

10. August 2023

Implikationen aktiver Medienarbeit für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung

Potenziale und Rahmenbedingungen eines Medienateliers in einer Tagesstätte

Modul SA.382 Bachelor-Arbeit
Hochschule Luzern Soziale Arbeit
Talin Canova / TZ 18-3
Eingereicht bei: Judith Adler

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurs TZ 18-3

Talin Canova

Implikationen aktiver Medienarbeit für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung

Potenziale und Rahmenbedingungen eines Medienateliers in einer Tagesstätte

Diese Arbeit wurde am **10. August 2023** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Menschen mit Komplexer Behinderung sind in nahezu allen Lebensbereichen in hohem Masse von gesellschaftlicher Teilhabe exkludiert. Hinzu kommt, dass diesem Personenkreis sowohl in Bildungs- wie auch in Beschäftigungskontexten in der Schweiz vorwiegend Angebote gemacht werden, die nicht auf der Verarbeitung von Wissen basieren, da ihnen Handlungsfähigkeit in diesem Bereich abgesprochen wird.

In der vorliegenden Fachliteraturarbeit wird die Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung hervorgehoben und das Konzept der aktiven Medienarbeit als geeignete Methode zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung begründet.

Durch die Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur werden Potenziale und Rahmenbedingungen einer gelingenden aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung, hinsichtlich der Förderung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, herausgearbeitet. Damit liefert die vorliegende Arbeit Argumente für den Aufbau eines Medienateliers in einer Tagesstätte für Menschen mit Komplexer Behinderung.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort der Studiengangleitung Bachelor</i>	<i>I</i>
<i>Abstract</i>	<i>II</i>
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>III</i>
<i>Tabellenverzeichnis</i>	<i>V</i>
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>V</i>
<i>Dank</i>	<i>VI</i>
<i>1. Einleitung</i>	<i>1</i>
<i>1.1 Ausgangslage und Zielsetzung</i>	<i>1</i>
1.1.1 Ein- und Abgrenzung des Personenkreises	3
<i>1.2 Zielpublikum und Berufsrelevanz</i>	<i>6</i>
<i>1.3 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit</i>	<i>8</i>
<i>1.4 Methodisches Vorgehen</i>	<i>9</i>
<i>2. Gesellschaftliche Teilhabe und Medienbildung</i>	<i>11</i>
<i>2.1 Gesellschaftliche Teilhabe</i>	<i>11</i>
2.2.1 Teilhabe und Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung	14
<i>2.3 Medienbildung und Medienkompetenz</i>	<i>15</i>
2.3.1 Dimensionen von Medienkompetenz	17
<i>2.4 Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe</i>	<i>20</i>
<i>3. Aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung</i>	<i>25</i>
<i>3.1 Symbolischer Interaktionismus als grundlegende Lerntheorie</i>	<i>25</i>
<i>3.2 Leitziele aktiver Medienarbeit</i>	<i>26</i>
<i>3.3 Lernprinzipien aktiver Medienarbeit</i>	<i>27</i>
3.3.1 Handelndes Lernen	27
3.3.2 Exemplarisches Lernen	28
3.3.3 Gruppenarbeit	29

3.4 Potenziale aktiver Medienarbeit	29
3.4.1 Sachbezug	30
3.4.2 Selbstbezug	31
3.4.3 Sozialbezug	33
3.5 Rahmenbedingungen	34
3.5.1 Leitperspektive Empowerment	35
3.5.2 Voraussetzungen, förderliche Faktoren und methodisch-didaktische Überlegungen	36
3.5.3 Risiken, hinderliche Faktoren und Grenzen	40
4. Formen und Umsetzungsmöglichkeiten aktiver Medienarbeit	43
4.1 Audio	43
4.2 Video	43
4.3 Fotografie	44
4.4 Multimedialität	44
4.5 Beispiele von Medienwerkstätten/Medienateliers	45
4.5.1 Radio Wissensteam	45
4.5.2 MedienWerkstatt	46
4.5.3 Able	46
5. Fazit	47
5.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen	47
5.2 Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis	52
5.3 Ausblick	53
6. Literaturverzeichnis	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hauptfragestellung (eigene Darstellung).....	8
Tabelle 2: Leitfragen (eigene Darstellung).....	8
Tabelle 3: Methodisch-didaktische Ansätze (Darstellung auf der Basis von Schluchter, 2019, S. 202-205)	39
Tabelle 4: Beantwortung Leitfrage 1 (eigene Darstellung).....	47
Tabelle 5: Beantwortung Leitfrage 2 (eigene Darstellung).....	50
Tabelle 6: Beantwortung Leitfrage 3 (eigene Darstellung).....	50
Tabelle 7: Beantwortung der Hauptfragestellung (eigene Darstellung).....	51

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilhabe-Lernen (eigene Darstellung)	13
Abbildung 2: Modell Medienkompetenz (nach Theunert, 2015, S. 155).....	17
Abbildung 3: Drei Bereiche der medialen Teilhabe (eigene Darstellung auf der Basis von Bosse, 2016)	22

Dank

An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei allen, die mich bei der Erarbeitung dieser Bachelor-Arbeit unterstützt haben. Bei Hannah Huttner für das offene Ohr und die wertvollen Inputs während des Schreibprozesses, bei Roberto Canova für das Korrekturlesen der Arbeit, bei Tobias Bienz für die mentale Unterstützung und bei Judith Adler für die Begleitung seitens der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

1. Einleitung

«Lebenswelten sind Medienwelten, Medienwelten sind Lebenswelten»

(Baacke, 1999, S. 31)

Dieses Zitat von Dieter Baacke ist zwar bereits knapp ein Vierteljahrhundert alt, gewinnt seither jedoch zunehmend an Bedeutung. Auch für Menschen mit Behinderung gilt: Medien sind ein bedeutender Faktor, wenn es um die Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe geht (Aktion Mensch & SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2020, S. 17-18). Mit dieser Thematik befasst sich die vorliegende Arbeit. Zunächst werden einleitend die Ausgangslage und Zielsetzung der Arbeit beschrieben sowie der Personenkreis eingegrenzt. Weiter werden Zielpublikum der Arbeit und Berufsrelevanz benannt, die Fragestellungen und der Aufbau der Arbeit vorgestellt sowie das methodische Vorgehen erläutert.

1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

Wie Georgi-Tscherry und Pfiffner (2022) in einer Studie der Hochschule Luzern Soziale Arbeit mit dem Titel «Arbeits- und Beschäftigungsrealitäten von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen in Institutionen der Behindertenhilfe» feststellen, liegt der Fokus der Angebote an Tätigkeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die Menschen mit schweren Behinderungen in Deutschschweizer Institutionen der Behindertenhilfe zur Verfügung stehen, auf handwerklichen und kreativen Tätigkeiten, sowie basalen Angeboten im Bereich der Wahrnehmung (S. 18). Becker (2016) spricht diesbezüglich von einer «(...) Beruhigungs- oder Beglückungspädagogik (...) die mit gesellschaftlicher Teilhabe und Verwirklichung sozialer Menschenrechte nichts am Hut hat» (S. 14). Äusserst rar sind Angebote im Wissens-Bereich, beispielsweise in Form von Wissens-Werkstätten oder des Zugangs zu bzw. der Arbeit mit digitalen Medien (Georgi-Tscherry & Pfiffner, 2022, S. 18). Georgi-Tscherry und Pfiffner (2022) plädieren für Mut und Innovation seitens der Institutionen der Behindertenhilfe, wenn es um die Entwicklung neuer Angebote gehe, beispielsweise mit dem Einbezug digitaler Technologien (S. 35).

Die Tätigkeiten sollen sich orientieren an:

- «sinnvollen und handlungsorientierten Tätigkeitsformen
- Erkennen von Bildungs- und Förderpotenzial
- Eröffnen von Bildungsprozessen
- Interessen und Kompetenzen der Adressat*innen».

(Georgi-Tscherry & Pfiffner, 2022, S. 35)

Die Angebote sollen zudem gewährleisten, dass «(...) die Adressat*innen sich selbst handelnd erleben, zudem gewisse Leistungen erbringen und Produkte herstellen können» (Georgi-Tscherry & Pfiffner, 2022, S. 24).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit setzt hier an. Ziel ist es, Argumente für den Aufbau eines Medienateliers in einer Tagesstätte zu erörtern, in dem Menschen mit Behinderung selbst mediale Inhalte produzieren. Hierzu soll der Einfluss eines solchen Medienateliers auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung und damit in Zusammenhang stehende Potenziale und Rahmenbedingungen sichtbar gemacht werden. Es werden zudem mögliche Formen und Umsetzungsmöglichkeiten der aktiven Medienarbeit aufgezeigt. Damit soll eine Grundlage geschaffen werden, für den Aufbau eines Medienateliers in einer Tagesstätte für Menschen mit Behinderung, was sowohl eine Erweiterung der Tätigkeits- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten (im Wissens-Bereich) als auch ein innovatives Bildungsangebot für Menschen mit Behinderung darstellen könnte.

In diesem Zusammenhang muss kritisch betrachtet werden, dass es sich bei einem Beschäftigungs- und Bildungsangebot, das innerhalb einer Institution für Menschen mit Behinderung aufgebaut wird, um ein separatives Angebot handelt. Stinkes spricht diesbezüglich, rekurrierend auf Bernath, von einer «Sonder-Andragogik», die der Logik eines separativen Bildungssystems folgt (Bernath, 1996; zit. in Stinkes, 2008, S. 83). Dem ist entgegenzuhalten, dass den Zielen dieser Arbeit zwar ursprünglich, aus praktischen Gründen der institutionellen Verankerung, die Idee zugrunde liegt, ein Angebot in ein bestehendes, separatives System zu implementieren, ein

Angebot der aktiven Medienarbeit jedoch auch in einem inklusiv gedachten Bildungs-Setting funktionieren könnte. Sowohl Aspekte von Medienarbeit von Menschen mit Behinderung inklusiv im allgemeinen Arbeitsmarkt oder in einem inklusiven Bildungs-Setting als auch auf einem geschützten Arbeitsplatz, werden in dieser Arbeit jedoch nicht untersucht. In diesem Zusammenhang stehende komplexe Themen wie die (finanzielle) Produktivität oder Fragen und Übertragungsleistungen hinsichtlich der Inklusion von Menschen mit Behinderung in Angebote der Erwachsenenbildung oder in den allgemeinen Arbeitsmarkt, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es kann zudem gesagt werden, dass die aktive Medienarbeit von Menschen mit Behinderung, auch in einem separativen Rahmen, durchaus sozialraumorientierte Elemente beinhalten kann. Auch auf diesen Aspekt wird im Verlauf der Arbeit jedoch nicht näher eingegangen.

Zunächst muss im folgenden Kapitel der Begriff Behinderung, bzw. der Personenkreis, auf den sich diese Arbeit bezieht, konkretisiert und eingegrenzt werden.

