

Astrath, Nils; Eggert, Susanne; Fink, Johanna Maria; Gurt, Michael;  
Krupp, Bastian; Slegers, Jürgen; Tillmann; Angela

# Teilhabe junger Menschen mit Behinderung an digitalen Spielewelten

– eine empirische Studie über Möglichkeiten und Herausforderungen  
inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen

**Technology**  
**Arts Sciences**  
**TH Köln**



Medienpädagogik in  
Forschung und Praxis

Gefördert von:



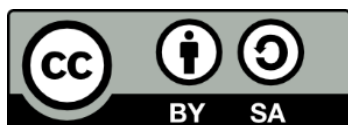
STIFTUNG DEUTSCHE  
JUGENDMARKE e.V.

Zitiervorschlag:

Astrath, Nils; Eggert, Susanne; Fink, Johanna; Gurt, Michael; Krupp, Bastian; Slegers, Jürgen; Tillmann, Angela (2024): Teilhabe junger Menschen mit Behinderung an digitalen Spielewelten – eine empirische Studie über Möglichkeiten und Herausforderungen inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen. TH Köln, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Köln. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.57683/EPUB-2846> und <urn:nbn:de:hbz:832-epub4-28466>

Diese Veröffentlichung steht über ePublications, dem Hochschulschriftenserver der Technischen Hochschule Köln, als kostenfreie Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.57683/EPUB-2846>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <urn:nbn:de:hbz:832-epub4-28466> abrufbar.



Köln, 2024

## Abstract

Digitale Spiele gehören heute zum Alltag junger Menschen, gleichwohl finden sich noch Hinweise, dass nicht alle Menschen an der Jugend- und Peerkultur partizipieren können. Aus diesem Grunde hat sich das Forschungs- und Praxisprojekt „InGame – Medienbildung inklusiv mit digitalen Spielen“ von Mitte 2022 bis Anfang 2024 mit der Frage beschäftigt, wie inklusiv sich digitale Spielwelten für junge Menschen mit Behinderung darstellen und welche Potenziale diese für die Gestaltung inklusiver und partizipativer Bildungssettings eröffnen. In Gruppen- und Einzelinterviews sowie Forschungswerkstätten wurden sozial-integrative Potenziale digitaler Spiele(-welten) als auch bestehende umwelt- und einstellungsbedingte Barrieren herausgearbeitet und Strategien im Umgang mit den Barrieren analysiert. Anknüpfend daran wurden Leitlinien entwickelt, die der Kinder- und Jugendhilfe, der Spieleentwicklung und Politik Wege aufzeigen, wie digitale Spielwelten für eine inklusive Medienbildung nutzbar zu machen sind.

## Inhalt

Abstract .....	3
Inhalt.....	3
1. Einführung.....	3
2. Empirische Ausgangslage.....	4
3. Theoretische Verortung.....	5
4. Fragestellung und methodische Herangehensweise.....	7
5. Ergebnisse der Monitoring-Studie und Forschungswerkstätten .....	8
5.1 Faszination des digitalen Spiels: Spielinteressen teilen – im gemeinsamen Spiel und im Austausch über das Spiel.....	9
5.2 Barrieren des digitalen Spiels für Jugendliche mit Behinderung.....	11
5.2.1 Umweltbedingte Barrieren .....	11
5.2.3 Einstellungsbedingte Barrieren.....	14
5.3 Strategien für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen .....	16
5.3.1 Umgang mit umweltbedingten Barrieren .....	16
5.3.2 Umgang mit einstellungsbedingten Barrieren.....	18
5.3.3 Ideen für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen.....	19
6. Fazit .....	20
7. Literatur.....	23

# 1. Einführung

Digitale Spiele sind heute ein fester Bestandteil im Alltag von jungen Menschen und stellen einen bedeutsamen Teil der Peer- und Jugendkultur dar, darauf verweisen quantitative als auch qualitative Jugendmedienstudien. So spielen aktuell knapp Dreiviertel der Zwölf- bis 19-Jährigen (72 %) regelmäßig digitale Spiele, im Durchschnitt täglich 92 Minuten, am Wochenende etwas länger (MPFS 2023, 49). Das Spiel(e)spektrum ist umfangreich, es reicht vom einfachen Spielen auf dem Smartphone und Tablet bis hin zu aufwändig programmierten und hochkomplexen Spielen für Einzelpersonen oder Gruppen an Konsole und Computer. Unterstützt wird diese Entwicklung durch einen anhaltenden Trend hin zum mobilen Spielen (ebd., 48). So wird bereits jetzt ein Großteil der im Durchschnitt aufgewandten Spielzeit vor allem auf das Spiel am Smartphone verwendet (53 %), weiterhin gespielt wird an Konsole (28 %), PC (28 %) und Tablet (24 %) (ebd.).

Bedeutsam wird das Spiel für junge Menschen laut qualitativer Studien v. a., da es soziale und jugendkulturelle Anschlussmöglichkeiten eröffnet. Im digitalen Spiel können sie sich gemeinsam vor Ort oder per Messenger und Chat (Discord, Teamspeak) miteinander, in Spielgemeinschaften (Clans, Gilden) und in der Spiele-Community austauschen und gegenseitig unterstützen, Bekanntschaften und Freundschaften pflegen, neue knüpfen, sich kompetitiv erproben als auch kreativ werden und ihr Erfahrungswissen miteinander teilen, indem sie z. B. Let's Plays, Walkthroughs oder Mods<sup>1</sup> entwickeln und anderen Spielenden zur Verfügung stellen (z. B. Schott/Burn 2004; Illing 2006; Ganguin 2009; Biermann/Fromme/Unger 2010; Kringiel 2011; Unger 2014; Ackermann 2017). Aktuell ergänzt der E-Sport die digitale Spielkultur um weitere Facetten von Event-, Clan- und Fankultur (Groen et al. 2020). Damit finden sich bereits einige Hinweise, dass das digitale Spiel eine sozial-integrative Funktion für junge Menschen erfüllen kann. Gleichwohl bleibt die Kategorie „junge Menschen“ unspezifisch. So wird in den vorliegenden Studien von zwei Geschlechtern und einem able body ausgegangen, also eine Differenzierung vorgenommen, die in sozialwissenschaftlichen Theoriedebatten zunehmend auf Kritik stößt. Die Kritik bezieht sich v. a. auf die damit einhergehende Re-/Produktion von Normalitätsvorstellungen und Geschlechter-, Fähigkeits- und Leistungsordnungen, die auch eine Produktion von Ausschlüssen und sozialen Ungleichheiten befördern kann (Pfaff/Tervooren 2021).

Die vorliegende Studie „InGame – Medienbildung inklusiv mit digitalen Spielen“, die von Mitte 2022 bis Anfang 2024 von der Stiftung Deutsche Jugendmarke gefördert wurde, geht daher der Frage nach, wie inklusiv sich die digitalen Spiele und Spielwelten für junge Menschen mit Behinderung darstellen. Es handelt sich dabei um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem einerseits die Erfahrungen junger Menschen in Gruppen- und Einzelinterviews erhoben wurden. Ergänzend dazu wurden mit den jungen Menschen im Kontext von Forschungswerkstätten Ideen für die Integration digitaler Spiele in pädagogische Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und vor dem Hintergrund auch die Frage untersucht, welche Potenziale digitale Spiele(welten) bei der Schaffung von inkludierenden Verhältnissen eröffnen können. Hintergrund der Überlegungen ist u. a., dass ab 2028 unter dem Dach des SGB VIII alle Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und

---

<sup>1</sup> Mod steht im Videospielebereich für Modifikation. Dabei werden Veränderungen am Programmcode vorgenommen, um bestimmte Dinge eines Videospiele zu verändern, angefangen bei der Grafik über die Ergänzung von Funktionen bis hin zur Behebung von Fehlern.

ohne Behinderung gebündelt und inklusiv gestaltet werden sollen (Art. 1 Nr. 10 und 12 iVm Art. 10 Abs. 3 Kinder- und Jugendstärkungsgesetz v. 3.6.2021 Bundesgesetzblatt 2021, N. 29, 1446-1464). Dies bedeutet auch, dass die Kinder- und Jugendhilfe alle ihre Angebote zukünftig diskriminierungsfrei anzubieten hat, sodass diese immer auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zugänglich und nutzbar sind (§§ 9 Nr. 4, 79a SGB VIII).

Das digitale Spiel(en) wird im Kontext der Studie somit bedeutsam einerseits als Teil der Peer- und Jugendkultur sowie gleichzeitig hinsichtlich der Frage, welche Perspektiven es zur Herstellung inklusiver Verhältnisse in der Medienbildung eröffnen kann. Wir knüpfen dabei theoretisch an Überlegungen sowohl der Medienpädagogik zur inklusiven Medienbildung (Zorn et al. 2019; Bosse et al. 2019) als auch an das Behinderungsverständnis der Disability Studies (Degener 2003; Campbell 2009; Waldschmidt/Schneider 2015) und Erkenntnisse der Digital (Disability) Divide-Forschung an (Dobransky/Hargittai 2006; Sachdeva et al. 2015).

## 2. Empirische Ausgangslage

Bezogen auf das digitale Spiel(en) fehlt es derzeit insgesamt sowohl international als auch national an Studien, die das Spielverhalten von Menschen mit Behinderung eingehend untersuchen. Hinweise darauf, dass die Kategorie Behinderung Einfluss darauf nimmt, ob und in welcher Weise Menschen an digitalen Welten und insbesondere Spielewelten partizipieren können, finden sich nur vereinzelt. Erste Hinweise auf den Zugang zu und die Nutzung von digitalen Spielen bei Menschen mit Behinderung liefert eine eng an die JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds (MPFS 2015) angelehnte quantitative Pilotstudie von Schliekmann et al. aus dem Jahr 2017, in der 89 14- bis 17-jährige Jugendliche mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen zu ihrem Computer- und Konsolenspielverhalten befragt wurden. Deutlich wurde hier, dass das digitale Spiel bei der Freizeitgestaltung der Jugendlichen eine große Rolle spielt, sie im Vergleich zu den Daten der JIM-Studie sogar häufiger spielen (Schliekmann et al. 2017, 3). Auch lag das digitale Spiel auf Platz 5 der beliebtesten Freizeitaktivitäten, deutlich vor dem Treffen mit Freund:innen (ebd., 5). Von den jungen Menschen in dieser Studie wird das Spielen allein präferiert. Die Spielpräferenzen sind mit denen aus der JIM-Studie (MPFS 2015) vergleichbar. Barrieren im Umgang mit dem Spiel werden vor allem bei der Steuerung von Geräten deutlich (ebd., 4).

