeit des Vereins gewinne die sozial-emotionale Dimension an Bedeutung. Dies gelte besonders für die Arbeit mit unterstützten Kommunizierenden und deren Familien. In der Fort- und Weiterbildungsarbeit des Vereins nehmen Empowerment, Selbstbewusstsein und Förderung diverser Sozialkompetenzen der Interaktion und Kommunikation eine zunehmend wichtige Rolle ein.

Die wachsende Bedeutung des Themas lasse sich gut an Fortbildungsangeboten des Vereins ablesen: sind unterstützte Kommunizierende in diesen als Ko-Referent*innen präsent, erhält das Thema sozial-emotionaler Entwicklung nicht nur als abstraktes Thema, sondern als konkrete Dimension der Seminare eine ungleich größere Bedeutung. Ein Problem sieht sie zugleich bei den Fachkräften: nicht immer gelinge es, mit unterstützten Kommunizierenden auf Augenhöhe zu interagieren, was sich auf verschiedenen Ebenen der Vereinsarbeit wie etwa der Diskussion um die Verwendung von

Fachsprache vs. einfacher Sprache in offiziellen Verschriftlichungen des Vereins zeige.

3.2 Potential digitaler Medien

Alle befragten Gesprächspartner*innen berichteten, dass ihre Organisationen im Zuge der COVID-19-Pandemie einen Perspektivwechsel in Bezug auf digitale Medien erlebt hätten. In den meisten Fällen sei zuvor Skepsis vorherrschend gewesen, was die pädagogischen und therapeutischen Anwendungsmöglichkeiten digitaler Mittel angehe. Im Laufe der Krise und den erzwungenen Umstellungen sei diese Skepsis dann stark zurückgegangen. Stärker als zuvor würden nun die Möglichkeiten gesehen, sowohl was die verbandliche Arbeit, etwa in Gestalt digitaler Gremiensitzungen, Wahlen, Fortbildungen und Veranstaltungen, also auch in der pädagogischen oder therapeutischen Tätigkeit der professionellen Mitglieder.

Aus Sicht von **Herr Kai Timpe** vom **Bundesverband der Heilpädagog*innen (BHP)** bergen digitale Medien im heilpädagogischen Kontext ihr größtes Potential bei körperlichen Einschränkungen, z.B. bei Beeinträchtigungen des Hörens, Sehens oder der Sprache. Hier gebe es vermutlich noch etliche ungenutzte Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Digitale Medien und Technologien könnten hier einen erheblichen Beitrag zur Verringerung von verschiedenen Barrieren und zur Verbesserung von Teilhabechancen der Betroffenen leisten.

Herr Michael Schroiff vom **Verband der Kinder und Jugendlichenpsychotherapeut*innen (bkj)** sieht weitergehende Anwendungsmöglichkeiten. Bereits vor der COVID-19-Pandemie habe sich ganz klar gezeigt, dass digitale Medien aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendliche nicht mehr wegzudenken sind. Kontakte und Beziehungen nehmen selbstverständlich eine unvermindert wichtige Rolle in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung ein. Mit größter Selbstverständlichkeit knüpften und hielten sie diese heute aber auch digital und online.

Im Zuge der Pandemie sei auch die ursprüngliche professionelle Skepsis im Kontext der kinder- und

jugendlichentherapeutischen Arbeit stark gewichen. Viele Mitglieder konnten berichten, dass Kontakt und Beziehungen auf digitalem Wege gehalten werden konnten.



Therapeutische Kontakte und Beziehungen konnten auf digitalem Wege gehalten, Entfremdungen vielfach verhindert werden.