1.1.1 Ein- und Abgrenzung des Personenkreises

Georgy-Tscherry und Pfiffner (2022) weisen in ihrer Studie auf die Schwierigkeit hin, «(...)den Personenkreis der Menschen mit schwerer mehrfacher, körperlicher und/oder kognitiver Beeinträchtigung zu beschreiben(...)» und «(...) dass keine einheitliche Definition von schwerer Behinderung oder Beeinträchtigung vorliegt.» (S. 7). Die Heterogenität dieser Personengruppe macht es kompliziert, eine ebendiese erfassende oder vereinheitlichende Beschreibung zu finden (ebd.). Georgy-Tscherry und Pfiffner beziehen sich auf die Beschreibungen von Fröhlich (2003), der den Personenkreis wie folgt beschreibt:

«Schwerstbehinderte Menschen sind solche,

- die körperliche Nähe brauchen, um andere Menschen wahrnehmen zu können;
- die andere Menschen brauchen, die ihnen die Umwelt auf einfache Weise nahe bringen;

- die andere Menschen brauchen, die ihnen Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen;
- die jemanden brauchen, der sie auch ohne (alternative) Sprache versteht und sie zuverlässig mit professioneller Sorgfalt versorgt und pflegt». (S. 662)

Eine Beschreibung, die den in dieser Arbeit gemeinten Personenkreis allerdings nicht gänzlich zu erfassen vermag und daher nicht weiter diskutiert wird, auch wenn es durchaus Überschneidungen vom in der Studie mit eingeschlossenen Personenkreis, zu dem der vorliegenden Arbeit gibt.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich, nach eingehender Recherche, auf den Begriff *Komplexe Behinderung* im Sinne Fornefelds (2008), die die Bezeichnung eingeführt hat, um einer Personengruppe von Menschen mit Behinderung begrifflich gerecht zu werden, deren Problemlagen zwar sehr individuell unterschiedlich sind, die jedoch die gleichen Exklusionserfahrungen machen und den gleichen Exklusionsrisiken ausgesetzt sind (S. 50-51). Weitere Kriterien, die die Lebensrealität von Menschen mit Komplexer Behinderung charakterisieren, können gemäss Fornefeld (2008) beispielsweise sein:

- «(...) bringen ihre eigenen Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse wie ihre Ansprüche unzureichend zum Ausdruck.
- (...) zeigen abweichendes Verhalten (...), was zum Ausschlusskriterium wird.
- (...) machen im Laufe ihres Lebens verstärkt Erfahrungen des 'Scheiterns' sowie des Abbruchs sozialer Beziehungen
- (...) sind in besonderem Masse der Gefahr ausgesetzt als Pflegefälle abgestempelt, und aus der Behindertenhilfe (Eingliederungshilfe) ausgeschlossen zu werden». (S. 58)

Fornefeld (2008) führt weiter aus, dass der Begriff *Komplex* in der Bezeichnung Komplexe Behinderung bewusst und explizit gross geschrieben wird, da es sich nicht um eine Eigenschaftsbeschreibung im Sinne eines Adjektivs handle, sondern Komplexe Behinderung wie ein Name für die beschriebene Gruppe genutzt wird (S. 65).

Der Begriff Komplexe Behinderung lässt einen gewissen Deutungsspielraum und sieht Behinderung als einen dynamischen und sich lebenslang verändernden Prozess, der nicht klar strukturiert ist und nur in Relationalität zum jeweiligen Lebenskontext verstanden werden kann (Fornefeld, 2008, S. 78). Durch diese wechselseitige Beziehung von Mensch und Welt, versteht Fornefeld den Menschen mit Komplexer Behinderung als sich ständig verändernd, sofern er in Bildungsprozesse eingebunden ist. Der Mensch mit Komplexer Behinderung wird als bildungsfähig und aufgeschlossen gegenüber Bildung gesehen (ebd.).

Der Personenkreis, auf den sich die vorliegende Arbeit bezieht, lässt sich weiter eingrenzen, indem auch strukturelle Kriterien berücksichtigt werden. Georgi-Tscherry und Pfiffner (2022) stellen fest, dass die Deutschschweizer Kantone ein grösstenteils einheitliches Verständnis von Beschäftigungs- und Tagesstätten bzw. Tagesstrukturen haben (S. 17). Diese grenzen sich ab zu geschützten Arbeitsplätzen bzw. Werkstätten, indem die Arbeit bzw. Beschäftigung dort nicht produktiv resp. leistungsorientiert ausgerichtet ist und es keine Arbeitsverträge gibt. Sie können primär als tagesstrukturierende Angebote verstanden werden, für Menschen, die weder im allgemeinen Arbeitsmarkt noch auf einem geschützten Arbeitsplatz in einer Werkstatt arbeiten können (ebd.). Ebendieser Personenkreis ist gemeint, wenn im Weiteren der Begriff Komplexe Behinderung verwendet wird.

Eine Eingrenzung anhand der kommunikativen Kompetenzen der Menschen mit Komplexer Behinderung wird nicht vorgenommen, auch wenn an dieser Stelle bemerkt werden kann, dass gerade verbalsprachliche Kompetenzen für gewisse Bereiche der Medienarbeit durchaus von Vorteil sein können – aber eben nicht zwingend vorhanden sein müssen, wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch zeigen wird. Bereits 1973 erwähnte Baacke in seiner Begründung des Begriffs Medienkompetenz den

Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz im Sinne Habermas'. Baacke erweiterte den Begriff allerdings bezüglich Medienkompetenz noch um nonverbale Äusserungsformen (Theunert & Schorb, 2010, S. 251).

Grundsätzlich soll jede Person entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten am Prozess der aktiven Medienarbeit teilhaben können.

1.2 Zielpublikum und Berufsrelevanz

Diese Arbeit richtet sich primär an Professionelle der Sozialen Arbeit, insbesondere der Sozialpädagogik und Soziokulturellen Animation, die mit Menschen mit Behinderung arbeiten. Weitere Adressat*innen sind Institutionen für Menschen mit Behinderung, die über tagesstrukturierende Angebote verfügen sowie deren Entscheidungsträger*innen.

Setzt man die in Kapitel *1.1 Ausgangslage und Zielsetzung* beschriebenen Ziele der Arbeit in Bezug zum Berufskodex der Sozialen Arbeit von AvenirSocial (2010), ist eine Vielzahl von Verbindungen ersichtlich. Soziale Arbeit wird beschrieben als gesellschaftlicher Beitrag an Menschen oder Gruppen, die in ihrer Lebensverwirklichung gehindert sind oder deren gesellschaftliche Teilhabe eingeschränkt ist (S. 6). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es letztlich Potenziale und Rahmenbedingungen der Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung zu eruieren, die sich förderlich auf deren gesellschaftliche Teilhabe auswirken. Auch ist es, gemäss Berufskodex, Aufgabe der Sozialen Arbeit Menschen auf ihrem Lebensweg zu begleiten, sie zu betreuen und zu schützen und auch ihre persönliche Entwicklung zu fördern (ebd.). Mit dieser Arbeit sollen, wie zuvor beschrieben, Grundlagen geschaffen werden für den Aufbau eines Angebots im Wissens-Bereich, wie von Georgi-Tscherry und Pfiffner (2022) gefordert, das sodann auch als Bildungsangebot gesehen werden muss, welches die Entwicklung der Adressat*innen fördert (S. 30). Auch den im Berufskodex beschriebenen Grundsätzen der Partizipation, der Integration, der Ermächtigung und der Selbstbestimmung wird mit den Zielsetzungen der Arbeit Rechnung getragen (AvenirSocial, 2010, S. 8-9).

Die genannten Punkte aus dem Berufskodex finden sich teilweise auch in den von Hoffmann (2010) beschriebenen zentralen Elementen von Sozialer Arbeit in einer mediatisierten Gesellschaft wieder. Er führt aus, Soziale Arbeit müsse die Rolle der Medien als Unterstützungsmittel zur Lebensbewältigung bei spezifischen Problemlagen erkennen, deutlich machen und fördern (S. 64-66). Sie müsse zudem einen Beitrag leisten, um sozialer Benachteiligung in den Bereichen des Zugangs zu Medien und der Entwicklung von Medienkompetenz entgegenzuwirken und diese auszugleichen. Weiter müsse die Förderung von Medienkompetenz durch die aktive Arbeit mit Medien als Potenzial für die persönliche Entwicklung der Adressat*innen angesehen werden und der kreativ-gestalterische Zugang zu Medien sollte allen Menschen ermöglicht werden, nicht nur auf Projektbasis, sondern auch im Rahmen etablierter Angebote (Hoffmann, 2010, S. 66-68).

Weitere wichtige Punkte, welche die Berufsrelevanz der vorliegenden Arbeit unterstreichen, bringt die am 15. Mai 2014 erfolgte Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK] (2006) durch die Schweiz mit sich. Im internationalen Übereinkommen, das die Rechte von Menschen mit Behinderung und die entsprechenden Pflichten der Vertragsstaaten festlegt, finden sich zahlreiche Verknüpfungen mit den Zielen dieser Arbeit. Medien kommt in der UN-BRK gemäss Bosse (2016) eine Querschnittsfunktion zu, die in mehreren Artikeln zum Ausdruck kommt. Insbesondere sei an dieser Stelle, im Zusammenhang mit den Zielen dieser Arbeit, auf folgende Artikel der UN-BRK hingewiesen:

- Art. 24 Recht auf Bildung
- Art. 21 Recht des Zugangs zu Informationen
- Art. 8 Bewusstseinsbildung
- Art. 9 Recht auf Zugänglichkeit
- Art. 29 Recht auf Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben
- Art. 30 Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (vgl. UN-BRK, 2006)

Laut Bosse (2016) verweisen diese Artikel der UN-BRK auf drei eng miteinander verknüpfte Ebenen, die er als Teilhabe in Medien, Teilhabe an Medien und Teilhabe durch Medien bezeichnet. Dieser Aspekt wird in Kapitel 2.4 *Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe* vertieft.

Zunächst werden im folgenden Kapitel die Fragestellungen und der daraus resultierende Aufbau der Arbeit erläutert.

1.3 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht folgender Hauptfragestellung nach (vgl. *Tabelle 1, S. 8*).

Hauptfrage	Wie fördert aktive Medienarbeit als Methode der Medienbildung die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung?
-------------------	--

Tabelle 1: Hauptfragestellung (eigene Darstellung)

Um diese Hauptfragestellung zu beantworten, ist die Arbeit entlang dreier Leitfragestellungen aufgebaut (vgl. *Tabelle 2, S. 8*).