In einer weiteren quantitativ angelegten bundesweiten Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) stand nicht vordergründig das digitale Spiel im Zentrum, aber es wurden Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung erhoben und im Zuge dessen verschiedene Aspekte der Mediennutzung als Freizeitaktivität abgefragt, so auch das digitale Spiel (Austin-Cliff et al. 2022). Der Zugang zu den jungen Menschen wurde über den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) gewählt. Zusammenfassend finden sich in der Studie einige Hinweise für einen zunehmenden bzw. sich verhärtenden Digital Divide. Bedeutsame Abweichungen zeigen sich z. B. hinsichtlich des Besitzes eines Smartphones: Auffallend niedrig sind die Anteilswerte bei Jugendlichen mit mehrfachen Beeinträchtigungen sowie bei Jugendlichen mit dem SPF geistige Entwicklung, vor allem, wenn diese zusätzlich Schwierigkeiten im körperlich-motorischen Bereich haben (ebd., 36). Jugendliche, die regelmäßig in institutionellen Kontexten wie Internaten und Wohnheimen wohnen, verfügen mit 84 Prozent ebenfalls signifikant seltener über ein eigenes Smartphone als Jugendliche,

die hauptsächlich bei ihrer Familie wohnen (ebd.). Befragt nach digitalen Aktivitäten, geben 83 Prozent der jungen Menschen an, „am Computer oder Handy oder Spielkonsole zu spielen (zocken)“, gleich nach „Videos anschauen (z. B. YouTube, Netflix)“ (97,6 %), „Musik hören (z. B. Spotify, YouTube)“ (95 %), „mit Freund:innen Nachrichten schreiben“ (91,8 %) (ebd., 37). Bei Jugendlichen mit einem SPF im Bereich geistige Entwicklung und mit schwereren Sehbeeinträchtigungen deuten die Daten auf Erschwernisse im Umgang mit digitalen Medien hin. Statistisch signifikant wie auch inhaltlich bedeutsam wird die Differenz allerdings nur beim Item „spielen oder zocken“: 66 Prozent der schwerer sehbeeinträchtigten Befragten geben an, zu spielen, im Vergleich zu 88 Prozent der Gesamtstichprobe; bei Jugendlichen mit einem SPF im Bereich geistige Entwicklung sind es 77,8 Prozent. Insgesamt zeigt die Studie, dass junge Menschen mit Behinderung noch auf vielfältige Barrieren treffen und digitale Spiele noch keine selbstverständliche Freizeitbeschäftigung für sie darstellen. Deutlich wird ebenfalls, dass die Gruppe der jungen Menschen sehr heterogen ist. So zeigen sich Unterschiede zwischen den Teilgruppen bezogen sowohl auf umweltbedingte, hier vor allem technische (z. B. Ausstattung), kulturelle und einstellungsbedingte Barrieren (z. B. Handyverbot) als auch bezogen auf Aktivitäten, die ein höheres Maß an aktiver Betätigung voraussetzen. Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist auch, dass die Selbstbestimmung – als eine wesentliche Dimension der Freizeitgestaltung – bei jungen Menschen mit Behinderung oft noch nicht vorausgesetzt werden kann (ebd., 35). Dies hat freilich Auswirkungen auf die Möglichkeit der Partizipation an digitalen Spielwelten.

### **3. Theoretische Verortung**

Der Studie liegt ein Verständnis von Behinderung zugrunde, das an eine gesellschaftliche Debatte anknüpft, die ihren Anfang in der Behindertenrechtsbewegung in den 1980er-Jahren und den aus ihr hervorgegangenen Disability Studies nahm, die eine wichtige Grundlage für die Ausgestaltung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006/2008) lieferten. Im Zuge dessen hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, weg vom medizinischen hin zu einem menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung (Degener 2019). Damit wurde sich von der defizitorientierten Gleichsetzung von individueller Gesundheitsbeeinträchtigung mit Behinderung verabschiedet und ein soziales Modell von Behinderung in den Diskurs eingeführt, wonach Menschen nicht durch individuelle Beeinträchtigungen („impairment“), sondern vor allem durch bestehende Strukturen an der gesellschaftlichen Teilhabe ge-/behindert werden (Degener 2003, 25). Infolgedessen beschäftigte sich ein Teil der Disability Studies mit Fragen insbesondere der sozialen Benachteiligung. Vertreter:innen des menschenrechtlichen und kulturellen Modells von Behinderung fordern darüber hinaus dazu auf, einen noch stärker kritischen Blick auf die Mehrheitsgesellschaft und die kulturellen Repräsentationen zu werfen, wonach z. B. auch über Medien ableistische Fähigkeitsimperative re-/produziert werden (Deutsches Hygienemuseum 2001; Schönwiese 2005; Renggli 2005; Ledder 2024), die einen leistungsfähigen (nicht beeinträchtigten) Körper als selbstverständliche und privilegierte Existenzweise hervorbringen und voraussetzen. Damit verweisen die Disability Studies mit Nachdruck sowohl auf die Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren als auch auf die Notwendigkeit eines soziokulturellen Wandels (Waldschmidt 2005; Waldschmidt und Schneider 2015). Mit dem Begriff „disable“ wird in den Disability Studies somit insgesamt das

„behindert werden“ (engl. to disable) in den Mittelpunkt der Analyse gerückt (Campbell 2009, 4). Dieses Verständnis von Behinderung ist in die UN-BRK eingeflossen, wonach Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ entsteht und sie an der „vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ kann (Präambel lit.e) UN-BRK 2008).

Anknüpfend an diese theoretischen Überlegungen, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie die Frage, inwiefern Menschen im Kontext einstellungsbedingter bzw. sozialer und kultureller Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse als auch umweltbedingter, hier dann technischer Barrieren, an der gesellschaftlichen Teilhabe ge-/behindert werden. Hier schlägt das Projekt InGame eine Verbindung auch zu der Ungleichheitsforschung bzw. Digital Divide- und insbesondere Digital Disability Divide-Forschung (Dobransky und Hargittai 2006; Sachdeva et al. 2015). Unter dem Oberbegriff „Digital Divide“ gehen seit einigen Jahrzehnten die kommunikationswissenschaftliche und auch sozialwissenschaftliche Forschung der Frage nach, welche „sozialen und transnationalen Disparitäten im Zugang zu und in der Nutzung von digitalen Technologien im Allgemeinen und im Internet im Besonderen“ (Marr/Zillien 2010, 257) zu beobachten sind. Forschungen der letzten Jahre konnten dabei hinlänglich nachweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer und digitaler Ungleichheit in Bezug auf den Zugang zu („First Level Digital Divide“) und die Nutzung („Second Level Digital Divide“) digitaler Medien und Technologien gibt (Iske et al. 2004; DIVSI 2014; Initiative D21 2024). Bisher vernachlässigt wurde im deutschsprachigen Raum allerdings der Fokus auf Menschen mit Behinderung. Einige internationale Studien weisen darauf hin, dass sich hier Anzeichen eines „First Level“ als auch „Second Level Digital Divide“ finden und sprechen von einem „Digital Disability Divide“ (Dobransky und Hargittai (2006, 313). So finden sich Hinweise darauf, dass Menschen mit Behinderung häufiger in armutsgefährdeten Haushalten leben (BMAS 2013, 128 ff.) und es an sozialer Unterstützung fehle – auch, da Jugendliche mit Behinderung häufig noch „in einem durch Betreuung geprägten Umfeld (leben), in dem eher die Risiken der Computertechnologie für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen in den Vordergrund gestellt werden und die Unterstützung der digitalen Teilhabe nicht als ein Schwerpunkt der Förderung und Assistenz gesehen wird“ (Mayerle 2015, 7 ff.). Auch Bosse et al. kommen zu dem Ergebnis, dass Haltungen und Einstellungen in der Behindertenhilfe häufig noch bewahrpädagogisch geprägt sind (Bosse et al. 2018; Bosse/Hasebrink 2016).

Die bisherigen Überlegungen der deutschsprachigen Medienpädagogik zur inklusiven Medienbildung lassen sich in den Kontext der dargelegten Debatten einordnen. Es zeichnet sich hier in Anknüpfung insbesondere an Kronauer (2013) ein eher breites Verständnis von Inklusion ab, wonach sich diese nicht als Herausforderung mit Blick auf einzelne Gruppen, sondern als gesellschaftspolitische Aufgabe darstellt. Demzufolge sind dann auch Prozesse der Benachteiligung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen in den Blick zu nehmen. Betont wird von medienpädagogischer Seite, dass die zu ermöglichende Teilhabe aller Menschen heute in einer mediatisierten Gesellschaft (Krotz 2007) erfolge, sodass der gesellschaftlich geforderte Anspruch an Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden sei (Bosse et al. 2019, 37). In diesem Kontext könne die inklusive Medienbildung derzeit als „Katalysator und Kontrastmittel für die Medienbildung in Theorie und Praxis angesehen“ werden (Zorn et al. 2019, 27).

## 4. Fragestellung und methodische Herangehensweise

Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen untersuchte das IMM – Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der TH Köln zusammen mit dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis München von Mitte 2022 bis Anfang 2024 folgende Fragen:

- a. In welcher Weise können alle Menschen und somit auch Menschen mit Behinderung unge/-behindert und diskriminierungsfrei an digitalen Spielwelten teilhaben?
- b. In welcher Weise eigenen sich insbesondere digitale Spiele(welten), um inkludierende Verhältnisse zu schaffen?
- c. In welcher Weise kann die Pädagogik und insbesondere Kinder- und Jugendhilfe dazu beitragen, gleichberechtigte Beteiligung und Mitgestaltung zu unterstützen?

Um diese Frage zu beantworten, wurde zunächst (1) eine Monitoring-Studie durchgeführt. (2) Anschließend wurden mit jungen Menschen in Forschungswerkstätten Ansätze und Methoden inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen erprobt und reflektiert. Die Datenauswertung und Reflexionen aus den Forschungswerkstätten flossen dann in (3) Leitlinien zur Ermöglichung inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen ein, die neben der pädagogischen Seite auch die Spieleentwicklung und Politik in den Blick nehmen.

Zu den einzelnen Erhebungsmethoden:

(1) In der Monitoring-Studie stand die Erhebung des „Ist“-Zustands im Vordergrund. Folgende Fragen leiteten die Gruppen- und Einzelinterviews: Welche Zugänge haben junge Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen zu digitalen Spielen? Was fasziniert sie an digitalen Spiele(welte)n? Welche Hürden und Probleme nehmen sie bezogen auf das digitale Spiel in ihrem sozialen Umfeld und auch in digitalen Spielwelten wahr? Was wünschen sich die Jugendlichen bezogen auf das digitale Spiel?

Von Ende 2022 bis Frühsommer 2023 wurden 44 junge Menschen zwischen zwölf und 25 Jahren in elf fokussierten Gruppen- und zehn Einzelinterviews befragt; in sechs Fällen wurden Einzelinterviews aus den Gruppeninterviews rekrutiert. Die Jugendlichen erhielten dann ergänzend die Möglichkeit, ihre Lieblingsspiele vorzuspielen. Von den befragten Jugendlichen hatten 29 eine kognitive Beeinträchtigung, sechs eine körperliche Beeinträchtigung, neun eine Sinnesbeeinträchtigung bzw. vier davon eine Seh- und fünf eine Hörbeeinträchtigung. Die Akquise erfolgte über Einrichtungen der Behinderten- und Eingliederungshilfe sowie über Soziale Medien.