Michael Schroiff, bkj

Entfremdungen, die bereits unter nicht-pandemischen Bedingungen eine stete Herausforderung darstellen, konnten auf diesem Wege vielfach verhindert werden. Herr Schroiff zeigte sich dementsprechend auch offener gegenüber der weiteren digitalen Entwicklung. Das Potential digitaler Medien erschöpfe sich weder in ihrer Funktion als pandemischer Notbehelf, wenn die „eigentlichen“ therapeutischen Mittel nicht verfügbar sind; noch in ihrer assistierenden Funktion, etwa als Kommunikations- oder Dokumentationstool. Überlegungen hinsichtlich weitergehender Anwendungsmöglichkeiten, etwas in der Form von Softwareanwendungen und Apps, die eigens für therapeutische Zwecke entwickelt wurden, seien „teilweise berechtigt“. Derartige digitale Anwendungen könnten helfen, beispielsweise wenn es darum geht, Rhythmus und Regelmäßigkeit zu halten. Vorstellbar sei, ein solches in der Therapie angelegtes Verhalten per digitaler Unterstützung zu pflegen und aufrechtzuhalten.

Auch nach Ansicht von **Frau Alsago (ver.di)** haben sich im Zuge der COVID-19-Pandemie nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch neue Möglichkeiten digitaler Medien gezeigt. Genutzt wurden diese im frühkindlichen und sozialpädagogischen Kontext ebenfalls besonders, um Kontakt mit Kindern und deren

Eltern zu halten. Darüber hinaus zeige sich das Potential digitaler Medien im frühkindlichen Bereich in den erweiterten Möglichkeiten der Portfolioarbeit: E-Portfolios, Videos, Sprachaufnahmen hielten zunehmend in den Kindertagesstätten Einzug. Insgesamt bergen digitale Medien auch aus ihrer Sicht erhebliches Potential, müssen jedoch an den fachlichen und ethischen Standards der sozialpädagogischen Perspektive gemessen werden.

Wie **Frau Hoffmann** schildert, begleitet die **GEW** den Prozess der Digitalisierung allgemeinbildender Schulen seit seinen Anfängen in den schulischen Verwaltungsprozessen (digitale Zeugnisse, digitales Klassenbuch) bis hin zur heutigen Verwendung digitaler Lernprogramme und Lernplattformen im Unterricht - ein langfristiger Prozess, der im Zuge der COVID-19-Pandemie eine enorme Beschleunigung erfahren habe. Darüber hinaus sieht Frau Hoffmann sowohl Vorteile als auch Gefahren digitaler Förderung sozial-emotionaler Kompetenz und Entwicklung. Auf der einen Seite böten digitale Medien die ungleich größere Chance für Schüler*innen, lokal fehlende Erfahrung und Perspektiven zugänglich zu machen, beispielsweise um deren Bewusstsein für die globale Diversität von Lebensrealitäten und Erfahrungen zu schärfen, wie es im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebt wird. In dieser Hinsicht sei das Potential des persönlichen Kontaktes und Austausches über Chat, Skype und andere digitale Medien nicht zu überschätzen. Auch das Potential assistiver Technologien, Barrieren zu verringern, zeige sich im Schulalltag. Beispielsweise könnten diese bei Einschränkungen der Sprache Kommunikationsbarrieren verringern und damit Missverständnissen vermindern und Frustration und Aggressionen vorbeugen.

Für **Frau Ziegler** und **Frau Wildermuth (LERNEN FÖRDERN)** steht ebenfalls das Potential digitaler Medien im Vordergrund. Bereits vor der Pandemie stellte das Thema Freundschaft, Beziehung, Partnerschaft für die Mitglieder regelmäßig ein wichtiges Thema und Anliegen dar. Im Zuge der Kontaktbeschränkungen und der damit häufig einhergehenden Isolation zeigte sich die

Bedeutung dieses Bereichs wie bei vielen Menschen in besonderer Schärfe. Digitale Medien wirkten während dieser Krise entlastend für viele Mitglieder des Verein, da sie zum einen Kontakt und Interaktion erlaubten, die durch die Gesundheitsauflagen nicht möglich war; zum anderen auch eine Vervielfältigung der Kontakt- und Austauschmöglichkeiten ermöglichten, die auch unabhängig von der Pandemie neue Verbindungen zuließ, die vormals durch geografische oder auch organisatorische Einschränkungen verhindert wurden.