Leitfrage 1	Welche Bedeutung hat Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung?
Kapitel 2	
Leitfrage(n) 2	Welche Potenziale birgt die Methode der aktiven Medienarbeit für Menschen mit Komplexer Behinderung und was sind die Rahmenbedingungen dafür?
Kapitel 3	
Leitfrage(n) 3	Was könnten Formen und Umsetzungsmöglichkeiten eines Medienateliers für Menschen mit Komplexer Behinderung sein und welche Beispiele gibt es bereits?
Kapitel 4	

Tabelle 2: Leitfragen (eigene Darstellung)

In Kapitel 2. *Gesellschaftliche Teilhabe und Medienbildung* wird, mit Blick auf die Leitfrage 1, der theoretische Rahmen der Arbeit abgesteckt und es werden zentrale Begriffe wie gesellschaftliche Teilhabe und Medienbildung/Medienkompetenz eingeführt. Es wird die Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung herausgearbeitet.

Kapitel 3. *Aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung* befasst sich mit aktiver Medienarbeit als Methode der Medienbildung. Die Methode wird zunächst theoretisch begründet und es werden Potenziale der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung aufgezeigt. Danach werden Rahmenbedingungen, im Sinne von Voraussetzungen, förderliche und hinderliche Faktoren sowie methodisch-didaktische Ansätze dargelegt.

Kapitel 4. *Formen und Umsetzungsmöglichkeiten aktiver Medienarbeit* widmet sich Formen bzw. Umsetzungsmöglichkeiten der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung. Es werden zudem zur Einordnung und Veranschaulichung drei Beispiele für Medienwerkstätten/Medienateliers aus dem Ausland vorgestellt. In der Schweiz gibt es noch keine vergleichbaren, regulären Angebote.

In Kapitel 5. *Fazit* werden die Fragestellungen der Arbeit zusammenfassend beantwortet und damit die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit präsentiert. Es werden Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis dargelegt und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben im Themenfeld gegeben.

Welches methodische Vorgehen für die Beantwortung der zuvor beschriebenen Fragestellungen gewählt wurde, wird im folgenden Kapitel erläutert.

1.4 Methodisches Vorgehen

Zu den Themenbereichen *Gesellschaftliche Teilhabe, Erwachsenenbildung, Komplexe Behinderung, Medienpädagogik, Medienbildung, Medienkompetenz* sowie *aktiver Medienarbeit* liegt bereits umfangreiche Literatur vor. Für die Beantwortung der genannten Fragestellungen wurde daher die Methode der Fachliteraturarbeit gewählt.

Die erste Literaturrecherche erfolgte mittels systematischer Stichwortsuche mit einschlägigen Begriffen aus den oben genannten Themenbereichen, teilweise unter Verwendung von Booleschen Operatoren. In einem zweiten Schritt wurde mittels Schneeballprinzip weitere relevante Literatur aus Verzeichnissen bereits gefundener Literatur recherchiert. Durch die intensive Auseinandersetzung mit bereits recherchierter Literatur, tauchten immer wieder neue assoziierte Begriffe aus den genannten Themenbereichen auf, die zu weiteren Stichwortsuchen führten. Für die Recherche wurde hauptsächlich das Rechercheportal Swiscovery genutzt, aber auch Zenodo (Studentische Arbeiten, HSLU Soziale Arbeit), Content Select, ResearchGate, Grin, Springer Link sowie Google. Auch wurde vor Ort in Bibliotheken in den genannten Themenkreisen recherchiert. Bewertungskriterien waren einerseits die Aktualität der Literatur, sowie ihre jeweilige Relevanz für die Thematik der Arbeit. Gedruckte Literatur wurde eingescannt und die Literatur danach digital nach Themen strukturiert sowie relevante Textstellen markiert und mit digitalen Notizen versehen. Die Literaturverwaltung erfolgte teilweise mit dem Programm Citavi 6.

2. Gesellschaftliche Teilhabe und Medienbildung

In diesem Kapitel werden theoretische Grundlagen zu den Themen *Gesellschaftliche Teilhabe* und *Medienbildung/Medienkompetenz* eingeführt und das Verständnis zentraler Begriffe für die vorliegende Arbeit geklärt. Anschliessend werden Zusammenhänge hergestellt, zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Medienbildung.

2.1 Gesellschaftliche Teilhabe

Im fachlichen Diskurs über Teilhabe ist man sich einig, dass der Begriff vielerorts, je nach Zusammenhang, sehr unterschiedlich verwendet wird und dessen Verwendung einer sorgfältigen Ausdifferenzierung bedarf (vgl. Bartelheimer et al., 2020; Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft, 2021; Mogge-Grotjahn, 2022; Waldschmidt, 2015).

Die Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2005) definiert Teilhabe in der deutschen Übersetzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF als «(...) das Einbezogensein in eine Lebenssituation» (S. 19). Behinderung wiederum wird von der WHO (2005) beschrieben als komplexe, kontextabhängige Wechselwirkung verschiedener biopsychosozialer Faktoren und ist im Verständnis der ICF nicht als reine Eigenschaft einer Person zu betrachten (S. 25). Da Teilhabe und Behinderung sich im Modell der ICF aufeinander beziehen, definiert sich Behinderung etwa über die eingeschränkte Teilhabe einer Person (Schmidt & Dowschak, 2011, S. 276). In der ICF sind verschiedene relevante Lebensbereiche aufgeführt, in denen die Teilhabe vorhanden oder eingeschränkt sein kann, wie beispielsweise Kommunikation, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben oder bedeutende Lebensbereiche (WHO, 2005, S. 19-21).

Die UN-BRK (2006) knüpft an dieses Verständnis von Behinderung und Teilhabe an und definiert als zentralen Grundsatz des Übereinkommens «(...) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft» (vgl. Art. 3c). Weiter ist die Rede von «(...) gleichberechtigter Teilhabe an der Gesellschaft (...)» (vgl. Art. 1).

Waldschmidt (2015) führt hierzu unter Bezugnahme auf die englische Fassung der UN-BRK aus, dass in dieser der Begriff *participation* synonym für Teilhabe verwendet wird (S. 684). Trotz der begrifflichen Schnittmengen von Partizipation und Teilhabe plädiert Mogge-Grotjahn (2022) dafür, die Begriffe zu unterscheiden und nicht synonym zu verwenden (S. 16). Schaut man sich die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs *participation* an wird klar, dass dieser vielfältige Bedeutungsebenen hergibt. Insbesondere rückt Waldschmidt (2015) die drei Bedeutungsvarianten *Teil sein*, *Teil nehmen* und *Teil haben* ins Zentrum (S. 684). Sie führt weiter aus, dass diese drei Bedeutungsvarianten des Partizipationsbegriffs sehr gut zu aus verschiedenen Partizipationsdiskursen und -modellen bekannten Stufen passen: *Mitgliedschaft und Anerkennung*, *Information und Anhörung* sowie *Kooperation und Einflussnahme* (Waldschmidt, 2015, S. 685). Mit Erreichen der vierten und letzten Stufe *Kontrolle und Macht* wäre gemäss Waldschmidt (2015) wohl die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erreicht, wie die UN-BRK sie festlegt (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird gesellschaftliche Teilhabe jedoch nicht als Stufenmodell verstanden, sondern als ein dynamisches, mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus Mikro-, Meso- und Makroebene sowie verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen (P. Bartelheimer et al., 2022, S. 26). Dahingehend orientiert sich die vorliegende Arbeit an einem umfassenden Teilhabe-Begriff. Jede Form von Teilhabe wird im Verständnis dieser Arbeit als gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Die Begriffe Teilhabe und gesellschaftliche Teilhabe werden daher synonym verwendet. Davon ausgehend, dass der in Kapitel 1.1.1 *Ein- und Abgrenzung des Personenkreises* eingegrenzte Personenkreis von Menschen mit Komplexer Behinderung vom Lebensbereich Bildung weitgehend exkludiert und generell in hohem Mass von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen ist, kann bezugnehmend auf Wimmer die These aufgestellt werden, dass sich die Teilnahme an einem Medienbildungsangebot nicht nur positiv durch die Teilhabe im Lebensbereich Bildung auswirkt, sondern auch auf individuelle Kommunikations- und Teilhabekompetenzen auf der Mikroebene und letztlich auf die Teilhabe an der Gesellschaft auf der Makroebene (Wimmer, 2014; zit. in Mogge-Grotjahn, 2022, S. 157; vgl. *Abbildung 1*, S. 13).

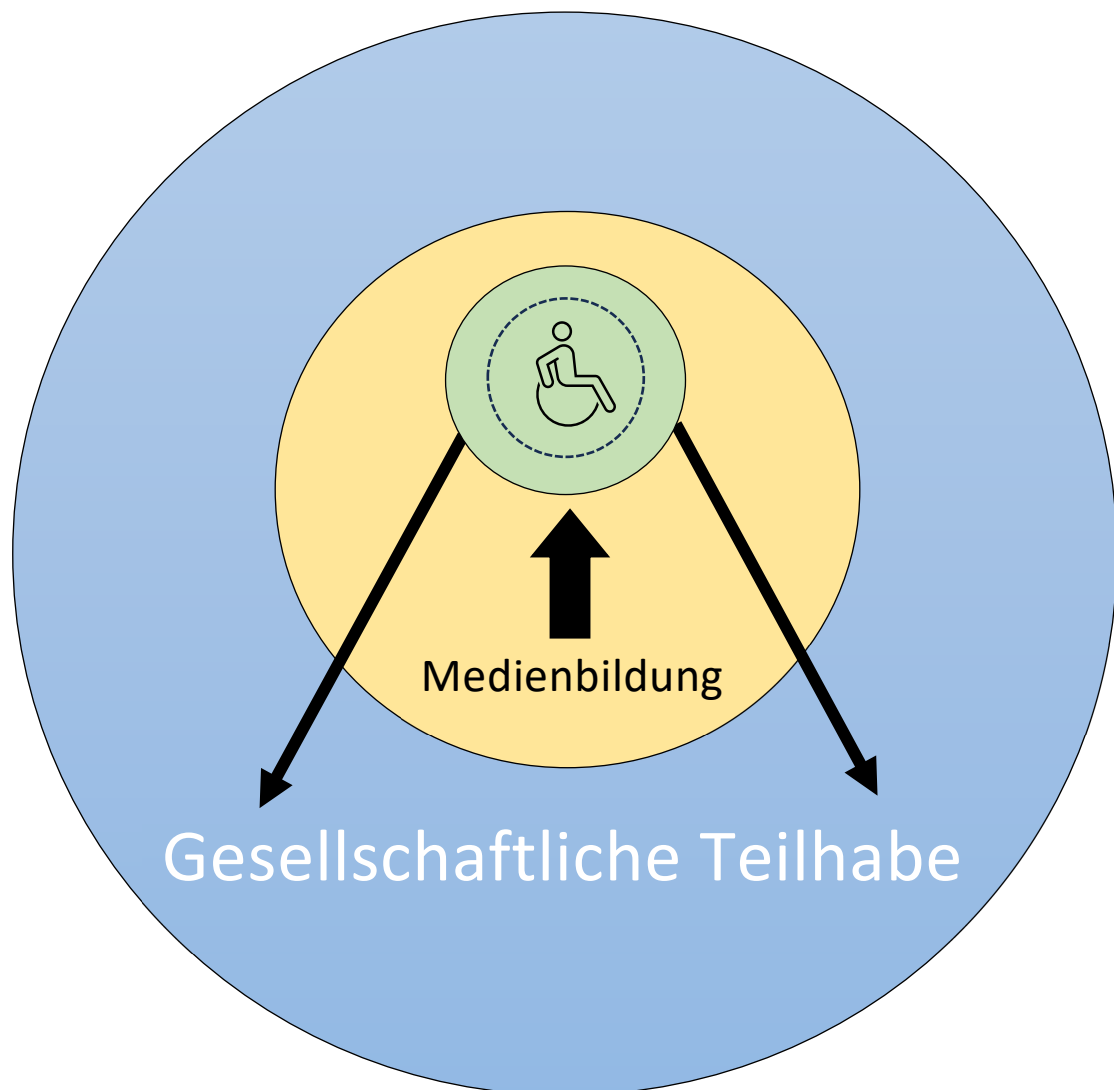


Abbildung 1: Teilhabe-Lernen (eigene Darstellung)