Die Interviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowohl induktiv als auch deduktiv mittels der Software MAXQDA ausgewertet.

(2) Im Anschluss an die Monitoring-Studie wurden im Zeitraum von Juni 2023 bis Oktober 2023 acht Forschungswerkstätten mit 26 jungen Menschen konzipiert und durchgeführt. Ziel der Werkstätten war es, Szenarien und Methoden zu entwickeln, um die sozial-integrativen Potenziale des digitalen Spiel(en)s zu erproben und zu



reflektieren. Dabei wurden Themen aufgegriffen, die in den Einzel- und Gruppeninterviews mit den jeweiligen Jugendlichen zur Sprache kamen. Es nahmen sowohl Jugendliche, die sich bereits an der Studie beteiligt hatten, als auch weitere Jugendliche aus den kooperierenden Einrichtungen teil. Durchgeführt wurden die Forschungswerkstätten in den Einrichtungen wie auch in den Räumlichkeiten der TH Köln. Bei der Vorbereitung und der Umsetzung der erarbeiteten Szenarien und Methoden wurde auf eine möglichst einfache Sprache und barrierearme Zugänge geachtet; teils wurden Gebärdendolmetscher:innen einbezogen.

(3) Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Monitoring-Studie, den Erfahrungen aus den Forschungswerkstätten und im interdisziplinären Austausch mit einem wissenschaftlichen Beirat, Multiplikator\*innen der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe und Vertreter\*innen aus der Spieleentwicklung wurden abschließend Leitlinien zur Ermöglichung inklusiver Medienbildung mit digitalen Spielen entwickelt (Astrath et al. 2024b).

## 5. Ergebnisse der Monitoring-Studie und Forschungswerkstätten

Bei der Darstellung der Ergebnisse der Monitoring-Studie und den Reflexionen aus den Forschungswerkstätten gilt es zu beachten, dass der uneingeschränkte Zugang zum digitalen Spiel(en) und das Spielvergnügen grundsätzlich voraussetzungsvoll sind und sich hier nicht nur für die Zielgruppe junger Menschen mit Behinderung vielfältige Anforderungen abzeichnen. Anknüpfend auch an das bereits dargelegte Behinderungsverständnis ist daher grundsätzlich davon auszugehen, dass es sich um ein komplexes Wechselspiel zwischen der Beeinträchtigung, dem Spieleumfeld, der Spielkultur und dem Spiel handelt, über das sich letztlich – im Rahmen eines je unterschiedlichen Passungsverhältnisses – der Grad der Anforderung bestimmen lässt. So hat eine körperlich beeinträchtigte spielerfahrene männlich gelesene Person in einem z. B. Auto-Rennspiel andere Anforderungen zu bewältigen als ein weiblich gelesener junger Mensch, der im Mehrspieler:innenmodus online einen Ego-Shooter spielt oder eine ältere Person, die erstmalig ein Jump'n'Run-Spiel spielt, das v. a. Reaktionsschnelligkeit voraussetzt. Die Behinderung, die geschlechtliche Positionierung, die Beeinträchtigung, das Alter, die Spielerfahrung, aber auch die Akzeptanz des digitalen Spiel(en)s im sozialen Umfeld, die soziale Zusammensetzung der Spielenden und das gewählte Spiel ermöglichen also eine je unterschiedliche Passung.

Dabei zeigt die Studie auch, dass die Kategorie Behinderung grundlegend Einfluss auf eben diese Passung nimmt, indem in diesem Falle junge Menschen weiterhin *strukturell* an der gleichberechtigten Teilhabe an der digitalen Spiele- und somit auch Peer- und Jugendkultur gehindert werden. Dies lässt sich, wie oben bereits dargelegt, auf eine ableistische Ordnung zurückführen, in der Menschen, die über bestimmte physische Voraussetzungen und Fähigkeiten verfügen, z. B. Hände nutzen oder sehen können, als „able“, also als fähig und andere, die dies nicht können, als „disable“ und damit unfähig positioniert werden – mit der Folge, dass auch in der digitalen Spielkultur ein ausgewählter privilegierter Kreis von Menschen von dem Erhalt der Vorstellung des „Normalen“ weiter profitiert. Sie tun dies, indem sie sich als „Gatekeeper“ der Spielkultur verstehen (können), die über teils auch diskriminierende Äußerungen und ausschließendes Verhalten mitbestimmen, wer wie teilnehmen kann. Bestärkt fühlen können sie sich in der Haltung auch dadurch,

dass sie diejenigen sind, auf die die Konzeption von Spielehard- und -software aktuell ausgerichtet ist.

Im Folgenden wird dargelegt, (5.1) wie Jugendliche mit Behinderung die Spielwelten aktuell wahrnehmen und erleben, um dann auf (5.2) die Barrieren einzugehen, auf die sie weiterhin stoßen. Abschließend gilt es dann (5.3) in Anknüpfung an die von ihnen selbst geschilderten Strategien und Forschungswerkstätten darzulegen, in welcher Weise Jugendliche zukünftig strukturell und pädagogisch unterstützt und gestärkt werden können, um Ausgrenzung und Diskriminierung zu begegnen und Passungsverhältnisse zu verbessern.

## **5.1 Faszination des digitalen Spiels: Spielinteressen teilen – im gemeinsamen Spiel und im Austausch über das Spiel**

Wenn die Jugendlichen selbst beschreiben, was sie am digitalen Spiel begeistert, handelt es sich zuvorderst um Momente, in denen sie ihre Spielinteressen mit anderen teilen – *gemeinsam spielen* und sich *im Spiel als auch über das Spiel(en) austauschen* können. Sie erzählen von vielfältigen Spielkonstellationen – mit Eltern und Geschwistern oder Freund:innen an der Konsole vor Ort, mit Freund:innen im Mehrspielermodus online oder mit (noch) unbekanntem Mitspieler:innen verteilt über die Welt. Beispielhaft dafür steht das Zitat eines männlichen Jugendlichen mit kognitiver Behinderung:

*„Ja, ich spiele auch mal ganz gerne mit Familie oder Freunden. So mit meinem Vater. Dann halt noch mit Freunden aus dem Internat halt Brawl Stars. Manchmal treffen wir uns zum Fifa spielen zu zweit, zu dritt.“ (Jugendlicher 1, 15 J.)*

Geteilt wird die Spielfreude besonders gern mit engen Freund:innen. Für einen Jugendlichen mit kognitiver Behinderung gehört das kontinuierliche gemeinsame Spiel mit dem *„allerbesten Freund“* zu den schönsten Erinnerungen im Kontext der bisherigen Spielerfahrungen:

*„Also meine beste Erinnerung am Zocken ist, dass ich mit meinem allerbesten Freund immer mit ihm Playstation fünf spiele. Und das ist für mich immer, das ist schön, einfach mit ihm immer zu spielen.“ (Jugendlicher 2, 17 J.)*

Es begeistert somit v. a. das *wiederkehrende* gemeinsame Spiel, wie auch das folgende Zitat eines Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Sörung verdeutlicht:

*„Da hatte ich, also immer noch, einen Freund, mit dem ich manchmal online spiele. Und der hat eine fertig gebaute Stadt und Welt, auch in seinem Stil und in seinem Baustil, megacool. Infrastruktur, verschiedene Läden, alles. Und da, also spielen wir dann auch immer sehr oft, also ich will jetzt nicht sagen Geschichten, aber wir spielen Arbeitsleben.“ (Jugendlicher 3, 15 J.)*

Ein weiterer Jugendlicher mit kognitiver Behinderung berichtet davon, dass er in einer E-Sport-Liga spielt und sich dort regelmäßig mit großer Freude mit Freund\*innen im Spiel misst, sie teils auch online gegen bisher unbekannte Personen spielen. Eine Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung verweist bei der Frage,

was sie am digitalen Spielen besonders mag, ebenfalls darauf, dass sie über Minecraft „*schon viele neue Leute kennengelernt*“ habe (Jugendliche 4, 15 J.).

Zelebriert und genossen werden von den befragten Jugendlichen immer wieder auch besondere Spielmomente, in denen mit *mehreren gemeinsam gespielt* wird – das Spiel ein *Gruppenerlebnis* darstellt. Im folgenden Zitat beschreibt das ein Jugendlicher mit kognitiver Beeinträchtigung z. B. als „Party zocken“ und bedauert gleichzeitig, dass es in ihrem Leben noch zu wenige solcher Gelegenheiten zum Spielen gibt:

*„Die Dinge, die ich halt wirklich genieße, wären halt so in Richtung Party zocken, weil ich das halt am meisten genieße. Weil dann kann man auch solche Spiele wie Mario Party spielen, wenn man wirklich Leute zu Besuch hat und es mal ein paar mehr sind. Weil, ich glaube, dass ich das letzte Mal gemacht, das war entweder Mario Party oder irgendwas, da hatte ich mal meine Geburtstagsfeier.“* (Jugendlicher 5, 18 J.).

Ein Gruppenerlebnis bescheren v. a. Sport- oder Rennspiele, die im sogenannten „Couch-Koop“-Modus mit Konsole gespielt werden. Bezeichnend für diesen Modus ist es, dass mehrere Spieler:innen gleichzeitig am selben Gerät spielen. Im Gegensatz zum kompetitiven Mehrspieler:innenmodus findet der Wettstreit hier dann nicht zwischen den Spieler:innen, sondern zwischen Spieler:innen und dem Computer statt. Auch kann ein zusätzlicher Koop-Modus die Möglichkeit eröffnen, kompetitiv gespielte Spiele kooperativ zu bestreiten. Diese Spiele sind bei den befragten Jugendlichen sehr beliebt.

Darüber hinaus können auch Onlinespiele mit Freund:innen begeistern; und auch hier wird für einen Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung das Spiel erst interessant, wenn die „*Freude dabei sind*“:

*„Also bei Online Spiele, Beispiel jetzt so bei GTA online kann man mit Freunden zusammenspielen oder ganz alleine. Aber ich mag lieber, wenn meine Freunde dabei sind. Sonst bin ich zu langweilig.“* (Jugendlicher 6, 16 J.)

Die Jugendlichen erzählen in den Interviews ebenfalls, dass sie über das digitale Spielen nicht nur Spielinteressen mit Freund:innen teilen, sondern darüber auch *neue Freundschaften* schließen konnten. Eine Jugendliche mit Sehbehinderung hat beispielsweise über ein Online-Rollen- bzw. Pferdespiel Kontakte geknüpft und reflektiert im Interview rückblickend, wie wichtig dies für sie war. Das Zusammenspielen wertet sie als eine „verbindende“ Tätigkeit. Sie hat ihre Mitspieler:innen nach einigen Jahren auch leibhaftig getroffen:

*„Also ich habe auch ein paar Freunde nur deswegen. Also ich habe so eine Freundesgruppe und wir haben uns halt damals über Star Stable Club über Discord kennengelernt. Ja, und das hat schon einen hohen Stellenwert. Weil, wenn man sich auch dadurch kennengelernt hat, ist das glaube ich auch so, ja, ist schon wichtig. Weil das ist so was, was einen auch verbindet so, wenn man halt so zusammenspielt.“* (Jugendliche 4, 15 J.)