Für **Frau Reinartz (GesUK)** steht das Potential digitaler Medien eindeutig im Vordergrund. Es zeige sich ein entscheidender positiver Zusammenhang zwischen Nutzung digitaler Medien und sozial-emotionalem Kompetenzgewinn. Viele Mitglieder, darunter zahlreiche unterstützte Kommunizierende, hätten durch digitale Medien Wege aus teilweise großer Isolation gefunden. Digitale Medien erfreuen sich enormer Beliebtheit, werden intensiv genutzt um Kontakt aufzunehmen, Freundschaften und Beziehungen zu unterhalten und in Chat- oder Facebook-Gruppen ganz neue Leute kennenzulernen. Viele Mitglieder des Vereins erleben so deutlich mehr Teilhabe, als dies ohne digitale Medien möglich gewesen wäre. Grund dafür sei, dass zeitaufwändige Wege und der damit verbundene zeitlich verbindliche Assistenzbedarf entfallen. Voraussetzung sei jedoch, dass den unterstützten Kommunizierenden entsprechende technische Voraussetzungen zur Verfügung stehen, beispielsweise Laptop mit Kamera und WLAN-Anschluss sowie eine passende Assistenz zum Zeitpunkt der Online-Angebote.

3.3 Grenzen digitaler Medien

Was die langfristigen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im sonder- und heilpädagogischen Kontext angeht, äußerte sich **Herr Kai Timpe (BHP)** zurückhaltender.

Sicher gebe es erhebliche und noch ausbaufähige Anwendungsmöglichkeiten für die interne Arbeit des Verbandes. Für die pädagogische Arbeit mit den Klient*innen wäre er nach wie vor skeptischer. Für den Kern der heilpädagogischen Arbeit brauche es zum

einen zwischenmenschliche, direkte Face-to-Face-Interaktion mit den Klient*innen sowie einen multisensorischen Zugang zu ihrem Umfeld.



Wie riecht es in der Wohnung? Face-to-Face-Interaktion sowie multisensorische Zugänge lassen sich nicht wegdigitalisieren.

Kai Timpe, BHP

Zum anderen bliebe trotz aller Digitalisierung das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bestehen, d.h. das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung und bleibender Angewiesenheit auf Leistungen und Unterstützung. Beides lasse sich nicht wegdigitalisieren. Darüber hinaus dürfe nicht aus dem Blick geraten, dass Digitalisierung für die sozial-emotionale Entwicklung vieler junger Menschen vielmehr ein Problem darstelle, etwa in der Form eines zu starken Medienkonsums. Mit Vorsicht seien vor diesem Hintergrund Digitalisierungsbemühungen in Feldern der sozialen Arbeit, der Frühförderung und deren angrenzenden Bereichen zu betrachten.

Auch **Herr Schroiff (bkj)** sieht Grenzen der Digitalisierung. Zum einen müsse stets genau geprüft werden, dass eine Anwendung tatsächlich nützlich ist und es sich nicht um reine Kosteneinsparung handelt. Zum anderen gelte auch für die kinder- und jugendtherapeutische Arbeit, dass sie im Kern unweigerlich etwas Nicht-Digitales voraussetze: Zwischenmenschliche Interaktion und nicht zuletzt eine sichere Umgebung, die sowohl für Patient*innen als auch für Therapeut*innen durch einen Ortswechsel zustande komme.