Ein ähnliches Verständnis von Teilhabe wie zuvor beschrieben und in Abbildung 1 dargestellt, deuten auch Sonnenberg und Arlabosse (2014) an, wenn sie den Begriff definieren als «(...) die Möglichkeit von Menschen, ihre Lebenssituation aktiv und selbstbestimmt (mit-)zugestalten und so Einfluss auf die verschiedenen Lebensbereiche zu nehmen» (S. 64). Sie führen beziehungsweise auf Seifert sowie Erhardt und Grüber weiter aus, dass es für die vollständige Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben eine Art des Teilhabe-Lernens brauche, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene (ebd.; vgl. auch Seifert, 2010, S. 384; Erhardt & Grüber, 2011, S. 70). Dies ist ein Verständnis des Begriffs Teilhabe, welches auch dieser Arbeit zugrunde liegt.

Geht man also davon aus, dass die Verwirklichung von gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung etwas Lehr- und Lernbares ist, drängt sich der Begriff (Erwachsenen-)Bildung, im konkreten Fall dieser Arbeit Medienbildung bzw. Medienkompetenz, auf. Da die Arbeit sich ausschliesslich mit erwachsenen Personen befasst, liegt der Fokus im folgenden Kapitel auf Aspekten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung und ihrem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Teilhabe.

2.2.1 Teilhabe und Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung

Anschliessend an den Gedanken, dass Teilhabe lehr- und lernbar ist, konkludiert Fornefeld (2012), dass Bildung und Teilhabe nicht nur in einem engen Verhältnis zueinander stehen, sondern auch jeweils voneinander abhängen. Bildung stellt die unentbehrliche Grundlage für Teilhabe dar und Teilhabe ist das absolut notwendige Fundament von Bildung. Begründet wird dies dadurch, dass Bildung nur durch die Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Materien geschehe, also letztlich durch soziale und kulturelle Teilhabe (S. 11).

Sieht man Teilhabe als etwas Lernbares an, muss es auch entsprechende Bildungsmöglichkeiten geben – auch für erwachsene Menschen mit Komplexer Behinderung. Lebenslanges Lernen charakterisiert sich gemäss Hof (2009) durch die Auseinandersetzung, in formellen und informellen Bildungskontexten, mit neuen Themen und die Aneignung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die gesamte Lebensspanne hinweg (S. 33). Als eine der Aufgaben lebenslangen Lernens identifiziert Baacke (1998) beispielsweise den Erwerb von Medienkompetenz (S. 2).

In der UN-BRK (2006) ist lebenslanges Lernen unter Art. 24 Bildung als Menschenrecht verankert, unabhängig vom Grad der Beeinträchtigung, also auch für Menschen mit Komplexer Behinderung. Erwachsenenbildung kann als eine Form des lebenslangen Lernens angesehen werden. Sie steht gemäss Meisel (2012) in enger Beziehung zu Teilhabe, da in der historischen Entwicklung von Weiterbildung Emanzipationsbewegungen und Bildungsgerechtigkeit immer wieder eine grosse Rolle spielten (S. 17).

In der Realität sind gerade Menschen mit Komplexer Behinderung oft von Möglichkeiten der (Medien-)Bildung exkludiert (Sonnenberg, 2017, S. 55). Dies obwohl sich für diese Zielgruppe beispielsweise Möglichkeiten der Medienbildung aufdrängen würden, da diese zahlreiche Potenziale hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung mit sich bringt (vgl. Kapitel 2.4 *Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe* und Kapitel 3.4 *Potenziale*).

Auf die spezifischen Rahmenbedingungen von Medienbildung bei erwachsenen Menschen mit Komplexer Behinderung sowie methodisch-didaktische Grundsätze wird in Kapitel 3.5.2 *Voraussetzungen, förderliche Faktoren und methodisch-didaktische Überlegungen* näher eingegangen. Zunächst wird im folgenden Kapitel das Verhältnis und Verständnis der beiden Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz geklärt.

2.3 Medienbildung und Medienkompetenz

Zum Verhältnis und Verständnis der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung gibt es im fachlichen Diskurs eine Vielzahl an unterschiedlichen Auffassungen. Einige werden im Folgenden hier aufgezeigt und danach das Verhältnis und Verständnis der beiden Begriffe erläutert, an dem sich diese Arbeit orientiert.

Gemäß den Ausführungen von Spanhel (2010) wird Medienbildung als ein zweifacher Ansatz betrachtet: Einerseits als kontinuierlicher Prozess und andererseits als ein angestrebtes Ziel. Innerhalb dieses Konzepts wird Medienkompetenz lediglich als ein Teilbereich der umfassenderen Medienbildung verstanden (S. 51). Medienbildung sieht Spanhel (2006) letztendlich als Ziel des, seiner Auffassung nach, übergeordneten Begriffs Medienerziehung (S. 188). Da es in dieser Arbeit um die Medienarbeit von erwachsenen Menschen mit Komplexer Behinderung geht, Spanhel jedoch seinem Verständnis von Medienbildung den Erziehungsbegriff überordnet, wird diese Definition des Begriffs Medienbildung in der Arbeit nicht weiter verfolgt.

Tulodziecki (2010a) versteht unter Medienbildung einen Prozess mit der Zielvorstellung Medienkompetenz (S. 52). Der Begriff Medienbildung soll ihm zufolge für den

Bereich der inhaltlichen Strukturierung von Medienkompetenz verwendet werden (Tulodziecki, 2010b, S. 45). Er definiert dafür fünf Aufgabenfelder der Medienbildung:

- «Auswählen und Nutzen von Medienangeboten»
- «Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen»
- «Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen»
- «Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen»
- «Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung».

(Tulodziecki, 1997, S. 142-221)

Tulodziecki befasst sich hauptsächlich mit dem Feld der schulischen Medienbildung. Seine Überlegungen scheinen jedoch auch auf den außerschulischen Bereich übertragbar.

Schorb (2009a) wiederum sieht Medienbildung als Zieldimension, die durch die Förderung von Medienkompetenz angestrebt wird (S. 8). Der Erwerb von Medienkompetenz wird von ihm als Schritt auf dem Weg hin zu Medienbildung gesehen (ebd.). Gleichzeitig verweist Schorb (2009a) darauf, dass es in Wirklichkeit nie den Menschen geben wird, der sämtliche den Begriff Medienkompetenz umfassenden Fähigkeiten innehaben wird (S. 7).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an Bosse (2012), der zum Verhältnis der beiden Begriffe und bezugnehmend auf den Kontext von Medienbildung und Inklusion pragmatisch festhält: «Unter dem Begriff Medienbildung wird überwiegend die Vermittlung von Medienkompetenz verstanden» (S. 13). Medienbildung wird also in dieser Arbeit als Prozess der Vermittlung von Medienkompetenz angesehen.

An welchem Verständnis des Begriffs Medienkompetenz sich im Weiteren orientiert wird und welche Fähigkeiten dieses umfasst, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.3.1 Dimensionen von Medienkompetenz

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den Medienkompetenz-Begriff von Bernd Schorb und Helga Theunert, die für die den Medienkompetenz-Begriff umfassenden Fähigkeiten ein Modell entwickelten, im Sinne einer Weiterentwicklung von Baackes Begriff von Medienkompetenz von 1973 (vgl. *Abbildung 2, S.17*).



Abbildung 2: Modell Medienkompetenz (nach Theunert, 2015, S. 155)

Die im Modell allumfassende kommunikative Kompetenz ist als die Kunst der selbstbestimmten und kritisch reflektierten Kommunikation zu verstehen, die wiederum als Grundlage dient für die Fähigkeit zur Aneignung, aktiven Gestaltung und Veränderung der Realität. Da damit auch die mediale Kommunikation mit gemeint ist, kann Medienkompetenz als essenzieller Bestandteil kommunikativer Kompetenz betrachtet werden, der soziale Handlungsfähigkeit im mediatisierten gesellschaftlichen Kontext möglich macht (Theunert, 2009, S. 200). Mit voranschreitender Mediatisierung der Gesellschaft gewinnt sie stetig an Bedeutung (Theunert, 2015, S. 156).

Das Modell von Schorb und Theunert unterteilt Medienkompetenz in die drei Dimensionen *Wissen*, *Reflexion* und *Handeln*, die zusammen eine Vielzahl an Fähigkeiten vereinen (Theunert, 2015, S. 155).

Die Dimension *Wissen* kann gemäss Schorb (2017) weiter unterteilt werden in funktionales und strukturelles Wissen. Mit funktionalem Wissen sind in erster Linie instrumentelle Fertigkeiten gemeint, ganz grundlegend, das Wissen über die Handhabung von Geräten, die Installation einer Software oder das Aufrufen einer Webseite (S. 257). Aber auch das Wissen darüber, wie beispielsweise eine Text-, Audio-, oder Video-Software zu bedienen ist, um letztlich ein möglichst ästhetisches Resultat zu erzielen. Und generell Wissen über Dramaturgien, mediale Inhalte oder unterschiedliche Genres (ebd.). Das strukturelle Wissen hingegen umfasst Kenntnisse über die Komplexität der Vernetzung zeitgenössischer Mediensysteme und deren Wechselwirkungen. Dazu gehört beispielsweise auch das Wissen über mediale Netzwerke, deren Besitzer, allfällige wirtschaftliche oder politische Interessen, die verfolgt werden oder auch Wissen darüber, warum soziale Netzwerke von den Konzernen kostenlos zur Verfügung gestellt werden und in diesem Zusammenhang Kenntnisse über Big Data (Schorb, 2017, S. 258).