Wenngleich einige Jugendliche auch davon berichten, dass sie online neue Bekanntschaften geschlossen haben, fällt doch insgesamt auf, dass sie eher mit

Menschen zusammenspielen, die sie bereits aus dem Real Life kennen. Die Spielpartner:innen sind Freund:innen aus der Schule/Einrichtungen oder Bekannte aus dem persönlichen Umfeld.

Es ist aber nicht nur das gemeinsame Spiel selbst, das begeistert, sondern auch die Unterhaltung über das Spiel und die Möglichkeit, Spielerfahrung teilen zu können. So tauschen sie sich über News und Gerüchte aus der „Gaming-Szene“ aus, z. B. darüber, wann das lang erwartete Spiel endlich veröffentlicht wird oder über Modifikationen von Spielen und Tipps und Strategien im Spiel. Bei einer Gruppe Jugendlicher mit Cerebralparese wurde zum Beispiel der Release des neuen „Zelda – Breath of the Wild“ intensiv diskutiert. Ein anderes Thema war, welche Spielerweiterungen zu „Animal Crossing“ kostenpflichtig sind und welche gratis. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Faszination des digitalen Spiel(en)s für die befragten Jugendlichen vor allem darin liegt, dass sie Spielinteressen teilen, sie im Spiel Zeit miteinander verbringen und sich auch über das Spiel austauschen und ins Gespräch kommen können. Wenngleich sie immer wieder auch mit Freund:innen allein spielen, sind es v. a. Spiele zu zweit und in der Gruppe, die sie begeistern und die sie immer wieder auch bewegen, weiterzuspielen. Der Radius an Personen, mit denen gespielt wird, ist groß. Er reicht von Eltern, Geschwistern über Freund:innen bis hin zu unbekanntem Personen außerhalb des sozialräumlichen Umfelds, die sie online kennenlernen und zu denen sie teils freundschaftliche Beziehungen aufbauen. Gespielt wird vor Ort, an der Konsole als auch online im Mehrspieler:innenmodus.

## **5.2 Barrieren des digitalen Spiels für Jugendliche mit Behinderung**

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass das Spiel ein sozial-integratives Potenzial entfalten kann. Gleichwohl zeigen die Interviews, dass die Jugendlichen in der digitalen Spielkultur noch auf zahlreiche Barrieren stoßen, die ihnen die gleichberechtigte Teilhabe, das Zusammenspiel und den Austausch über das Spiel erschweren. Anknüpfend an das oben dargelegte Behinderungsverständnis und die UN-BRK wird in der Studie zwischen umweltbedingten (technischen) Barrieren und einstellungsbedingten (sozialen) Barrieren unterschieden. Im Kontext der Auswertung zeigte sich, dass die Barrieren sich teils gegenseitig bedingen.

### **5.2.1 Umweltbedingte Barrieren**

Die umweltbedingten Barrieren, die den Jugendlichen beim Spielen digitaler Spiele begegnen, liegen in unterschiedlichen Bereichen: a) auf der Ebene der Spielmechanik, b) in der Darstellung des Spiels auf dem Bildschirm, c) bei den jeweiligen spielimmanenten Kommunikationsmöglichkeiten, d) bei fehlenden oder unzureichenden Untertitelungen sowie e) beim vorherrschenden Zeitdruck im Spiel.

#### **Spielmechanik**

Mit Blick auf die Spielmechanik und die Bedienbarkeit der Spiele kritisieren mehrere Jugendliche die *fehlenden Anpassungsmöglichkeiten* bei der Steuerung von Spielen. So stellt ein Jugendlicher mit motorischen Einschränkungen fest, dass die fehlende Möglichkeit, die Tastenbelegung auf dem Controller seinen Bedürfnissen entsprechend zu ändern, in manchen Fällen verhindert, dass er ein Spiel spielen kann:

*„[I]ch habe manche Spiele, die ich einfach anfangs unglaublich dolle/ unbedingt wollte und die ich nur nicht spielen konnte, weil ich mit dieser Tastenbelegung so Schwierigkeiten hatte [...]. (Jugendlicher 5, 18 J.)*

Doch auch wenn das Spiel eine individuelle Tastenzuordnung erlaubt, sind damit nicht alle Probleme gelöst, z. B. wenn in Folge die veränderte Tastenbelegung vom Spiel bzw. auf dem Bildschirm nicht erkennbar wird:

*„Gerade bei den Quick Time Events und einer personalisierten Tastensteuerung ist natürlich dann das Problem, dass dein Bildschirm dir anzeigt, du sollst das blaue X drücken. Wenn du die Tastenbelegung aber so umgesetzt hast, dass dein blaues X jetzt auf dem roten Viereck liegt, hast du ein Problem. Weil dann drückst du auf das blaue X und wählst in Wirklichkeit das rote Viereck an.“ (Jugendliche 7, 18 J.)*

Im vorliegenden Fall erfordert die Personalisierung der Steuerung eine zusätzliche kognitive Leistung, die besonders dann, wenn schnelle Reaktionen nötig sind, überfordern kann. Eine weitere Hürde besteht für manche Jugendlichen darin, dass bei Spielen, die am PC gespielt werden, bestimmte Befehle – beispielsweise Speichern – nur über die Tastatur ausgeführt werden können. Die Übertragung der Befehle auf eine „Bildschirmtastatur“, die mit der Maus bedient werden kann, wäre hier hilfreich. Dies gibt es in manchen Spielen für Kinder. Antizipiert wird hier, dass Kinder entwicklungsbedingt (noch) Schwierigkeiten haben eine Tastatur zu bedienen. Eine Jugendliche mit körperlicher Behinderung beklagt, dass diese Funktion Älteren nicht mehr zur Verfügung steht:

*„Dann gibt es von derselben Firma ein Spiel für Ältere, da war das nicht mehr drin. Wo ich mir dann ebenfalls denke, die Logik ist sehr kurz gedacht. Bloß, weil das eine Kind in der Vorschule und das andere in der Schule ist, vergessen sie, dass [manche Menschen] unter Umständen es trotzdem nicht können.“ (Jugendliche 8, 25 J.)*

## **Spieldarstellung**

Neben Schwierigkeiten, die mit der Spielmechanik verbunden sind, kann die Darstellung des Spiels insbesondere für Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung eine Hürde sein. So haben einige der befragten Jugendlichen oft Schwierigkeiten, Texte zu lesen, weil die *Schriftgröße* sehr klein ist und sich nicht anpassen lässt. Mit Blick auf die Spielfläche können zudem (zu) schwache *Kontraste* dazu führen, dass manche Jugendlichen bestimmte Spiele nicht (gut) spielen können. Das ist z. B. dann der Fall, wenn im Spiel das Fadenkreuz für sie nicht erkennbar ist, dieses aber für die exakte Ausführung von Aktionen notwendig ist oder wenn sie im Nachtmodus spielen und aufgrund der dunklen Farbwahl Kontraste schwächer werden. Ein anderes Beispiel beschreibt eine sehbeeinträchtigte Jugendliche, die eigentlich gern Fußballsimulationen spielen würde, aber den Ball nicht sieht, da er zu klein ist:

*„FIFA [...] und Pro Evolution Soccer ist das einzige Spiel, was ich wirklich nicht spielen kann. Jedes Mal aufs Neue ich so, Papa, können wir vielleicht mal zusammen spielen? Aber ich sehe den Ball nicht und das ist richtig frustrierend. Es ist richtig, richtig frustrierend, wenn man halt wirklich gerne ein Spiel spielen würde, aber es geht halt nicht. [...] Also ich glaube, selbst wenn der // Rasen grün und der Ball knallrot wäre, ich glaube, ich würde es trotzdem nicht sehen, weil es halt wirklich so klein ist.“ (Jugendliche 4, 15 J.)*

Eine besondere Herausforderung für Jugendliche mit einer Sehbeeinträchtigung stellt auch die *Bildschirmgröße* dar. Wenn sie bspw. Spiele nur auf dem Smartphone oder Tablet spielen können, weil es diese nicht für PC oder Playstation gibt, dann ist das Display zu klein, als dass sie darauf etwas gut erkennen könnten. Dies ist vor allem deshalb problematisch, weil das mobile Spielen unter Jugendlichen besonders beliebt ist und manche Spiele infolgedessen nur für mobile Geräte gemacht sind, einige junge Menschen somit von vornherein von deren Nutzung ausgeschlossen sind.

Aber nicht nur für Jugendliche mit einer Sehbeeinträchtigung kann die Darstellung ein Grund sein, dass sie manche Spiele nicht (gut) spielen und nicht mitspielen können. So kritisieren auch Jugendliche mit Hörschwierigkeiten die *Informationsvermittlung* im Spiel, also bspw., dass manche Situationen nur auditiv angekündigt werden und so für sie nicht rechtzeitig erkennbar sind. Sie haben dann beispielsweise in einer Verfolgungssequenz Nachteile, weil sie nur mit Verzögerung reagieren können.

Schließlich wird von einigen Jugendlichen auch die unzureichende *Untertitelung* bemängelt. Die Untertitel fallen zum Teil sehr klein aus oder werden nur sehr kurz eingeblendet, so dass es schwer sein kann, diese in der kurzen Zeit zu lesen. Ein Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten bedauert mit Blick auf englischsprachige Spiele, „*dass es keine Untertitel gibt, bei so Spielen. Das fehlt einem und dann nur auf Englisch.*“ (Jugendlicher 9, 19 J.)

## **Reaktionsanforderungen**

In vielen Spielen muss schnell und zugleich richtig reagiert werden. Es müssen Hindernisse überwunden oder Aufgaben innerhalb eines vorgegebenen zeitlichen Rahmens ausgeführt werden. Eine besondere Herausforderung stellen hier sogenannte Quick Time Events dar, in denen die Spielenden gefordert sind, in einer vorgegebenen Zeit eine bestimmte Abfolge von Tasten zu drücken oder Aktionen auszuführen. Gelingt dies nicht, ist es nicht möglich, im Spiel weiterzukommen. Ob ein Spiel Quick Time Events enthält, ist nicht immer von vornherein ausgewiesen. Für einige Jugendliche ist dies besonders ärgerlich, da die Elemente nichts mit der eigentlichen Story zu tun haben, das Spiel für sie aber nicht spielbar ist, weil sie die Quick Time Events nicht lösen können.

## **Kommunikationsmöglichkeiten im Spiel**

Ein letzter Aspekt, der unter den Punkt der umweltbedingten Barrieren fällt, ist die Kommunikation untereinander in Multiplayerspielen. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, so vor allem die schriftbasierte Chatkommunikation oder den verbalen Austausch über Discord oder Teamspeak. Beide stehen jedoch nicht immer parallel zur Verfügung. Für blinde Menschen ist die Kommunikation über den Chat die einzige Option zu kommunizieren, während Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung je nach Grad der Beeinträchtigung auch über den schriftlichen Chat kommunizieren können. Sie sind dann teils auf deutlichere Kontraste angewiesen. Zudem kann es aber passieren, dass das Chatfenster so platziert ist, dass sie dieses nicht gut sehen können, sie aber auch keine Möglichkeit haben, es zu verschieben, wie eine Jugendliche erzählt:

*„Ich finde es immer voll dumm, weil der [Chat] immer auf der linken Seite ist und ich sehe links nicht. Dann bin ich so am Spielen und dann sehe ich so nach einer halben Stunde oder so, dass mir jemand geschrieben hat. Und dann bin ich so: ups.“*  
(Jugendliche 4, 15 J.)