Grenzen der Digitalisierung sieht **Frau Alsago (ver.di)** gegenwärtig vor allem in der äußerst unzureichenden technischen Ausstattung im

Bereich der sozialpädagogischen und frühkindlichen Arbeit. In vielen Kindertagesstätten stehe nach wie vor nur ein einziges digitales Gerät zur Verfügung, das in der Regel administrativen Zwecken diene. Zugleich gingen mit der Digitalisierung auch Gefahren einher. Mit besonderer Sorge sei zu betrachten, wenn digitale Anwendungen drohen pädagogische Arbeit zu diktieren. Als Beispiel nennt Frau Alsago eine Software, die bei den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASDs) in Hamburg zum Einsatz gekommen sei, durch die die Fallstruktur vorgegeben wird. Hier bestehe eine erhebliche Gefahr, dass sozialpädagogische Standards an ein offenes und beschreibendes Vorgehen digital normiert und eingeengt werden. In der damit einhergehenden Gefahr einer Verringerung der Qualifikationsanforderungen an das Personal liege nicht nur eine weitere Gefahr, sondern zugleich mutmaßlich auch ein wichtiges personalpolitisches Motiv für die Arbeitgeber*innenseite. Die strukturelle Grenze der Digitalisierung liege pädagogisch in der Notwendigkeit einer stets individuellen Einschätzung und Befähigung der Lernenden.

Auch für **Frau Hoffmann (GEW)** geht die Digitalisierung mit Risiken einher. Im vielfach gepriesenen Potential zur Individualisierung im Sinne einer höheren Abstimmung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden sehen viele Lehrer*innen, insbesondere an Gesamtschulen, vielmehr eine fortschreitende Vereinzelung, wo es gerade einen Ausbau kooperativer Lernformen bräuchte. Diese Gefahr werde an Entwicklungen wie im Bereich ‚Learning Analytics‘ sichtbar. Hierbei werden Kompetenzen fortlaufend gemessen und darauf basierende Lernschleifen angepasst.

Eine weitere Gefahr liege in der Eindimensionalität der digitalen Anwendungen: häufig beschränkten sie sich bislang auf die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Gerade bei Entwicklungsbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung und Kompetenzen benötigten Schüler*innen jedoch Bewegung, Beziehungen und nicht zuletzt auch die Erfahrung von Körperlichkeit und Berührungen. Oft verhielten sie sich dabei auch grenzüberschreitend und teilweise auch aggressiv, was die betreffenden Lehrer*innen

häufig vor besondere Herausforderungen und Belastungen stelle.



Kinder benötigen Bewegung, Beziehungen und auch die Erfahrung von Körperlichkeit und Berührung.

Ilka Hoffmann, GEW

Doch nur auf diese Weise könnten sie Kontakt herstellen, Grenzen ausloten, Beziehung entwickeln. Von der vermeintlichen Verlässlichkeit digitaler Anwendung sei hier keine Abhilfe zu erhoffen; deren mangelnde Verlässlichkeit habe sich zu Genüge während der Pandemie gezeigt.

Genuine Schwierigkeiten sieht **Frau Reinartz (GesUK)** an anderer Stelle: Das drängendste Problem stelle die mangelnde Ausstattung dar, insbesondere hinsichtlich der Internetversorgung in Wohnheimen und Einrichtungen für Erwachsene mit Behinderungen. Das zweite Problem bestünde in der mangelnden Medienkompetenz der Assistierenden und Pflegenden. Unklar sei hier allerdings, ob dies an tatsächlich fehlender Kompetenz, Überlastung, oder schlicht mangelndem Willen liegt. Definitiv sei es keine Frage des Alters. Prinzipielle Grenzen digitaler Medien ließen sich, zumindest was den Ausbau kommunikativer und damit sozial-interaktiver Möglichkeiten angeht, nicht erkennen. Selbstverständlich habe Kommunikation immer auch das Ziel, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Deswegen werde es neben dem Ausbau der digitalen Infrastruktur auch weiterhin den unmittelbaren zwischenmenschlichen Kontakt brauchen. Daraus folge aber nicht, dass sich in pädagogischen Kontexten letztlich alles auf das Zwischenmenschliche reduzieren ließe. Digitale Medien und Technologien, so Frau Reinartz, seien nicht per se schlecht. Sie besäßen vielmehr großes Potential, gerade

jene Personen anzusprechen, die ohne Digitalisierung aufgrund hoher Hürden nicht zu Präsenztreffen anreisen könnten. Diese Hürden können sowohl im Bereich der individuellen Belastbarkeit und des Zeitaufwandes als auch im Bereich des Assistenzbedarfs liegen.