Die Dimension *Reflexion* umfasst die Fähigkeit der ethisch-normativen Medienbewertung aus drei verschiedenen Blickwinkeln. Einerseits bezogen auf sich selbst, in Form eines kritisch-reflexiven Blicks auf das eigene mediale Handeln sowie beispielsweise auch die Reflexion über das eigene Nutzungsverhalten. Andererseits auch bezogen auf die Medien oder mediale Inhalte an sich, auf Interessen, die möglicherweise dahinter stecken oder auf strukturelle Gegebenheiten der Medienwelt. Letztlich spielen auch gesellschaftsbezogene Komponenten eine Rolle, wie die Reflexion über den Umgang der Gesellschaft mit persönlichen Daten, die Bewertung gesamtgesellschaftlicher Wirkungen medialer Produkte, die Auseinandersetzung mit der Macht der weltweit agierenden Medienhäuser oder Einschätzungen über den Einfluss der Medien auf politischer oder gesellschaftlicher Ebene (Schorb, 2017, S. 258-259).

Die dritte Dimension *Handeln* beinhaltet alle Fähigkeiten im Zusammenhang mit der aktiven, ziel- und zweckgerichteten Nutzung von und Auseinandersetzung mit Medien (Schorb, 2017, S. 259-260). Sei es zum kommunikativen Ausdruck, als kreative Betätigung oder aus Gründen der Partizipation an öffentlichen Kommunikationsprozessen (Theunert, 2015, S. 155). Beispiele dafür sind die Aktualisierung des Social Media-Profiles, die Produktion und Publikation selbst erstellter medialer Inhalte oder bei der Beteiligung in einem Online-Gruppenchat (Theunert, 2009, S. 203). Medienhandeln ist letztlich die Herstellung medialer Inhalte in gesellschaftlichen Zusammenhängen und die Grundlage jeder handlungsorientierten Medienpädagogik (Schorb, 2008, S. 80).

Als letztes Element des Medienkompetenz-Modells bezeichnet die Ebene *Orientierung und Positionierung* eine gründliche Bewertung der vorhandenen Medienangebote und Handlungsmöglichkeiten sowie die individuelle Positionierung innerhalb der und im Verhältnis zur Medienwelt. Grundlage dieser Ebene bilden die erworbenen Fähigkeiten der Dimensionen *Wissen* und *Reflexion* sowie die handlungspraktischen Erfahrungen der Dimension *Handeln*. Die Ebene *Orientierung und Positionierung* steht nicht für eine eigene Dimension, sondern stellt eine Zielperspektive sowie die Möglichkeit eines Zwischenstopps im lebenslangen Lernprozess auf dem Weg zu mehr Medienkompetenz dar (Theunert, 2009, S. 203).

Abschliessend definiert Schorb (2017) Medienkompetenz als: «(...) die zielgerichtete Aneignung von und das souveräne Handeln mit Medien» (S. 261).

Die Themen Aneignung von und Handeln mit Medien werden ausführlich in Kapitel 3. *Aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung* behandelt, in der Auseinandersetzung mit dem zentralen medienpädagogischen Konzept dieser Arbeit. Hier wird im folgenden Kapitel die Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung aufgezeigt.

2.4 Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe

Davon ausgehend, dass Medienkompetenz, wie im letzten Kapitel erläutert, ein wichtiger Teil kommunikativer Kompetenz darstellt, kann hergeleitet werden, dass der Erwerb von Medienkompetenz durch Medienbildung ein essenzieller Faktor ist, um aktiv und gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben.

Dies bestätigen Pelka und Kaletka (2013) wenn sie ausführen, dass in einer immer stärker durch Medien geprägten Gesellschaft, das Ausmass an Medienkompetenz grossen Einfluss auf die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation hat (S. 5).

Auch Zorn, Schluchter und Bosse (2019) stellen fest, dass in einer Welt, in der Alltags- und Lebenswelten immer mehr von Prozessen medialer Kommunikation durchzogen sind, Medien einen weitreichenden Einfluss auf nahezu alle Bereiche des täglichen Lebens haben, wie auch auf das Denken und Handeln oder die (Mit-)Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen (S. 19).¹ Medien sind dahingehend als Sozialisationsinstanz zu verstehen, spielen eine unterstützende Rolle bei Individualisierungsprozessen und der Herausbildung von Identität, ermöglichen Selbstentdeckung und bieten zudem Orientierung (ebd.). Verfügt ein Individuum über keine Zugänge oder Fähigkeiten zur Nutzung von Medien, hat dies zudem einen negativen Einfluss auf seine Bildungschancen und es entsteht die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung (Eickelmann, 2015; Paus-Hasebrink, 2017). Oder um es mit den Feststellungen Friebe (2010) und Rölls (2010) zusammenzufassen: «Letztendlich ist Bildung notwendig für die Vermeidung sozialer Exklusion» (S. 151) und «Das Ignorieren der Medien führt zu Exklusion» (S. 34).

Damit wird Medienpädagogik zu einem wichtigen Feld für die Soziale Arbeit. Gemäss Lange und Klimsa (2019) stellen Medien ein vielseitig einsetzbares Instrument für Interventionen der Sozialen Arbeit dar (S. 228). Beispielsweise können bildende Zugänge hinsichtlich des Erwerbs von Medienkompetenz geschaffen werden.

¹ vgl. auch Aktion Mensch e. V. & SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2020; Bosse, 2015, S. 10; Reber & Luginbühl, 2018, S. 20; Röll, 2010, S. 34; Sonnenberg, 2017, S. 51

Schluchter (2010) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, dass neben informellen Möglichkeiten des Erwerbs von Medienkompetenz auch non-formale Bildungsangebote geschaffen werden, gerade weil davon auszugehen ist, dass aufgrund von physischen, psychischen oder sozial-strukturellen Hindernissen, nicht alle Menschen die gleichen Möglichkeiten haben, Medienkompetenz zu erlangen (S. 73). Dies trifft vermutlich in besonderem Masse auf Menschen mit Komplexer Behinderung zu, was Georgy-Tscherry und Pfiffner (2022) unterstreichen, wenn sie fordern, dass gerade Angebote für die Zielgruppe der Menschen mit schweren Beeinträchtigungen einen besonderen Fokus auf die Initiierung von Bildungsprozessen und auf deren Bildungs- und Förderpotenziale legen sollten, beispielweise im Bereich von digitalen Medien, legen sollten (S. 35). Diese Forderung lässt sich auf den Personenkreis der Menschen mit Komplexer Behinderung, im Verständnis dieser Arbeit, übertragen.

Kamin (2020) stellt fest, dass es, damit die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen möglich wird, auch Zugänge zu Mediennutzung für alle Menschen mit Behinderungen braucht (S. 91). Dementsprechend auch für den in dieser Arbeit eingegrenzten Personenkreis von Menschen mit Komplexer Behinderung. Bildung mit, über und durch Medien stellt zudem gemäss Zorn, Schluchter und Bosse (2019) das Fundament gesellschaftlicher Teilhabe dar (S. 23). Modelle von Medienkompetenz, wie das Modell von Schorb und Theunert (vgl. *Abbildung 2*, S. 17), bieten einen Begründungs- und Planungsrahmen für medienpädagogische Angebote, mit denen die Förderung von Bildung und Teilhabe angestrebt wird (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019, S. 26).

Reber und Luginbühl (2018) betonen, bezogen auf Menschen mit Lern- und/oder kognitiver Behinderung, die Notwendigkeit, an allen Teildimensionen von Medienkompetenz zu arbeiten (S. 21). Dies behält auch für Menschen mit Komplexer Behinderung seine Gültigkeit, oder gerade für sie, bezeichnen doch Michaelis und Lieb (2006; zit. in Bosse, 2014) Angebote zur Förderung von Medienkompetenz als «Möglichkeit des gemeinsamen Lernens bei heterogenen Lernausgangslagen» (S. 150).

Dass Medienbildung eine Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt, bestätigt sich auch durch den Bezug zu den in Kapitel 1.2 *Zielpublikum und Berufsrelevanz* erwähnten Artikeln der UN-BRK und dem Hinweis Bosses (2016) darauf, dass Medien in der UN-BRK eine Querschnittsfunktion zukommt. Er spricht in diesem Zusammenhang von medialer Teilhabe von Menschen mit Behinderung und teilt diese in die drei Bereiche *Teilhabe in Medien, Teilhabe an Medien* und *Teilhabe durch Medien* auf (vgl. *Abbildung 3, S. 22*).

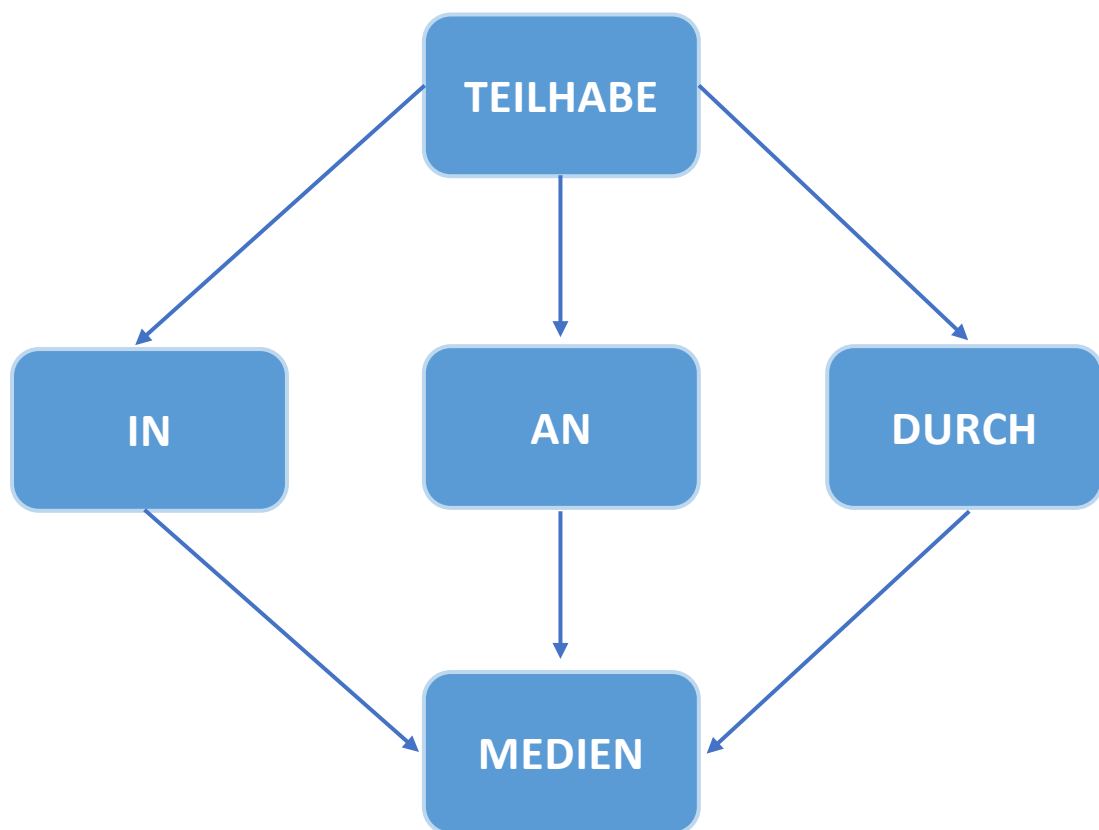


Abbildung 3: Drei Bereiche der medialen Teilhabe (eigene Darstellung auf der Basis von Bosse, 2016)

Teilhabe in Medien meint dabei, wie Menschen mit Behinderung in Medien dargestellt werden (Bosse, 2016; vgl. auch Zorn, Schluchter & Bosse, 2019, S. 28).