Für kognitiv beeinträchtigte Jugendliche kann der textbasierte Chat komplett nutzlos sein, bspw. dann, wenn sie nur Großbuchstaben lesen können.

Für Jugendliche, die nicht hören können, ist eine verbale Kommunikation nicht möglich. Sie müssen auf den schriftlichen Austausch ausweichen oder sind auf eine Übersetzung in Gebärden angewiesen, die aber nur selten zur Verfügung steht. In diesem Kontext lässt sich auch ein Zusammenhang zwischen umweltbedingten und einstellungsbedingten Barrieren aufzeigen. So erzählt eine hörbeeinträchtigte Jugendliche von Situationen, in denen sie mit unbekanntem Mitspieler:innen gespielt hat bzw. spielt. Die Kommunikation läuft dann über den Sprachchat, an dem sie sich aber nicht beteiligen kann, worauf sie die anderen Mitspieler:innen auch hinweist, die dann teils ganz aus der Kommunikation mit ihr gehen:

*„Dann sage ich, hör mal, du brauchst nicht zu sprechen, ich höre es eh nicht, und dann macht der oder diejenige das dann auch aus. Aber manchmal gibt es dann halt keine weitere Kommunikation im Sinne von: Geh du mal da lang oder so, ne. Da gibt es halt keine Absprachen. Also das ist schon eine Barriere, die ich empfinde.“*  
(Jugendliche 10, 18 J.)

In der Situation hatte die Jugendliche eigentlich eine Lösung zur Überwindung der ursprünglichen umweltbedingten Barriere gefunden. Indem sie ihre Mitspieler:innen darauf hinweist, dass sie nur schriftlich kommunizieren kann, stößt sie dann aber auf das Unverständnis der Mitspielenden, die die Kommunikation gänzlich einstellen.

### **5.2.3 Einstellungsbedingte Barrieren**

Neben den umweltbedingten Barrieren, für die es oftmals auch technische Lösungen gäbe, wenn sie schon bei der Spielentwicklung mitbedacht würden, treffen die Jugendlichen mit Behinderung auch auf einstellungsbedingte Barrieren, die sich teils auf Vorbehalte gegenüber dem digitalen Spiel zurückführen lassen, teils auch auf ableistische Orientierungen. Infolgedessen wird ihnen – aus einem Schutzgedanken heraus oder weil es ihnen erst gar nicht zugetraut wird – der Zugang zum (gemeinsamen) Spiel erschwert oder werden sie vom digitalen Spiel oder im Spiel ausgeschlossen.

#### **Reglementierter Zugang**

Bei den einstellungsbedingten Barrieren ist zunächst ein zeitlich teils stark *reglementierter Zugang* bei Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen zu nennen, insbesondere in solchen, die speziell für Menschen mit Behinderung sind. Zum Teil sind dies Internate, in denen die jungen Menschen während des Schuljahrs wohnen; sie verbringen nur die Wochenenden und die Ferien bei ihren Familien. Andere befragte Jugendliche besuchen Ganztagschulen, bei denen sich an den Unterricht der Besuch einer heilpädagogischen Tagesstätte anschließt. Ältere Jugendliche, die schon im Berufsleben stehen, arbeiten in den sog. „Werkstätten“ für Menschen mit Behinderung und werden dort heilpädagogisch begleitet. Der von

Bosse und Hasebrink (2016) bereits festgestellte streng reglementierte Zugang zu digitalen Medien in (pädagogischen) Einrichtungen wird auch von den befragten Jugendlichen in der Monitoringstudie mehrfach angesprochen. So stellen Jugendliche, die unter der Woche in einem Internat wohnen, fest, dass die Zeiten, in denen sie spielen oder auch überhaupt digitale Medien nutzen dürfen, klar definiert sind. Die Jugendlichen hadern zum Teil mit den strengen Regeln und wünschen sich längere Spielzeiten oder das Überdenken der Sinnhaftigkeit der Regeln. Auch beklagen sie, dass die Regeln ohne ihren Einbezug festgesetzt und ihnen gegenüber nicht begründet worden seien.

In manchen Situationen ist die Nutzung digitaler Medien für Jugendliche auch ausnahmslos verboten. So erzählt eine Gruppe älterer Jugendlicher mit kognitiven Beeinträchtigungen, die sich monatlich in ihrer Freizeit in einem Jugendzentrum trifft, dass in der Gruppenzeit das Spielen am PC oder am Handy genauso wie in der Werkstatt, in der sie arbeiten, verboten sei:

*„Sind genau die Regeln wie bei uns in der Arbeit.“ (Jugendlicher 11, 25 J.)*

Warum diese Regel gilt und wer sie gemacht hat, wissen sie nicht.

Die Jugendlichen berichten, dass (heil-)pädagogische Fachkräfte zum Teil auch *wenig Verständnis* für ihr Interesse an Medien und ihre Spielinteressen zeigen.

### **Ableistische Diskriminierung**

Bleibt bei den Reglementierungen noch offen, ob auch ableistische Orientierung die Reglementierung begründen, berichten die Jugendlichen an anderer Stelle sehr direkt von erfahrenen ableistischen *Diskriminierungen* in der Spielekultur, teils auch im Freundeskreis. Im Projektteam wurden wir bei der Akquise von Jugendlichen ebenfalls mit entsprechenden Aussagen konfrontiert. So stellte eine Fachkraft lapidar fest, dass die Jugendlichen in ihrer Einrichtung blind seien und folglich nicht spielen könnten.

Die Jugendlichen selbst berichten von verschiedenen Situationen, die sie – in der Erinnerung – noch stark bewegen. So erzählen beispielsweise zwei Jugendliche mit einer Seh- oder Hörbeeinträchtigung, dass sie ihre Mitspieler:innen auf ihre Beeinträchtigung hingewiesen hatten, verbunden mit der Bitte, einen anderen Kommunikationsweg zu wählen. Eine gehörlose Jugendliche stellt fest, dass sie es in diesem Kontext *„wirklich häufig erlebt habe“ (Jugendliche 10, 18 J.)*, dass trotzdem weiter über Headset kommuniziert wurde und sie dadurch aus dem Spiel ausgeschlossen war. Eine blinde Jugendliche bedauert, dass die Kommunikation teils immer wieder auch abbricht, wenn sie ihren Mitspieler:innen ihre Beeinträchtigung mitteilt.

Die Jugendlichen erleben ableistische Diskriminierungen aber auch im Spiel, indem beispielsweise ihre Leistung von unbekanntem Mitspieler:innen kritisiert und – so im folgenden Beispiel – im gleichen Atemzug der Begriff „blind“ als abwertende Charakterisierung der Person angeführt wird:

*„Ja, also ich gebe ja nichts preis oder man kann ja auch nirgendwo lesen, dass ich was mit den Augen habe. Das heißt, sagen wir mal, ich bin jetzt irgendwo und ich habe PvP grade. Und man wird jetzt von mehreren Seiten attackiert und schafft*



*vielleicht nicht jeden, dann wird schon mal rumgeschrien. Warum hast du das nicht geschafft? Bist du blind oder was?“ (Jugendliche 12, 16 J.)*

Manchmal legen die Jugendlichen im Spiel aber auch offen dar, dass sie beispielsweise mit dem Tempo im Spiel oder im Chat Schwierigkeiten haben und suchen das Gespräch, wie z. B. ein Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten:

*„[M]anchmal kann ich dann diskutieren oder manchmal nochmal mit dem reden, hey, ich kann es halt nicht besser.“ (Jugendlicher 5, 18 J.)*

Dabei stoßen die Jugendlichen allerdings nicht immer auf Verständnis. Um solche verletzenden Situationen zu vermeiden, ziehen manche Jugendliche es vor, mit Freund:innen zu spielen. Allerdings sind sie auch dort nicht immer vor Diskriminierungen gefeit:

*„[S]elbst meine Freunde schreien mich an. Ich habe mal mit einem Kumpel Minecraft gespielt, so Klassenkamerad. [...] So, und ich habe mit dem PvP gespielt und ich habe einmal nicht getroffen und der mich komplett zusammengeschrien. Das sind so Situationen, wo ich mir denke, du kennst mich. Du kennst mich jetzt schon seit drei, vier Jahren, warum hast du kein Verständnis dafür?“ (Jugendliche 12, 16 J.)*

Das Beispiel macht erneut deutlich, dass umweltbedingte und einstellungsbedingte Barrieren zusammenhängen: Die Jugendlichen, die wissen, dass die Schwierigkeiten ihrer Freund:innen mit fehlenden Optionen in der Spielmechanik zusammenhängen, begründen die schwächeren Leistungen dennoch mit deren Beeinträchtigung.

Zusammenfassend konnten einige wichtige umwelt- und einstellungsbedingte Barrieren identifiziert werden, die bereits wertvolle Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis liefern. Dabei zeigt sich auch, dass die umweltbedingten Barrieren häufig noch technische Lösungen benötigen und hier dann v. a. die Spieleindustrie in der Pflicht ist. Teils entwickeln die Jugendlichen allerdings auch individuell Strategien und Kompetenzen, um (weiterhin) mitspielen zu können. Hier finden sich vielversprechende Anknüpfungspunkte auch für die pädagogische Praxis.

### **5.3 Strategien für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen**

Im Anschluss an die Monitoring-Studie wurden acht Forschungswerkstätten mit 26 jungen Menschen in den kooperierenden Einrichtungen und in Räumlichkeiten der TH Köln durchgeführt mit dem Ziel, Szenarien und Methoden zu entwickeln, um die sozial-integrativen Potenziale des digitalen Spiel(en)s zu erproben und zu reflektieren sowie weitergehende Ideen für pädagogische Szenarien zu entwickeln. Dabei wurden Themen, Umgangsweisen und Strategien aufgegriffen, die in den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen zur Sprache kamen. Im Folgenden werden zunächst die Umgangsweisen dargestellt, die Jugendliche bezogen auf die erlebten Barrieren entwickelt haben, um anknüpfend daran und in Ergänzung mit den Themen, die mit den Jugendlichen in den Forschungswerkstätten entwickelt und/oder erprobt wurden, einige Ideen für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen darzulegen.