Das drängendste Problem stellt die mangelnde Ausstattung dar.

Elke Reinartz, GesUK

Was nach Erfahrung von **Frau Ziegler** und **Frau Wildermuth (LERNEN FÖRDERN)** trotz der unerwarteten digitalen Möglichkeiten während der Pandemie fehlte, waren die Möglichkeiten des informellen Austauschs sowie die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten in analogen Situationen, wie beispielsweise die Chance, Personen nach Konfliktsituationen noch einmal anzusprechen. Digital bleibe am Ende in der Regel nur das Ausloggen, informeller Austausch bliebe aus und die Teilnehmenden in dem Moment jeweils wieder alleine. Auf einer allgemeineren Ebene sehen Frau Ziegler und Frau Wildermuth bei der Zielgruppe von LERNEN FÖRDERN im technischen Umgang mit digitalen Medien nicht mehr und nicht weniger Probleme als bei anderen Personen. Einzige Ausnahme sei die größere Gefahr, in Schuldenfallen zu treten. „Egal ob es sich dabei beispielsweise um Abonnements von Streaming-Anbietern, Lootboxen in der Gaming-Branche oder ähnliches handelt – Menschen mit Lernbehinderung sind vulnerabler darin, sich in der digitalen Welt zu verschulden“, so Frau Wildermuth. Mitverantwortlich sei hier allerdings sicherlich auch, auf welche Art und Weise ein Online-Angebot gestaltet ist.

3.4 Formale Positionen und die weitere Entwicklung

Keine der teilnehmenden Organisationen konnte zum Zeitpunkt unserer Gespräche auf eine vorliegende formale Position zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz mit digitalen Mitteln verweisen. Alle erklärten jedoch, dass das Thema äußerst wichtig und eine formale Positionierung in naher Zukunft notwendig sei. Zugleich unterschieden sich die Organisationen in ihrer Einschätzung, wie sich dieser mittelfristige Prozess vermutlich darstellen wird.

Herr Timpe (BHP) hält eine Entwicklung aus der Praxis der Mitglieder für realistisch, die über die Gremien in den Verband getragen wird und dort zu einer formalen Position entwickelt werden kann. **Herr Schoiff (bkj)** sieht aus verbandlicher Sicht vorläufig keinen Bedarf an der Entwicklung weiterer formaler Positionen. Aus Sicht des BKJs besteht bis auf Weiteres kein Bedarf an der Entwicklung formaler Positionen, da mit der Abrechenbarkeit digitaler therapeutischer Arbeit die aus Verbandssicht wichtigste politische Entscheidung bereits getroffen worden ist und aller Voraussicht nach nach der Pandemie nicht zurückgenommen wird. Für die weitere digitale Entwicklung erwartet der BKJ ebenfalls eher einen Bottom-Up-Prozess, ausgehend von den praktischen Erfahrungen der Mitglieder, die in den Gremien und Versammlungen diskutiert werden sowie der kritischen Prüfung technologischer Entwicklungen auf Nützlichkeit.

Aus Sicht von **Frau Hoffmann (GEW)** sind zahlreiche Grundsatzfragen der Digitalisierung nach wie vor offen und müssten kritisch diskutiert werden: Welche Form der pädagogischen Begleitung braucht die Verwendung digitaler Medien, wie kann der Datenschutz gewährleistet werden, welche Gefahren der Entgrenzung der Arbeit gibt es, welche professionellen medienpädagogischen Kompetenzen sind erforderlich? Langfristig müsse der Primat der Pädagogik und pädagogischer Entscheidungen weiter bei den Lehrer*innen liegen und dürfe nicht an digitale Medien delegiert werden. Für den weiteren Digitalisierungsprozess der Schule sei wichtig, dass jede Schule über ihr eigenes, lokales Digitalisierungskonzept verfüge. Schulen seien