- Art. 8 Bewusstseinsbildung
- Art. 29 Recht auf Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben
- Art. 30 Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben

Teilhabe an Medien bezeichnet die Möglichkeit, Medien barrierefrei zu nutzen, sowohl aus der Perspektive der technischen Bedienbarkeit, der Wahrnehmbarkeit durch unterschiedliche Sinne, wie auch der Verständlichkeit der Sprache und Benutzerfreundlichkeit (Bosse, 2016; vgl. auch Zorn, Schluchter & Bosse, 2019, S. 28).

- Art. 9 Zugänglichkeit
- Art. 21 Recht des Zugang zu Informationen
- Art. 29 Recht auf Teilhabe am politischen und öffentliche Leben
- Art. 30 Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben

Mit Teilhabe durch Medien ist gemeint, dass Menschen mit Behinderungen selbst zu einem aktiven und produzierenden Teil der Medienwelt werden und über die Arbeit mit Medien und den damit in Zusammenhang stehenden Erwerb von Medienkompetenz, ihre Möglichkeiten erweitern, an der Gesellschaft zu partizipieren (ebd.).

- Art. 24 Bildung
- Art. 8 Bewusstseinsbildung
- Art. 9 Zugänglichkeit
- Art. 21 Recht des Zugang zu Informationen
- Art. 29 Recht auf Teilhabe am politischen und öffentliche Leben
- Art. 30 Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben

Eine medienpädagogische Methode, die sich besonders anbietet, um sowohl allen Teildimensionen von Medienkompetenz nach Schorb und Theunert, als auch den drei Bereichen medialer Teilhabe nach Bosse gerecht zu werden, ist die aktive Medienarbeit, von Kübler als der «Königsweg medienpädagogischen Handelns» bezeichnet wird (Kübler, 1991; zit. in Nolle, 2002, S. 54).

Gemäss Demmler und Rösch (2012) bietet aktive Medienarbeit zudem vielfältige Chancen für ihre Adressat*innen, die über den reinen Erwerb von Medienkompetenz hinausgeht (S. 25).

Nachdem in diesem Kapitel die Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung herausgearbeitet wurde, fokussiert das folgende Kapitel auf die Methode der aktiven Medienarbeit als handlungsorientierte medienpädagogische Methode, sowie auf deren Potenziale und Rahmenbedingungen.

3. Aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung

Handlungsorientierte Medienpädagogik versucht laut Schorb (2008), Subjekt, Medien und Gesellschaft so miteinander zu verbinden, dass dem Bestreben einer demokratischen Gesellschaft, Inhalte und Ziele von allen (mit-)bestimmen zu lassen, gefolgt wird (S. 78).

Die Methode der aktiven Medienarbeit ist zu verorten in der in den 1970-er Jahren aufkommenden handlungsorientierten Medienpädagogik und wurde massgeblich von Fred Schell und seinem 1989 erschienenen Buch *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen* geprägt. Schell (2009) beschreibt aktive Medienarbeit wie folgt: «Sie [die aktive Medienarbeit] bedeutet die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien (...). Die Medien werden von ihren Nutzern „in Dienst genommen“, das heisst selbsttätig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht» (S. 9). Aktive Medienarbeit ist also die Herstellung medialer Produkte durch Individuen, in einem Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, ihrer Lebenswelt und der Gesellschaft. Die Methode hat sich gemäss Lauffer (2008) anfangs insbesondere im ausserschulischen Bereich und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etabliert, kommt mittlerweile jedoch auch im schulischen Kontext oder in der Erwachsenenbildung zur Anwendung (S. 552).

3.1 Symbolischer Interaktionismus als grundlegende Lerntheorie

Grundlage für das Lernen im Rahmen aktiver Medienarbeit bildet die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach Herbert Blumer (Schell, 1999, S. 55; vgl. auch Blumer, 1973). Diese geht davon aus, dass Lernen, also die Änderung von Einstellungen und Verhalten, nur in Interaktionen stattfindet. In Interaktionen mit anderen Individuen, wie auch in Interaktionen mit Gegenständen der Lebenswelt. Erlangte Kenntnisse und Fähigkeiten erhalten erst in Interaktionen ihre Bedeutung (Schell, 1999, S. 56-57). Ein Individuum interagiert mit anderen Menschen durch Symbole, wobei Sprache als das vielschichtigste symbolische System das vorrangige Mittel der Interaktion darstellt. Weitere Mittel sind auch nonverbale Ausdrucksformen wie

Handlungen, Mimik oder Gestik (Schell, 1999, S. 151). Dieses Verständnis von Lernen bedeutet für die Methode aktiver Medienarbeit, dass der Prozess des Lernens als Prozess der Interaktion angelegt sein muss (Schell, 1991, S. 57).

3.2 Leitziele aktiver Medienarbeit

Nachfolgend werden die zentralen Leitziele der aktiven Medienarbeit erläutert, die die prozessuale Zielrichtung der Methode vorgeben.

Da die Methode der aktiven Medienarbeit, wie erläutert, in der handlungsorientierten Medienpädagogik zu verorten ist, orientiert sie sich auch an den Zielen ebendieser. Als Teil einer emanzipatorischen Pädagogik betrachtet die handlungsorientierte Medienpädagogik ihre Adressat*innen als soziale Subjekte, die über Handlungsfähigkeit und die Fähigkeit zur (Mit-)Gestaltung im gesellschaftlichen Kontext verfügen. Daraus leitet sich die Zielvorstellung eines Menschen ab, der als eigenständiges Subjekt selbstbestimmt agiert und gleichzeitig als Mitglied der Gesellschaft Hindernisse für seine Eigenständigkeit wahrnimmt und in der Lage ist, daran zu arbeiten oder gar diese zu überwinden. Schell konkludiert daraus, dass *Mündigkeit* und *Emanzipation* der Adressat*innen wichtige Leitziele aktiver Medienarbeit darstellen (Schell, 2009, S. 9). Fundament für die Erreichung dieser beiden Leitziele bildet der Erwerb von kommunikativer Kompetenz (ebd.). Und wie bereits in Kapitel 2.3.1 *Dimensionen von Medienkompetenz* erläutert, ist auch Medienkompetenz ein wesentlicher Bestandteil von kommunikativer Kompetenz (Theunert, 2009, S. 200). Damit wird der Erwerb von Medienkompetenz, in allen drei Dimensionen Wissen, Reflexion und Handeln, zu einem Leitziel der handlungsorientierten Medienpädagogik, also auch der aktiven Medienarbeit. Nach Schell (2009) bestehen die Leitziele der aktiven Medienarbeit demzufolge darin, in erster Linie die *kommunikative Kompetenz*, insbesondere *Medienkompetenz*, der Adressat*innen (weiterzu-)entwickeln und ihnen dadurch zu mehr *Mündigkeit* und *Emanzipation* zu verhelfen (S. 10).

3.3 Lernprinzipien aktiver Medienarbeit

Rekurrierend auf das in Kapitel 3.1 *Symbolischer Interaktionismus als grundlegende Lerntheorie* dargelegte Lernverständnis, dass Lernen ein Prozess der aktiven Interaktion von Individuen mit anderen und mit Gegenständen ihrer Lebenswelt ist, werden im Folgenden drei wesentliche Lernprinzipien der aktiven Medienarbeit vorgestellt, die diesem Lernverständnis gerecht werden und zur Erreichung der im letzten Kapitel beschriebenen Leitziele dienen, indem sie gemäss Schell (2009):

- «Handeln als elementare Lernform zulassen,
- Ermöglichen, dass die Individuen eigentätig ihren Lernprozess gestalten und die Ziele zunehmend selbstbestimmt definieren und anstreben können,
- Lerngelegenheiten schaffen, in denen Interaktionsprozesse stattfinden können». (S. 10)

Aus diesen Forderungen resultieren, als Grundlage für die aktive Medienarbeit, die drei nachfolgend beschriebenen Lernprinzipien.

3.3.1 Handelndes Lernen

Das Lernprinzip handelnden Lernens geht zurück auf den Reformpädagogen John Dewey, der den Begriff *learning by doing* (handelndes Lernen), mit seinem Buch *Democracy and education* (1916, deutsche Übersetzung 1929), geprägt hatte (Schell, 1999, S. 154).

Schell (1999) definiert handelndes Lernen im Zusammenhang mit aktiver Medienarbeit als: «(...) dialektisches Lernen in Form von Aktion und Reflexion in und von Bereichen sozialer Realität und zielt auf Aneignung, Mitgestaltung und Veränderung der Realität» (S. 162).

Dies impliziert nach Theunert folgende Grundannahmen über das handelnde Lernen:

- «Lernen als aktive Auseinandersetzung mit Realität»
- «Lernen als Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln»
- «Lernen als interaktionistisches Geschehen»
- «Lernen als adressatenorientiertes Geschehen»
- «Lernen als prozessuales Geschehen».

(Theunert, 1987; zit. in Schell, 1999, S. 162-163)

Das Prinzip des handelnden Lernens hat eine doppelte Zielsetzung: Zum einen soll es die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Aneignung individueller und gesellschaftlicher Umstände entwickeln. Zum anderen strebt es Handlungsfähigkeit im Bereich der Beeinflussung sozialer Wirklichkeit an (Theunert, 1987; zit. in Schell, 1999, S. 163). Damit verfolgt das Prinzip neben der Entwicklung kommunikativer Kompetenz auch die Erreichung von Mündigkeit und Emanzipation und wird so den Leitziele aktiver Medienarbeit gerecht.

3.3.2 Exemplarisches Lernen

Gemäss Müller (2021) basiert das Lernprinzip des exemplarischen Lernens auf der Annahme, dass die Erfahrungen, die Individuen machen, immer auch eine Abbildung gesellschaftlicher Strukturen beinhalten (S. 61). Dadurch, dass diese Erfahrungen in der aktiven Medienarbeit thematisiert werden, werden ihre Adressat*innen dazu angeregt, sich mit diesen gesellschaftlichen Strukturen und Zusammenhängen auseinanderzusetzen und sie zu reflektieren (ebd.). Diese Erweiterung des Bewusstseins wiederum ist gemäss Schell (1999) Voraussetzung dafür, dass die Adressat*innen schliesslich aktiv Einfluss auf die Gesellschaft nehmen können (S. 169). Bezugnehmend auf die Leitziele aktiver Medienarbeit kann also gesagt werden, dass das Lernprinzip des exemplarischen Lernens auf die Mündigkeit und Emanzipation der Adressat*innen abzielt.