#### **5.3.1 Umgang mit umweltbedingten Barrieren**

Bezogen auf die umweltbedingten Barrieren wird in den Interviews deutlich, dass einige Jugendliche sich *im Vorfeld im Internet informieren* – über den Zugang und die Spielbarkeit von digitalen Spielen. Für diese Recherche nutzen sie zuvorderst Tutorials und Social Media. Nicht immer finden die Jugendlichen die entsprechenden Informationen, sodass sich das Risiko des Fehlkaufs nicht gänzlich vermeiden lässt. Teils versuchen die Jugendlichen aber auch, durch entsprechende *Zusatzgeräte* und *assistive Technologien*, *Einstellungen im Spiel* oder *Modifikationen* Barrieren zu kompensieren oder zu überwinden. So berichtet eine der befragten Jugendlichen, dass sie ab und zu einen präparierten Joystick für das Kinn und eine spezifische Mouse nutzt. Ein 15-jähriger Jugendlicher mit infantiler Cerebralparese etwa nutzt die Möglichkeit der Einstellungen, um sich *peu à peu* zu steigern:

*„Wenn ich spiele, kann ich auf Einstellungen gehen, dann auf Tastenmenü und stelle die Steuerung ein, wie ich es brauche. Die Schwierigkeitsstufen kann man auch einstellen. Ich fange mit der niedrigsten Stufe an und steigere mich. Bei den Einstellungen geht es darum, das Spiel richtig einzustellen.“* (Jugendlicher 13, 14 J.).

Eine Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung berichtet, dass sie die Bewegungsunschärfe im Optionsmenü ausschaltet, wenn dies möglich ist.

Eine weitere Strategie stellen Mods dar. Sie werden von den Jugendlichen am Programmcode vorgenommen, um digitale Spiele zu verändern und zu ergänzen. Über die dynamisch zuschaltbaren Programmveränderungen können sie beispielsweise die Grafik verbessern oder auch das Spieltempo erhöhen oder verringern oder andere Spielregeln de-/aktivieren<sup>2</sup>. So berichtet eine Jugendliche mit Sehbehinderung im Interview von einer speziellen Mod, mit der sie die Menüstruktur im Spiel „Die Sims“ übersichtlicher gestalten und so die Spielbarkeit erhöhen kann:

*„Also tatsächlich bei Sims, das fand ich sehr praktisch, das gab es lange nicht. Ich habe Probleme immer damit, wenn ich viele Sachen auf einmal, dann verliere ich sehr schnell den Überblick. Einfach, weil ich nicht alles einzeln lesen kann. Und es gibt bei Sims so, also wenn man jetzt im Create-Modus ist, also im Cast, dann hat man halt diese Reihe mit den ganzen Sachen. Die heißen Columns. Halt weil, Spalten von einer Tabelle. Und es gibt halt so Mods, die das quasi erweitern. Also dann hat man quasi mehrere Reihen und dadurch ist es halt größer. Und das ist ganz praktisch eigentlich. Und ja, oder auf dem MC-Command Mod, da kann man auch quasi darüber schon viel im Menü verändern. Das ist eigentlich ganz praktisch, also ja.“* (Jugendliche 4, 15 J.)

Ein weiterer Jugendlicher mit einer Autismus-Spektrum-Störung zieht seinen Freund hinzu, um mitspielen bzw. -reden zu können. Er erzählt, dass die Story in manchen Spielen für ihn zu komplex ist, sodass der jeweilige Auftrag, den die:der Spielende erfüllen muss, für ihn nicht mehr erkennbar ist,

---

<sup>2</sup> Die Mod-Entwickler:innen stammen in der Regel aus der Fanszene, aber auch Spiele-Firmen unterstützen die Mod-Entwicklung, da sie eine vergleichsweise günstige Möglichkeit darstellt, bereits fertiggestellte Spiele zu ergänzen und für Käufer:innen attraktiver zu machen.

*„weil es gibt tatsächlich auch Spiele, die so für mich, jetzt als Autist, so kompliziert aufgebaut sind, dass ich dann mir so denke, was ist jetzt mein Job? Was soll ich hier machen?“ (Jugendlicher 13, 14 J.)*

So ein Spiel ist für ihn „GTA“. Er überwindet die Herausforderung, indem er sich an seinen Freund wendet, der Erfahrung mit dem Spiel hat, schaut ihm beim Spielen zu und lässt sich von ihm bei seinem Spiel helfen. Hier zeigt sich, wie Jugendliche sich aktiv Möglichkeiten zur Teilhabe schaffen – trotz herausfordernder Passungsverhältnisse; dabei zeichnet sich gleichzeitig eine sozial-integrative Funktion des digitalen Spiels ab.

### **5.3.2 Umgang mit einstellungsbedingten Barrieren**

Bezogen auf die einstellungsbedingten Barrieren schaffen sich auffallend viele der befragten Jugendlichen eine *sichere Spieleumgebung*, d. h. ein Spielumfeld, das weitgehend garantiert, dass sie diskriminierungsfrei spielen können. Sie wählen dazu das Spiel v. a. *mit Freund:innen und Familie*. Hiervon berichtet beispielsweise eine Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung, die auch schon mal ein Spiel verlässt, weil sie attackiert wird:

*„Also ich joine dann eigentlich auch meistens einfach raus, weil ich sage mal, erstens nervt es halt und ist halt meistens sowieso. Und wenn man ja mit Freunden spielt, ist das nicht.“ (Jugendliche 4, 15 J.)*

Auch das folgende Zitat eines Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung verweist darauf, dass dieser nur mit Menschen spielt, zu denen er Vertrauen hat, und bei denen er weiß, dass er nicht „*der Beste*“ sein muss bzw. seine Mitspieler:innen „*übereinander auch lachen können*“. Wenn er keine inklusive Spielumgebung vorfindet, spielt er lieber allein:

*„Aber wenn ich dann wirklich spiele, spiele ich entweder alleine, weil ich mir so denke, okay, jetzt kann ich meine Regel machen, mich komplett selbst entfalten. Oder, wenn ich mit jemand anderem spiele, spiele ich nur mit den Leuten, wo ich Vertrauen habe, wo ich weiß, okay, es ist okay, wenn ich nicht der Beste bin. Und wo wir gut übereinander auch lachen können.“ (Jugendlicher 5, 18 J.)*

Andere Jugendliche versuchen, Diskriminierungen online vorzubeugen, indem sie sich *offensiv positionieren* und auf Mitspieler:innen zugehen. So erzählt eine blinde Befragte bspw., dass sie im Vorfeld des Spiels „*klarstelle*“, dass sie eine Beeinträchtigung habe:

*„Ah, also es ist natürlich so, dadurch, dass ich es eigentlich immer klarstelle, Leute, ich bin blind, kommen so Aussagen nicht so. Weil die ja genau wissen, ja, dass ich ja nichts sehe.“ (Erwachsene 14, 38 J.)<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> Das Zitat stammt von einer 38-jährigen blinden Spielerin, die auf die Akquise junger Spieler:innen mit Behinderung auf Social Media reagiert hat. Da es zunächst schwierig war, junge Spieler:innen mit Sehbeeinträchtigung zu finden, wurde ein Interview mit ihr geführt, in dem sie auf ihre Zeit als jugendliche/junge Spieler:in zurückblickte.

Auffällig ist, dass – wenn gemeinsam gespielt wird – es sich häufig um Sport- oder Rennspiele handelt, die bevorzugt im sogenannten „*Couch-Koop*“-Modus gespielt werden. Dieses Setting bietet einigen Jugendlichen ebenfalls einen sicheren Rahmen zum Spielen.

Andere befragte Jugendliche vermeiden diskriminierenden Aussagen, indem sie *technische Vorkehrungen treffen* und sich beispielsweise in der Kommunikation über Voice Chat Kanäle „muten“ bzw. stummschalten. Auch weisen sie darauf hin, dass das *Fehlverhalten von Spielenden gemeldet* werden kann:

*„Wenn es halt öfter vorkommt, dann schalte ich halt am besten mal stumm, damit es halt für mich die Belastung sehr gering gehalten wird hier. Und man kann sich halt an Hilfe wenden und man kann halt auch die Spieler melden, wenn man die Möglichkeit hat. Am besten mit Screenshot, damit man Beweis hat, dass natürlich auch sowas passiert. Man kann aber nicht zu hundertprozentig garantieren.“*  
(Jugendlicher 15, 21 J.)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die dargestellten Umgangsweisen und Strategien auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und die Re-/Aktionen der Jugendlichen teils auch mit einem Zuwachs an Kompetenzen bzw. an Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Spielen einhergehen.

### **5.3.3 Ideen für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen**

Im Folgenden werden anknüpfend an die Erfahrungen, Umgangsweisen und Strategien der Jugendlichen erste Ansatzpunkte für eine inklusive Medienbildung mit digitalen Spielen formuliert. Die Ideen greifen ineinander.

Von grundlegender Bedeutung für die pädagogische Arbeit ist, dass digitale Spiele(welten) als bedeutsamer Teil der Peer- und Jugendkultur in der pädagogischen Praxis und damit zukünftig auch in der Ausbildung anerkannt werden. Auf Seiten der Pädagog\*innen setzt das neben dem Wissen über die Relevanz von digitalen Spielen für Jugendliche eine offene Haltung gegenüber dem digitalen Spiel(en) voraus. Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass Jugendliche sehr unterschiedliche Erfahrungen und Fähigkeiten bezogen auf das digitale Spiel mitbringen.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt für die pädagogische Arbeit ist die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Haltung und Praxis. Dazu gilt es, mit den Jugendlichen vorherrschende Vorstellungen von „Normalität“ zu reflektieren und für ableistische Einstellungen zu sensibilisieren. Hilfreich ist es, eine gemeinsame Sprache und Kultur zu entwickeln, sodass sich alle wertgeschätzt fühlen, gleichberechtigt teilhaben können und sich auch vertrauen, sodass auch Verletzungen artikuliert werden können.

Weiterhin gilt es, die mit dem digitalen Spiel einhergehenden sozial-integrativen Potenziale zukünftig stärker zu nutzen. Insbesondere das kooperative und/oder kompetitive Spiel(en) lädt dazu ein, gemeinsam Zeit zu verbringen und Spiel- und thematischen Interessen nachzugehen.

Ergänzend dazu zeigen die Interviews mit den Jugendlichen, dass in der Beschäftigung mit dem digitalen Spiel teils en passant ein kritisch-reflexiver, sozialverantwortlicher und auch kreativer Umgang mit digitalen Spielen gefördert werden und sich darüber für junge Menschen auch neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen können. Folgende Ansatzpunkte bieten sich in der Praxis an:

#### a) Gemeinsame digitale Spielerfahrungen und den Austausch darüber fördern

Jugendlichen ist zukünftig verstärkt die Möglichkeit zum gemeinsamen digitalen Spiel und Austausch darüber zu eröffnen. Bereits während des Spiels und im Anschluss kann ein Austausch über Spielleidenschaften, -motive aber auch problematische Entwicklungen in der Spielekultur stattfinden. Im Mittelpunkt stehen das Spielinteresse und die Spielerfahrung. Hier bieten sich v. a. Spiele im „Couch-Koop“-Modus an. Im Gegensatz zum kompetitiven Mehrspieler:innenmodus findet der Wettstreit hier nicht zwischen den Spieler:innen, sondern zwischen Spieler:innen und dem Computer statt. Unter Jugendlichen beliebt sind allerdings auch wettbewerbsorientierte Spiele (z. B. FIFA-Turniere). Jugendliche spielen hier in Teams gegen- und miteinander. Gemeinsam erfahren, thematisiert und reflektiert werden können im Spiel und im Anschluss daran dann Themen wie Zugehörigkeit und Fairness in der Spielekultur aber auch im Freundeskreis.