weiterhin vor allem Organismen, die sich weder digital noch anderweitig vereinheitlichen ließen. Zugleich brauche es medienpädagogische Kompetenzstandards. „Viel Luft nach oben“ gebe es gleichermaßen bei der Lehrer*innenausbildung. Am weiteren Horizont zeichne sich ab, dass Mängel an sozial-emotionaler Entwicklung weiter zunähmen. Gleichzeitig sei eindeutig, dass sozial benachteiligte Schüler*innen am wenigsten von der Digitalisierung profitierten und am stärksten auf analoge Förderung angewiesen seien.

Frau Alsago (ver.di) formuliert wichtige Forderungen auf mehreren Ebenen. Auf der Ebene der Personal-/Betriebsräte müsse mitbestimmungspflichtig werden, welche digitalen Tools vom Arbeitgeber zu welchen Konditionen eingekauft werden und unter anderem einen Einfluss auf das Pflichtenheft in der Entwicklung der Anwendungen einschließen. Auf der Ebene der Länder sei eine weitere Professionalisierung und Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspläne notwendig. Für eine bessere Ausstattung der Kindertagesstätten mit Hard- und Software als auch Schulungen zum sozialpädagogischen Einsatz digitaler Medien habe ver.di den Maßnahmenkatalog ‚Digitalpakt für KiTas‘ formuliert. Und auf der Ebene der Tarifverhandlungen setzt sich ver.di gegenüber den Arbeitgeber*innen für mehr Mitbestimmung bei der Digitalisierung ein.



Einkauf und Entwicklung digitaler Tools muss mitbestimmungspflichtig werden.

Dr. Elke Alsago, ver.di

In einem langfristigen Szenario einer weitergehenden Digitalisierung, die auch die Ersetzung pädagogischer Arbeit durch digitale Tools anstrebt, zeichne sich kein grundlegender Konflikt durch die Vertretung sowohl der Interessen der Fachkräfte als auch

der Adressat*innen ab. Die Frage lautet vielmehr, in welcher Gesellschaft wir leben wollen und welche Rolle soziale Beziehungen darin spielen sollen. Wollen wir in einer

Gesellschaft der Pflegeroboter leben? Frau Alsago: „Ich finde diese Vorstellung eher unheimlich“.

4 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Sozial-emotionale Entwicklung und Kompetenz

- Einhellige Auffassung: sozial-emotionale Entwicklung und Kompetenz Grundkategorien in der gelingenden Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und Adressat*innen als auch in der pädagogischen Arbeit
- Eng verzahnt mit anderen, häufig primär körperlich oder kognitiv aufgefassten Entwicklungsdimensionen /Einschränkungen wie Kommunikation oder Lernen
- Mangelnde sozial-emotionale Kompetenz von Schüler*innen eine der Hauptbelastungsfaktoren für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte

Potential digitaler Medien

- Grundlegender Perspektivwechsel auf digitale Medien im Zuge der COVID-19-Pandemie unter befragten Organisationen: Von Skepsis zu deutlich größerer Aufgeschlossenheit
- Die Mehrheit der befragten Organisationen sieht heute primär Potential und Möglichkeiten digitaler Medien
- Verständnis „digitaler Medien“ variiert dabei: Kommunikationsanwendungen am häufigsten (Messenger, Video-Apps, Social Media wie WhatsApp, Telegram, Zoom, Facebook), Anwendungen für pädagogische Dokumentation (E-Portfolios, Lernplattformen) und Lern-/Förder-Anwendungen im engeren Sinne (Lern-Apps) deutlich seltener genannt
- Zugleich Unterschiede in der Einschätzung der Reichweite der Anwendungsformen:
 - Einhellige Zustimmung für verbandliche Arbeit, Kommunikation, Entscheidungsfindung, Seminare und Tagungen
 - Gemischte Auffassung von Medien als Kommunikationsmittel mit und unter Adressat*innen (verringert einerseits Distanzen, beschränkt andererseits Zugang durch Eindimensionalität)
 - Starke Zurückhaltung gegenüber Digitalisierung eigentlicher Förderungs- und Bildungsarbeit, etwa durch Lern-Apps (Ausnahmen hier: Kinder- und Jugendpsychotherapeut*innen und Vereine, die Menschen mit Einschränkungen unterstützen)
- Die deutlichste Aussprache für das Potential digitaler Medien von Vereinen, die Menschen mit Einschränkungen unterstützen