3.3.3 Gruppenarbeit

Das Lernprinzip Gruppenarbeit geht von der Prämisse aus, dass Lernprozesse untrennbar mit der sozialen Umwelt der Adressat*innen verbunden sind. Durch Gruppenarbeit im Rahmen aktiver Medienarbeit wird angestrebt Interaktionssituationen zu fördern, die sich dadurch auszeichnen, dass sie diskursiv und herrschaftsfrei sind (Müller, 2021, S. 61). Schell (1999) versteht Gruppenarbeit im Zusammenhang mit aktiver Medienarbeit als «(...) dialektischen Prozess individueller Emanzipation und kooperativen praktisch-politischen Handelns» (S. 169). In dem Sinne wird durch Gruppenarbeit das Ziel verfolgt, individuelle und kooperative Fähigkeiten zu entwickeln, die es den Adressat*innen ermöglichen, sowohl selbstbestimmt als auch solidarisch in Interaktionen zu agieren (Schell, 1999, S. 177). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist wiederum mit der Fähigkeit verbunden, sich mit sozialer Wirklichkeit auseinanderzusetzen, sie sich anzueignen und zu beeinflussen. Interaktionen in der Gruppe und die Aneignung und Beeinflussung sozialer Wirklichkeit sind Teil kommunikativer Prozesse (Schell, 1999, S. 177). Damit wird klar, dass mit dem Lernprinzip Gruppenarbeit primär die Entwicklung kommunikativer Kompetenz verfolgt wird, was wiederum wichtige Voraussetzung ist, für die Erreichung von Mündigkeit und Emanzipation der Adressat*innen.

Mit den drei beschriebenen Lernprinzipien handelndes Lernen, exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit, sind die grundlegenden methodischen Ansätze der aktiven Medienarbeit erläutert. Im folgenden Kapitel werden Potenziale aktiver Medienarbeit benannt.

3.4 Potenziale aktiver Medienarbeit

Wie bereits durch die Beschreibung der Leitziele aktiver Medienarbeit deutlich wurde, zielt diese nicht lediglich auf die Vermittlung von Wissen und Können im Bereich der Medienkompetenz ab. Im Zentrum steht einerseits die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und andererseits die Förderung der Mündigkeit und Emanzipation der Adressat*innen.

Dies unterstreicht Echterhoff (2012) mit der Feststellung, dass durch aktive Medienarbeit nicht nur Medienkompetenz entwickelt wird, sondern der Herstellungsprozess medialer Produkte auch Momente der Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz bereithält (S. 2). Auch Frömmer (2022) stellt fest, dass aktive Medienarbeit sich mit der Förderung von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Teilhabe beschäftigen muss (S. 63).

Eine Möglichkeit zur sinnvollen Strukturierung der Potenziale bietet Kerres' Konzept der Kompetenz für Medienhandeln (Kerres, 2013, S. 58). Er teilt wie folgt ein:

- «an Wissen und kulturellen Leistungen teilhaben (Sachbezug),
 - Die Persönlichkeit und eigene Identität entwickeln (Selbstbezug) und
 - An gesellschaftlicher Kommunikation partizipieren (Sozialbezug)».
- (Kerres, 2013, S. 58)

3.4.1 Sachbezug

Auf der Ebene des Sachbezugs geht es vorrangig um Chancen bezüglich der Auseinandersetzung mit Inhalten.

Sich inhaltlich mit Themen auseinanderzusetzen, sich in spezifische Themenbereiche zu vertiefen und sich damit Wissen anzueignen ist laut Schorb (2009b) eines der Potenziale aktiver Medienarbeit (S. 105). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Erschließung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume hingewiesen, wie Schluchter (2010) sie beschreibt (S. 131). Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel noch weiter ausgeführt. Abgesehen von themenbezogenem Wissen, bietet die aktive Medienarbeit auch Potenziale für Medienwissen und Medienreflexion und damit für Wissen mit konkretem Bezug zu Medienkompetenz. Im Bereich Medienwissen sind hier technisch-instrumentelle und gestalterische Fähigkeiten, also Bedienungs- und Anwendungskompetenzen zu erwähnen (Bounin, 2004, S. 315; Schluchter, 2015, S. 20). Aber auch die Aneignung von Wissen über Genres, Darstellungs- und Gestaltungsformen unterschiedlicher Medien und deren Spezifika sowie

strukturelles Wissen bezüglich grösserer Zusammenhänge sind hier von Relevanz (Bounin, 2004, S. 315). Bounin verweist ausserdem auf die Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich der Informationsbeschaffung und -bewertung (ebd.). Wobei die Bewertung von Informationen im Bereich Medienreflexion zu verorten ist. Hier bietet aktive Medienarbeit Potenziale für das Lernen eines selbstbestimmten, kritisch reflektierenden und verantwortungsbewussten Umgangs mit medialen Inhalten und Angeboten (Schluchter, 2015, S.20; Demmler & Rösch, 2012, S. 25). Es geht dabei letztlich auch um die Förderung der Fähigkeit, vernünftige und fundierte Urteile zu treffen und sich mit eigenen Einstellungen und den Werthaltungen anderer auseinanderzusetzen (Schell, 2009, S. 11). Damit lässt sich die Brücke schlagen zur Ebene des Selbstbezugs, in der es primär um Potenziale aktiver Medienarbeit für die individuelle Entwicklung geht.

3.4.2 Selbstbezug

Davon ausgehend, dass Menschen mit Behinderung und gerade Menschen mit Komplexer Behinderung durch soziale und sozialräumliche Ausgrenzung in ihren Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräumen begrenzt sind bzw. werden, sind in der aktiven Medienarbeit zahlreiche Potenziale zur Erschliessung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume auszumachen (Schluchter, 2010, S. 131). Die aktive Medienarbeit bietet Raum, um auszuprobieren, zu experimentieren, Neues zu entdecken und bisher verborgene Stärken, Fähigkeiten, Interessen, Themen, Bedürfnisse und Wünsche ans Licht zu bringen (Schluchter, 2010, S. 135). In enger Verbindung damit stehen Potenziale für die Persönlichkeitsbildung und den Selbstausdruck. Durch einen kreativ-gestalterischen Zugang können die Adressat*innen ihre kreativen Potenziale durch aktive Medienarbeit entfalten (Schluchter, 2015, S. 18). Neben der Entwicklung der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewusstwerdung eigener (verborgener) Stärken, Fähigkeiten, Interessen, Themen, Bedürfnisse und Wünsche, ist auch die Entwicklung der Fähigkeit diese zu artikulieren und in den Produktionsprozess einzubringen, zu erwähnen (Schluchter, 2015, S. 19). Für die Entwicklung dieser Fähigkeiten des Selbstausdrucks bietet die aktive Medienarbeit reichlich Möglichkeiten. Schluchter gibt hier, gerade wenn man davon ausgeht, dass die aktive

Medienarbeit mit Menschen mit Komplexer Behinderung sehr heterogene Ausgangslagen hinsichtlich der Ausdrucksformen mit sich bringt, einen entscheidenden Hinweis. Er betont die Wichtigkeit, alternative Ausdrucksformen wie beispielsweise Bilder, Musik oder Körpersprache als präsentativ-symbolische Ausdrucksformen, in Ergänzung zu Verbal- und Schriftsprache, zu berücksichtigen (Schluchter, 2010, S. 121). Formen der aktiven Medienarbeit werden zu einem späteren Zeitpunkt, in Kapitel 4. *Formen und Umsetzungsmöglichkeiten aktiver Medienarbeit* aufgezeigt.

Frömmer (2022) erwähnt im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung im Rahmen aktiver Medienarbeit auch Potenziale für das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, durch die Erfahrung, dass einem komplexe, neue Aufgaben zugetraut werden (S. 63). Auch kann aktive Medienarbeit gemäss Schorb (2009b) positiven Einfluss auf die Verhaltenssicherheit in verschiedenen sozialen Kontexten haben, durch Kommunikations- und Interaktionserfahrungen im Rahmen des Prozesses (S. 104).

Bedeutendes Lernprinzip der aktiven Medienarbeit ist, wie in dieser Arbeit bereits beschrieben, die Gruppenarbeit. Dies impliziert, dass die Herstellung medialer Produkte im Rahmen aktiver Medienarbeit immer auch ein gemeinschaftlicher Prozess ist. Laut Treber (2012) bietet die gemeinsame Arbeit an medialen Produkten eine Erweiterung des Horizonts bezüglich der Arbeit in Gruppen (S. 41). Bounin (2004) erwähnt in diesem Zusammenhang Teamfähigkeit, Umgangs- und Beziehungsformen oder das Aushandeln von Vor- und Herangehensweisen (S. 316). Schorb (2009b) ergänzt um die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und die Entwicklung von Feingefühl und Empathie (S. 105). Schluchter erwähnt zudem Potenziale für die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Durch die Medienproduktion (in der Gruppe) und die Veröffentlichung medialer Produkte findet ein Austausch über die individuellen Perspektiven der Adressat*innen auf die Welt statt. Die eigenen Ansichten werden mit anderen geteilt und dadurch erweitert. Dies ermöglicht die kritische Betrachtung und allfällige Neugestaltung bestehender Selbst- und Fremdwahrnehmungen. Zu beachten ist, dass dieser Prozess auch zur Verstärkung bestehender Wahrnehmungen führen kann (Schluchter, 2015, S. 18).

Des Weiteren bietet aktive Medienarbeit den Raum für Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Dies ist besonders für die aktive Medienarbeit von Menschen mit Behinderung zu gewichten, da ihnen soziale Handlungsfähigkeit oft von der Gesellschaft aberkannt wird (Schluchter, 2015, S. 19). Durch die aktive, produzierende Rolle erleben sich die Adressat*innen gemäss Frömmer (2022) als handlungsfähige und damit als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft (S. 63). Durch den Kontakt zu Interviewpartner*innen oder anderen für den Produktionsprozess relevanten Personen kommen sie mit Menschen in Kontakt, auch mit Menschen ohne Behinderung (Schluchter, 2010, S. 130). Dabei können sie in eine neue Rolle schlüpfen und Menschen ohne Behinderung auf Augenhöhe begegnen (Schluchter, 2015, S. 17). Das Entdecken und Erleben von Stärken und Ressourcen sowie Erfolgserlebnisse im Zusammenhang mit dem Produktionsprozess sind zudem bedeutsame Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Adressat*innen (Schluchter, 2023, S. 176).

Nachdem es in diesem Kapitel um Potenziale ging, die auf der individuellen Ebene wirksam werden, widmet sich das nächste Kapitel Aspekten der Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation.

3.4.3 Sozialbezug

Wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit bereits erwähnt, ist ein wesentliches Ziel der aktiven Medienarbeit die Beeinflussung und (Mit-)Gestaltung sozialer Realität. Voraussetzung dafür ist die Veröffentlichung der produzierten medialen Inhalte. In ihr liegt einerseits die Chance der Anerkennung der geleisteten Arbeit und damit des individuellen oder gruppenbezogenen Handelns durch Dritte (Schluchter, 2015, S. 19). Andererseits findet erst durch die Veröffentlichung und Verbreitung auch Partizipation an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen statt (Schluchter, 2015, S. 20). Erst dadurch können die Adressat*innen ihre Sichtweisen, Anliegen und Themen, in Form der produzierten Inhalte, in den Kreislauf öffentlicher Kommunikation einfließen lassen und sie damit nicht nur artikulieren, sondern auch in der Öffentlichkeit vertreten (Schluchter, 2015, S. 21).