#### b) Aktiven Umgang mit erlebten Barrieren in digitalen Spiele(welte)n und deren Überwindung fördern

Jugendlichen gilt es die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Spielerfahrungen zu artikulieren und damit soziale Ungleichheiten und (Ohn-)Machtsverhältnisse in der digitalen Spielekultur zu thematisieren. Im Gespräch über das Spiel(en) können Jugendliche bewährte Spiele, Barrieren und Diskriminierungen im Spiel und in der Spielekultur sowie eigene Strategien im Umgang damit thematisieren, Problemlösungsstrategien kennenlernen und neue entwickeln als auch Ideen für Mods, die das digitale Spiel ermöglichen und erleichtern können.

#### c) Kreativen Umgang mit digitalen Spielen und der Spielekultur fördern

In der pädagogischen Arbeit gilt es, Jugendlichen weiterhin Möglichkeiten zur kreativen Auseinandersetzung mit dem Spiel, der Spiele- und damit auch Fankultur zu eröffnen. Gemeinsam lassen sich beispielsweise Einsatzmöglichkeiten für das digitale Spiel als auch über das Spiel hinaus entwickeln, wie z. B. Let's Plays. Einige Jugendliche sind bereits als Spieletester\*innen aktiv, d. h. sie testen Spiele hinsichtlich ihres Grads an Barrierefreiheit – ein Ansatz, den die Initiative „Gaming ohne Grenzen“ der Fachstelle für Jugend und Medienkultur in Nordrhein-Westfalen erfolgreich begründet und etabliert hat (<https://gaming-ohne-grenzen.de>). Dieser Ansatz ließe sich freilich auch für weitere Ungleichheitsverhältnisse nutzbar machen. Darüber hinaus lassen sich Elemente aus der digitalen Spielekultur, wie z. B. Cosplays oder der Umgang mit NPCs, analog und kreativ aufgreifen oder im Rahmen einer DIY-Kultur und von Maker Spaces gemeinsam alternative Ansteuerungsmöglichkeiten über 3D-Drucker herstellen.

## 6. Fazit

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse unserer Studie, dass digitale Spiele ein bedeutsamer Aspekt der Peer- und Jugendkultur sind, wenngleich deutlich wird, dass junge Menschen mit Behinderung noch auf vielfältige umwelt- und einstellungsbedingte Barrieren treffen; hier können wir auch an die Ergebnisse bisheriger Studien zum Digital Divide anschließen (Schliekmann et al. 2017; Austin-Cliff et al. 2022). Ergänzend zu den quantitativ vorliegenden Studien liefern wir ein

differenziertes Bild darüber, in welcher Weise Jugendliche mit Behinderung an einer Teilhabe an der digitalen Spielekultur gehindert werden und wie die Barrieren in Wechselwirkung zueinander stehen. So wird einerseits deutlich, dass insbesondere Jugendliche, die in institutionellen Kontexten wie Internaten oder Wohnheimen leben, (noch) über keinen selbstbestimmten Zugang zu digitalen Spiele(welte)n verfügen. Ob aus einer bewahrpädagogischen und/oder einer ableistischen Einstellung heraus, in beiden Fällen wird den Jugendlichen das digitale Spiel von pädagogischer Seite teils verwehrt oder erschwert. Auf weitere einstellungsbedingte, dann zunehmend aber auch umweltbedingte Hindernisse treffen die Jugendlichen weiterhin im Kontext des digitalen Spiels. Auf Seiten der umweltbedingten Barrieren erzählen sie von Einschränkungen in der Spielmechanik (z. B. Anpassungen), Spieldarstellung (z. B. Schriftgröße, Kontraste), Untertitelung und Kommunikation im Spiel. Im Spiel und in der Spielekultur, vereinzelt auch im Freundeskreis, berichten sie von sozialen und kulturellen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen sowie Diskriminierungen. Anzeichen eines Digital Disability Divide (Dobransky/Hargittai 2006; Sachdeva et al. 2015) finden sich derzeit somit in der digitalen Spielekultur als auch im pädagogischen Umgang mit dem digitalen Spiel.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Jugendliche vielfältige Anstrengungen unternehmen, um trotz Barrieren an der digitalen Spielekultur teilhaben zu können. Sie informieren sich im Vorfeld über den Zugang und die Spielbarkeit von digitalen Spielen oder versuchen durch entsprechende Zusatzgeräte und assistive Technologien, Einstellungen oder Mods Barrieren im Spiel zu kompensieren oder zu überwinden. Dabei erwerben sie spielbezogene Kompetenzen als auch Kompetenzen, die über das digitale Spiel hinausgehen. So finden wir in unserer Studie Hinweise darauf, dass sie ihre räumliche Wahrnehmung und auch die Fähigkeit, mehrere Dinge zugleich im Blick zu behalten und parallel verschiedene Informationen zu verarbeiten, verbessern und durch eine Verinnerlichung der Regeln und Strategien ihr Spiel auch zunehmend erfolgreicher gestalten; hier können wir an die Games-Forschung anschließen (Greenfield 1994; Leu 1991, 1993; Kraam-Aulenbach 2003; Kraam 2004; Juul 2005). Über diese Kompetenz hinaus, finden sich in der Studie und in Übereinstimmung auch mit der medienpädagogischen Forschung (Gebel et al. 2005; Fromme und Könitz 2014; Ganguin und Elsner 2023) ergänzend Hinweise darauf, dass durch das digitale Spiel Medienkompetenz gefördert und Medienbildungsprozesse angeregt werden können. So artikulieren und reflektieren die befragten Jugendlichen teils sehr klar, wie sie ihr Spiel im Rahmen übergreifender gesellschaftlicher und kultureller Prozesse wahrnehmen. Sie kritisieren bestehende Barrieren und können individuelle Strategien für sich entwickeln, um weiterhin teilhaben zu können, beispielsweise indem sie im Vorfeld Zugänge zum Spiel und die Spielbarkeit von Spielen recherchieren, sich technisch mit Zusatzgeräten ausstatten oder sich affektiv/emotional (Lünenborg 2020) und sozial auf das digitale Spiel vorbereiten, indem sie das Spieleumfeld bewusst wählen oder aktiv gegen Diskriminierungen vorgehen. In einigen Fällen wird der Zugang zum digitalen Spiel allerdings auch für sie nur über zusätzliche finanzielle Aufwendungen (z. B. Zusatzgeräte) möglich. Indem einige der befragten Jugendlichen explizit auf die sozialen und digitalen Ungleichheiten und Diskriminierungen hinweisen und ihre Interessen eigenmächtig und selbstbewusst nach außen vertreten, lassen sich in den Interviews auch Hinweise auf Empowermentprozesse finden, so z. B. bei einer Jugendlichen, die inzwischen eigene barrierefreie Spiele programmiert und diese bei Games-Festival präsentiert.

Insgesamt ist mit Bezug auf die Disability Studies (Waldschmidt/Schneider 2015) und mit Blick auf das Feld der digitalen Spiele von einem komplexen Wechselverhältnis

zwischen der Beeinträchtigung, dem Spieleumfeld, der Spielkultur und dem Spiel auszugehen, über das sich – im Rahmen eines je unterschiedlichen Passungsverhältnisses – der Grad der zu bewältigenden Anforderung für junge Menschen bestimmen lässt. Die Kategorie Behinderung nimmt dabei grundlegend Einfluss auf die *Passung*, indem die jungen Menschen *strukturell* an der gleichberechtigten Teilhabe an der digitalen Spiele- und somit Peer- und Jugendkultur gehindert werden. Dies lässt sich, wie oben dargelegt, auf eine ableistische Ordnung zurückführen, die die Notwendigkeit eines von Seiten auch der Disability Studies geforderten soziokulturellen Wandels begründet. Weiterhin macht die Studie deutlich, dass sich digitale Spiele(-welten) eignen, um inkludierende Verhältnisse zu schaffen. Es sind v. a. die sozialen und sozial-integrativen Aspekte des digitalen Spiels, die junge Menschen faszinieren. So spielen sie mit Vorliebe zu zweit oder in der Gruppe, z. B. im „Couch-Koop“-Modus oder auch online. Sie genießen es, Spielinteressen zu teilen und Zeit miteinander zu verbringen, sich über das digitale Spiel auszutauschen und ins Gespräch zu kommen. Um diese inklusiven Potenziale des digitalen Spiels zukünftig besser nutzen zu können, bedarf es auf Seiten der Pädagog:innen eine grundsätzliche Spielakzeptanz sowie auch eine diskriminierungskritische Perspektive. Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass Jugendliche sehr unterschiedliche Erfahrungen und Fähigkeiten bezogen auf das digitale Spiel mitbringen. Mit Bezug auch auf die bisherigen Überlegungen in der deutschsprachigen Medienpädagogik zur inklusiven Medienbildung (Zorn/Schluchter/Bosse 2019) wird damit deutlich, dass Inklusion eine gesellschaftspolitische Aufgabe darstellt und sich hier sowohl für die Pädagogik als auch die Spieleindustrie und Politik Handlungsbedarfe abzeichnen (Astrath et al. 2024b). Aus unserer Sicht liefert der Einbezug von digitalen Spielen insgesamt ein vielversprechendes Reflexions- und Handlungsfeld auch für die Medienpädagogik. Demnach sind die Pädagog:innen aufgefordert, sich zu fragen, in welcher Weise die Spiele- bzw. Jugend- und Peerkultur in Angeboten berücksichtigt wird, Zugänge zu digitalen Spiele(welte)n geschaffen und Jugendliche im Umgang mit Barrieren unterstützt und gestärkt werden – ein aktiver Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten im Zugang und im Umgang mit digitalen Spielen geleistet wird. Derzeit sind die Akteur:innen und Initiativen, die sich für ein barrierefreies und inklusives digitales Spiel einsetzen, noch überschaubar. In der Praxis zeigt die Initiative „Gaming ohne Grenzen“ von der Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW, wie junge Menschen mit und ohne Behinderung trotz Barrieren bereits zusammenspielen können und lässt digitale Spiele von jungen Gamer:innen mit Behinderung auf ihre Barrierefreiheit hin prüfen. Das seit 2019 jährlich stattfindende GamesFestival der ComputerSpielAkademie (CSA) des JFF – Institut für Medienpädagogik in München, das sich primär an Jugendliche bis 26 Jahre richtet, setzt seit 2023 einen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Barrierefreiheit. Auf internationaler Ebene macht sich derzeit v. a. die Initiative „Able Gamers“ für die Verbesserung der Barrierefreiheit in der digitalen Spielkultur und -industrie stark, und arbeitet hierzu auch mit der Spieleentwicklung zusammen. Die erforderliche Breitenwirkung, die es braucht, damit alle Menschen gleichermaßen an der digitalen Spielkultur teilhaben und diese für sich nutzen können, ist aber damit lange noch nicht erreicht.