Grenzen digitaler Medien

- BHP: Der Kern heil- bzw. sonderpädagogischer Arbeit, die Interaktion mit den Klient*innen sowie das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, lassen sich nicht digitalisieren.
- bkj: Digitale Medien müssen streng auf therapeutische Nützlichkeit geprüft werden, um reine Kosteneinsparungen per App zu verhindern.
- ver.di: Pädagogische Arbeit darf nicht durch digitale Anwendungen diktiert werden. Pädagogik müsse letztlich immer offen für qualifizierte individuelle Einschätzung der Adressat*innen und Fälle bleiben.
- GEW: Sozial benachteiligte Schüler*innen profitierten am wenigsten von der Digitalisierung und sind am stärksten auf analoge Förderung angewiesen.
- LERNEN FÖRDERN: Kein prinzipieller Widerspruch zwischen digitalen Medien und Arbeit mit Menschen mit Lernbehinderung; keine größeren Risiken durch digitale Medien als in sonstiger Bevölkerung.
- GesUK: Bis auf weiteres keine Grenzen für Ausbau der Kommunikations- und Teilhabemöglichkeit mit digitalen Medien absehbar.

Formale Positionen und weitere Entwicklung

- Keine der teilnehmenden Organisationen verfügte zum Zeitpunkt unserer Gespräche über eine vorliegende formale Position zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz mit digitalen Mitteln.
- Zugleich herrschte Einhelligkeit, dass digitale Medien und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz ein zentrales Thema darstellen und in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen werden.
- Die Gewerkschaften haben formale Positionen und politische Forderungen zur Digitalisierung im pädagogischen Kontext formuliert, beispielsweise hinsichtlich einer besseren technischen Ausstattung von Kindertagesstätten sowie der Mitbestimmungspflichtig bei Digitalisierungsentscheidungen.
- Einschätzungen der weiteren Entwicklung unterschieden sich je nach Organisation und reichen von Zurückhaltung und Reagieren auf eine Entwicklung aus der Praxis heraus bis hin zur Formulierung expliziter Positionen und Forderungen wie im Fall der Gewerkschaften. Letztere formulieren am deutlichsten das Ziel, den Prozess der Digitalisierung auf politischer Ebene aktiv mitzugestalten.