## 7. Literatur

- Astrath, Nils; Eggert, Susanne; Fink, Johanna; Gurt, Michael; Krupp, Bastian; Slegers, Jürgen; Tillmann, Angela (2024b): Leitlinien zur Ermöglichung einer inklusiven Medienbildung mit digitalen Spielen. TH Köln, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Köln. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.57683/EPUB-2847> und <urn:nbn:de:hbz:832-epub4-28475>
- Astrath, Nils; Eggert, Susanne; Fink, Johanna; Gurt, Michael; Krupp, Bastian; Slegers, Jürgen; Tillmann, Angela (2024c): Leit-Linien in leichter Sprache. Damit Menschen mit und ohne Beeinträchtigung gleichberechtigt bei digitalen Spielen mitspielen können. TH Köln, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Köln. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.57683/EPUB-2848> und <urn:nbn:de:hbz:832-epub4-28484>
- Austin-Cliff, George; Hartl, Johann; Lien, Shih-cheng; Gaupp, Nora; Lara, Küppers (2022): Ergebnisse der Jugendstudie. Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Hg. v. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut. Stuttgart. Online verfügbar unter [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/BWS\\_SR\\_Inklusionsstudie.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/BWS_SR_Inklusionsstudie.pdf)
- Blackburn, Jeremy; Haewoon Kwak (2014): Stfu Noob! Predicting Crowdsourced Decisions on Toxic Behavior in Online Games. In: Association for Computing Machinery (Hg.): WWW'14. Proceedings of the 23rd International Conference on World Wide Web. Seoul, Korea.
- Bosse, Ingo; Haage, Anne (2020): Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In: Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann und Isabel Zorn (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 529–540.
- Bosse, Ingo; Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Online verfügbar unter [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/die\\_medienanstalten/Forschung/Mediennutzung\\_Behinderungen/Studie-Mediennutzung\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_Langfassung.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Forschung/Mediennutzung_Behinderungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf)
- Bosse, Ingo; Kamin, Anna-Maria; Schluchter, Jan-René: Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In: Marion Brüggemann, Sabine Eder und Angela Tillmann (Hg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt. München: kopaed, S. 35–52.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Online verfügbar unter [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2)



- Campbell, Fiona (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. London: Palgrave Macmillan. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Degener, Theresia (2003): *Behinderung neu denken. Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland*. In: Gisela Hermes (Hg.): *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003*. Kassel: Bifos, S. 23–26.
- Degener, Theresia (2010): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie*. In: *VEREINTE NATIONEN. Zeitschrift für die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen* 58 (2), S. 487–508. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.5771/0042-384X-2010-2>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2014): *DIVSI U9-Studie Kinder in der digitalen Welt*. Online verfügbar unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Dirks, Susanne; Linke, Hannah (2019): *Assistive Technologien*. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn (Hg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 241–251.
- Dobransky, Kerry; Hargittai, Eszter (2006): *The disability divide in Internet access and use*. In: *Information, Communication & Society* 9 (3), S. 313–334. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/13691180600751298>
- Fox, Jesse; Tang, Wai Yen (2016): *Womens experiences with general and sexual harassment in online video games. Rumination, organizational responsiveness, withdrawal, and coping strategies*. In: *New Media & Society* 19 (8), S. 1–18. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1461444816635778>
- Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hg.) (1997): *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf; Unger, Alexander (2010): *'Serious Games' oder 'taking games seriously'?* In: Kai-Uwe Hugger und Markus Walber (Hg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–57.
- Fromme, Johannes; Könitz, Christopher (2013): *Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens*. In: Winfried Marotzki und Norbert Meder (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft), S. 235–286. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11)
- Ganguin, Sonja; Elsner, Anneke (2023): *Von Level zu Level – Identitätsarbeit Jugendlicher durch Computerspiele*. In: Ralf Biermann, Johannes Fromme und Florian Kiefer (Hg.): *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel und seine kulturelle Bedeutung*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich, S. 271–290. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.2307/jj.1791917.16>

- Gebel, Christa; Gurt, Michael; Wagner, Ulrike (2005): Kompetenzförderliche Potentiale populärer Computerspiele. In: Reiner Matiaske, Gerhart Hölbling, Thomas Reglin, Bernd Schorb, Anne-Kathrin Kaelcke, Susanne von Holten et al. (Hg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. QUEM-report / No. 92/Teil I. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), S. 241–376.
- Greenfield, Patricia Marks (1994): Videogames as cultural artifacts. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 15 (1), S. 3–12.
- Groen, Maike; Jäkel, Hannah; Tillmann, Angela; Züchner, Ivo (2020): E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens. In: Isabell von Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (GDfE). Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 477–490. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3224/84742385>
- Groen, Maike; Schröder, Arne: Crowd Control für die Gaming-Community. Formen der Begegnung mit unerwünschten Verhalten in MMOGs. In: Winfred Kaminski und Martin Lorber (Hg.): Clash of Realities 2014. Spielwelt - Weltspiel: Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. München: kopaed, S. 145–152.
- Illing, Daniela (2006): 'Richtige Männer schlafen auf der Tastatur!'. Eine Einführung in die LAN-Party-Szene. In: Angela Tillmann und Ralf Vollbrecht (Hg.): Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt: Peter Lang, S. 89–102.
- Initiative D21 (o. J.): D21 DIGITAL INDEX 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Hg. v. Initiative D21. Online verfügbar unter [https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21\\_index2018\\_2019.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf)
- Iske, Stefan; Klein, Alexandra; Kutscher, Nadia (2004): Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet. Universität Bielefeld, Kompetenzzentrum Informelle Bildung. Bielefeld. Online verfügbar unter <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf>
- Juul, Jesper (2005): Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge: MIT Press.
- Kraam, Nadia (2004): Kompetenzfördernde Aspekte von Computerspielen. In: *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* 48 (3), S. 12–17.
- Kraam-Aulenbach, Nadia (2002): Interaktives, problemlösendes Denken im vernetzten Computerspiel. Dissertation. Bergische Universität Gesamthochschule, Wuppertal. Online verfügbar unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fb03/diss2002/kraam-aulenbach/d030203.pdf>
- Kringiel, Danny (2011): Machinima and Modding: Pedagogic Means for Enhancing Computer Game Literacy. In: Henry Lowood und Michael Nitsche (Hg.): The Machinima Reader. Cambridge: MIT Press, S. 257–274.

- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krstoski, Igor (2019): Assistierende, Assistive und Unterstützende Technologien. In: *Unterstützte Kommunikation - Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.* (3), S. 6–15.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ledder, Simon (2024): The Mediality of Dis/Ability: Producing 'Disability' and 'Ability' in the Realm of Digital Games. In: Markus Spöhrer und Beate Ochsner (Hg.): *Disability and Video Games. Practices of En-/Disabling Modes of Digital Gaming.* London, Cham: Palgrave Macmillan, S. 193–224.
- Leu, Hans Rudolf (1991): Kinder am Computer. Lernhilfe oder Spielzeug? In: *Diskurs* 1 (1), S. 68–73. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:10809>
- Leu, Hans Rudolf (1993): *Wie Kinder mit Computern umgehen. Studie zur Entzauberung einer neuen Technologie in der Familie.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lünenborg, Margreth (2020): Soziale Medien, Emotionen und Affekte. Working Paper SFB 1171 Affective Societies 01/20. Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27948>
- Marr, Mirko; Zillien, Nicole (2010): Digitale Spiele. In: Wolfgang Schweiger und Klaus Beck (Hg.): *Handbuch Online-Kommunikation.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 257–282.
- Mayerle, Michael (2015): *Woher hat er die Idee? Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung.* Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor. Universität Siegen. Siegen.
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): *JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Hg. v. LFK. Stuttgart. Online verfügbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM\\_Studie\\_2015.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf)
- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Hg. v. LFK. Stuttgart. Online verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023>
- Pfaff, Nicolle; Tervooren, Anja: Differenztheoretische Ansätze. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* 3. Aufl., Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–248. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_8-1)

- Pieper, Marianne; Mohammadi, Haji: Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Gudrun Wansing und Manuela Westphal (Hg.): Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–251. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_12)
- Renggli, Cornelia (2005): Disability Studies und die Un-/Sichtbarkeit von Behinderung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29 (1), S. 79–94. Online verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1883/ssoar-psychges-2005-1-renggli-disability\\_studies\\_und\\_die\\_un-sichtbarkeit.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1883/ssoar-psychges-2005-1-renggli-disability_studies_und_die_un-sichtbarkeit.pdf)
- Sachdeva, Neeraj; Tuikka, Anne-Marie; Kimppa, Kai Kristian; Suomi, Reima (2015): Digital disability divide in information society. A framework based on a structured literature review. In: *Journal of Information, Communication and Ethics in Society* 13 (3/4), S. 283–298. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050>
- Schliekmann, Sina; Korf, Lioba; Bosse, Ingo (2017): Gaming and (Dis)Abilities – Zocken für alle? In: *Unterstützte Kommunikation - Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V.* (2), S. 1–6. Online verfügbar unter [https://verlagvonloeper.ariadne.de/media/pdf/6c/11/2d/02\\_2017\\_Bosse\\_Gaming.pdf](https://verlagvonloeper.ariadne.de/media/pdf/6c/11/2d/02_2017_Bosse_Gaming.pdf)
- Schönwiese, Volker (2005): Disability Studies und die Frage nach der Produktion von Behinderung. In: Andreas Hinz und Ute Geiling (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 53–69.
- Schott, Gareth; Burn, Andrew (2004): Heavy Hero or Digital Dummy? Multimodal Player-Avatar Relations in Final Fantasy 7. In: *Visual Communication* 3 (2). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/147035704043041>
- Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. (2001): Der (im-)perfekte Mensch: Vom Recht auf Unvollkommenheit. Begleitbuch zur Ausstellung Der (im-)perfekte Mensch – vom Recht auf Unvollkommenheit im Deutschen Hygienemuseum vom 20. Dezember 2000 bis 12. August 2001. Hg. v. Hatje Cantz.
- Thimm, Caja (Hg.) (2000): Soziales im Netz. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Unger, Alexander: Wenn Spieler Spiele umschreiben. Modding als Aneignungs- und Umdeutungsform digitaler Spiele in der manipulativen Jugendkultur. In: Kai-Uwe Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–88.
- Vogelgesang, Waldemar (2000): „Ich bin, wen ich spiele.“. Ludische Identitäten im Netz. In: Caja Thimm (Hg.): Soziales im Netz. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 240–259. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-322-90768-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90768-4_12)

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29 (1), S. 9–31.

Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (2015): Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bd. 1. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/9783839404867-001>

Witting, Tanja (2007): Wie Computerspiele uns beeinflussen. Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User. München: kopaed.

Zorn, Isabel; Schluchter, Jan-René; Bosse, Ingo (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter und Isabel Zorn (Hg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–33.

---

Alle Links wurden zuletzt aufgerufen am 11.11.2024.