Literatur

- Ahn, Sun Joo (Grace), Amanda Minh Tran Le, und Jeremy Bailenson. 2013. The Effect of Embodied Experiences on Self-Other Merging, Attitude, and Helping Behavior. *Media Psychology* 16: 7–38.
- Azevedo, José, Vinicius Silva, Filomena Soares, Ana Paula Pereira, und João Sena Esteves. 2018. An Application to Promote Emotional Skills in Children with Autism Spectrum Disorders. In *Serious Games*, Bd. 11243, Hrsg. Stefan Göbel et al., 282–287. Cham: Springer International Publishing.
- Banakou, Domna, Parasuram D. Hanumanthu, und Mel Slater. 2016. Virtual Embodiment of White People in a Black Virtual Body Leads to a Sustained Reduction in Their Implicit Racial Bias. *Frontiers in Human Neuroscience* 10.
- Behrendt, Hauke. 2018. *Das Ideal einer inklusiven Arbeitswelt: Teilhabegerechtigkeit im Zeitalter der Digitalisierung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Damasio, Antonio R. 1996. The Somatic Marker Hypothesis and the Possible Functions of the Prefrontal Cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* 351: 1413–1420.
- Damasio, Antonio R. 2018. *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. New York: Pantheon Books.
- De Martino, B. 2006. Frames, Biases, and Rational Decision-Making in the Human Brain. *Science* 313: 684–687.
- Eckardt, Linda et al. 2017. Führen Serious Games zu Lernerfolg? – Ein Vergleich zum Frontalunterricht. In *Gamification und Serious Games*, Hrsg. Susanne Strahringer und Christian Leyh, 139–150. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Farber, Matthew, und Karen Schrier. 2017. *The Limits and Strengths of Using Digital Games as “Empathy Machines”*. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development - UNESCO.
- Ge, Zengguo, und Li Fan. 2017. Social Development for Children with Autism Using Kinect Gesture Games: A Case Study in Suzhou Industrial Park Renai School. In *Simulation and Serious Games for Education*, Hrsg. Yiyu Cai, Sui Lin Goei und Wim Trooster, 113–123. Singapore: Springer Singapore.
- Gee, James Paul. 2007. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Revised and updated edition, trade paperback, second edition. New York: St. Martin’s Griffin.
- Geisler, Martin. 2019. *Digitale Spiele in der Medienpädagogik. Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen von Spielleitenden*. kopaed verlagsGmbH.
- Göbel, Stefan. 2016. Serious Games Application Examples. In *Serious Games*, Hrsg. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberg und Josef Wiemeyer, 319–405. Cham: Springer International Publishing.
- Haidt, Jonathan. 2001. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* 108: 814–834.
- Hasler, Béatrice S., Bernhard Spanlang, und Mel Slater. 2017. Virtual race transformation reverses racial in-group bias Hrsg. Alessio Avenanti. *PLOS ONE* 12: e0174965.
- Jin, Yunshu, Minhua Ma, Dong Hua, und Sarah Coward. 2017. Games for Mental and Moral Development of Youth: A Review of Empirical Studies. In *Serious Games*, Bd. 10622, Hrsg. Mariano Alcañiz et al., 245–258. Cham: Springer International Publishing.
- KMK. 2018. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- LeDoux, Joseph E. 1998. *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. 1st. Touchstone ed. New York, NY: Simon & Schuster.
- van Loon, Austin, Jeremy Bailenson, Jamil Zaki, Joshua Bostick, und Robb Willer. 2018. Virtual reality perspective-taking increases cognitive empathy for specific others Hrsg. Claus Lamm. *PLOS ONE* 13: e0202442.
- Mayer, Richard E. 2014. *Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach*. MIT Press.
- Miesenberger, Klaus. 2012. Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion, LfM-Dokumentation*, Hrsg. Ingo Bosse. Düsseldorf: LfM.
- Müller-Jentsch, Walther. 2008. Der Verein – ein blinder Fleck der Organisationssoziologie. *Berliner Journal für Soziologie* 18: 476–502.
- Müller-Jentsch, Walther. 2009. Gewerkschaften als intermediäre Organisationen. In *Arbeit und Bürgerstatus. Studien zur sozialen und industriellen Demokratie*, 51–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Peck, Tabitha C., Sofia Seinfeld, Salvatore M. Aglioti, und Mel Slater. 2013. Putting yourself in the skin of a black avatar reduces implicit racial bias. *Consciousness and Cognition* 22: 779–787.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2018. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Wiemeyer, Josef, Lennart Nacke, Christian Moser, und Florian „Floyd“ Mueller. 2016. Player Experience. In *Serious Games*, Hrsg. Ralf Dörner, Stefan Göbel, Wolfgang Effelsberg und Josef Wiemeyer, 243–271. Cham: Springer International Publishing.
- Zentel, Peter. 2016. Medien und Neue Technologien. In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik*, Hrsg. Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 380–384. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zheng, Robert, und Michael K. Gardner, Hrsg. 2017. *Handbook of Research on Serious Games for Educational Applications*. IGI Global.