Frömmer (2022) weist darauf hin, dass in der Veröffentlichung auch wieder Bildungspotenziale für die Rezipient*innen liegen können, indem sie mit neuen, anderen oder gar aussergewöhnlichen Perspektiven auf ein Thema konfrontiert werden (S. 63).

Laut der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur [GMK] (2018) haben Medien einen massgeblichen Einfluss auf die Art und Weise, wie wir uns in der Gesellschaft orientieren und Informationen interpretieren. In Medien muss die Diversität der Gesellschaft adäquat repräsentiert sein und aktiv gegen Stigmatisierung, Stereotypen und Vorurteile vorgegangen werden (S. 6). Dem wird die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung durch die Veröffentlichung medialer Inhalte gerecht. Gerade aufgrund von Mängeln bei der adäquaten Darstellung von Menschen mit Behinderung in den Medien, im Sinne stereotyper Inszenierungen oder schlicht fehlender Repräsentationen, betonen Expert*innen gemäss Schluchter (2010) die dringende Notwendigkeit, dass Menschen mit Behinderung sich selbst aktiv in öffentliche Kommunikationsprozesse einbringen, um Behinderung in der öffentlichen Wahrnehmung zu de- oder rekategorisieren (S. 136). Damit würde auch den Forderungen des Artikels 8 Bewusstseinsbildung der UN-BRK (2006) Rechnung getragen, das gesamtgesellschaftliche Bewusstsein für Menschen mit Behinderung sowie deren Fähigkeiten und Beitrag zur Gesellschaft zu fördern und Klischees und vorurteilsbehaftete Repräsentationen zu bekämpfen.

3.5 Rahmenbedingungen

Nachdem die letzten Kapitel Potenziale der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung dargelegt hatten, werden im Folgenden die Rahmenbedingungen von aktiver Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung thematisiert. Es wird eine mögliche Leitperspektive vorgestellt, Voraussetzungen, förderliche Faktoren und methodisch-didaktische Überlegungen erläutert sowie Risiken, hinderliche Faktoren und Grenzen aufgezeigt. Auch hier besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit der Faktoren.

3.5.1 Leitperspektive Empowerment

Eine Leitperspektive der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Behinderung kann gemäss Schluchter (2010) das Konzept des Empowerments sein (S. 170).

Der Begriff *Empowerment* stammt ursprünglich von der Bürgerrechtsbewegung der Schwarzen Minderheit in den USA (black empowerment) und wurde später von weiteren ausgegrenzten Gruppen, beispielsweise aus der Behindertenbewegung, übernommen (Schwalb & Theunissen, 2018, S. 25).

Direkt übersetzt wird Empowerment mit Selbstbefähigung oder Selbstermächtigung. Schwalb und Theunissen erweitern den Begriff für ihre Konzeption und beschreiben ihn als «(...) individuelle Selbstverfügungskräfte, vorhandene Stärken oder Ressourcen, die es dem Einzelnen ermöglichen, eigene Lebensumstände zu kontrollieren, Probleme, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein relativ autonomes Leben zu führen» (Schwalb & Theunissen, 2018, S. 25). Sie unterscheiden zudem vier Handlungsebenen, auf denen ihr Empowerment-Konzept zum Tragen kommt: Die subjektzentrierte Ebene, die gruppenbezogene Ebene, die institutionelle Ebene sowie die gesellschaftliche Ebene (Schwalb & Theunissen, 2018, S. 28-31).

Schluchter (2010) setzt das Konzept Empowerment, das die Verflechtung individueller Ausgangslagen und gesellschaftlicher Strukturen betont, in Bezug zur Methode der aktiven Medienarbeit und identifiziert es als anschlussfähig (S. 169). Auf der subjektzentrierten Ebene steht die Entdeckung, Ausbildung und Anwendung persönlicher Ressourcen im Zentrum, wobei auf gesellschaftlicher Ebene der Fokus auf der Aneignung, Beeinflussung und damit Mitgestaltung sozialer Realität liegt (Schluchter, 2010, S. 169). Diese emanzipatorischen Bestrebungen finden sich zum einen in den Leitzielen aktiver Medienarbeit wieder, zum anderen lassen sich auch in Verbindung mit den Potenzialen aktiver Medienarbeit deutliche Parallelen ausmachen. Die subjektzentrierten und gruppenbezogenen Potenziale der aktiven Medienarbeit,

lassen sich auf der Ebene des Selbst- und Sachbezugs verorten. Institutionelle und gesellschaftliche Potenziale finden sich auf der Ebene des Sozialbezugs wieder.

Bedeutender Aspekt der Empowerment-Konzeption von Schwalb und Theunissen (2018) ist die Stärken-Perspektive, bei der davon ausgegangen wird, dass es ergiebiger ist, dort anzusetzen wo jemand seine Stärken bzw. Ressourcen hat, statt ihm immer wieder bewusst zu machen, was er nicht kann (S. 26). Von der Haltung, die dieser Konzeption von Empowerment zugrunde liegt, kann die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung nur profitieren.

Mit der Begründung von Empowerment als Leitperspektive für die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung, ist bereits eine wesentliche Gelingensbedingung benannt. Weitere förderliche Faktoren, Voraussetzungen und methodisch-didaktische Überlegungen sind Thema des nächsten Kapitels.

3.5.2 Voraussetzungen, förderliche Faktoren und methodisch-didaktische Überlegungen

Grundlegende Voraussetzung für gelingende Medienbildung und damit auch für die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung, sind gut ausgebildete Fachkräfte (Bosse, 2014, S. 151). Dabei braucht es für die Implementierung eines Medienateliers in einer Tagesstätte eine Person mit vertieften medienpädagogischen und behinderungsspezifischen Kenntnissen. Schorb (2019) betont darüber hinaus die Bedeutung der Fähigkeit, mit Empathie und Kreativität Modelle zur Förderung von Medienkompetenz zu schaffen, die auf die vielfältigen Lebenswelten der Adressat*innen eingehen (S. 75-76).

Auch bedingt die Heterogenität der Gruppe von Menschen mit Komplexer Behinderung eine nicht zu knapp bemessene Begleitung der Adressat*innen, im Sinne von ausreichend personellen Ressourcen. Vorzugsweise pädagogische Fachkräfte, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit, mit einer guten Grundbildung im Bereich der (Vermittlung von) Medienkompetenz (Bosse, 2014, S. 151-152). Diese benötigen zudem laut Schaumburg (2010) ein hohes Mass an Sensibilität (S. 7). Die Kunst besteht darin, den Adressat*innen im Prozess zu assistieren, ohne ihre kreative Unabhängigkeit zu

beeinflussen (Schaumburg, 2010, S. 7). Damit trotz Assistenz die Selbstbestimmung, sei es bei der Themenwahl oder der Umsetzung, gewährleistet werden kann, ist es entscheidend, dass die Assistent*innen jegliche Bevormundung vermeiden. Stattdessen sollten sie den Adressat*innen die Möglichkeit geben und sie dazu ermutigen, ihre medialen Inhalte entsprechend ihrer Vorstellungen zu produzieren (Poppe, 2007; zit. in Schaumburg, 2010, S. 8). Es ist zudem von grosser Bedeutung, Themen und Ideen der Adressat*innen nicht zu übergehen, da dies der Beeinträchtigung ihrer Unabhängigkeit gleichkommt (Schaumburg, 2010, S. 8). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass seitens der Fachkräfte sowohl die Orientierung am im letzten Kapitel beschriebenen Konzept Empowerment, im Sinne einer inneren Haltung, als auch eine konsequent personenzentrierte Haltung, wichtige Voraussetzungen der aktiven Medienarbeit mit Menschen mit Komplexer Behinderung sind. Personenzentriert arbeiten heisst gemäss Pörtner (2017): «(...) andere Menschen in ihrer ganz persönlichen Eigenart ernstzunehmen, versuchen, ihre Ausdrucksweise zu verstehen und sie dabei zu unterstützen, eigene Wege zu finden, um – innerhalb ihrer begrenzten Möglichkeiten – angemessen mit der Realität umzugehen» (S. 20).

Schluchter (2019) beschreibt, im Zusammenhang mit aktiver Medienarbeit von Menschen mit Behinderung und der Medienbildung mit heterogenen Gruppen, erste Überlegungen zu Methoden und methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen, im Sinne von Gelingensbedingungen (S. 202; vgl. *Tabelle 3*, S. 37). Diese bieten einen Orientierungsrahmen und werden im Folgenden kurz vorgestellt und teils ergänzt.

Individualisierung – Differenzierung

Der zentrale Fokus soll auf den individuellen Ausgangslagen der Adressat*innen liegen, wie beispielsweise ihrem Bildungs- und Entwicklungsstand oder ihren Interessen und Bedürfnissen. Basierend auf den unterschiedlichen (Vor-)Erfahrungen und Ausgangslagen der Adressat*innen soll eine Vielfalt an Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten, Zugängen, Methoden und Materialien bereitgestellt und individuelle Lernwege unterstützt werden (Schluchter, 2019, S. 202-203).

Auch Stinkes (2008) verweist, bezüglich der Erwachsenenbildung von Menschen mit Komplexer Behinderung, auf die Notwendigkeit differenzierter und individueller Bildungsangebote, damit die verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten, trotz der Heterogenität der Gruppe, angemessen berücksichtigt werden können (S. 82).

Ressourcenorientierung

Wie durch Empowerment als Leitperspektive gefordert, sollen das Wissen und Können, wie auch die individuellen Interessen, Sichtweisen, Themen und Bedürfnisse der Adressat*innen wertschätzend anerkannt und ernst genommen werden. Dies wirkt sich förderlich auf die Entfaltung ihrer Stärken aus und schafft Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, was die Grundlage für persönliche Entwicklung bildet (Schluchter, 2019, S. 203).

Barrierefreiheit

Mit Barrierefreiheit ist hier die allgemeine Zugänglichkeit gemeint, zu (Medien-)Technik sowie zu medialen Inhalten und Angeboten. Technische Geräte wie beispielsweise Videokameras sind auf ihre Nutzbarkeit für alle Adressat*innen hin zu überprüfen. Auch der Zugang zu und die Bedienbarkeit von Computern und Programmen muss geprüft und je nach dem durch assistive Technologien oder andere Massnahmen möglich gemacht werden (Schluchter, 2019, S. 204). Mit entsprechend angepassten Geräten oder Programmen, können Menschen Medien nutzen, deren Verwendung ihnen sonst verwehrt bliebe (Tradinik, 2019, S. 59). Weitere Massnahmen hinsichtlich Barrierefreiheit können auch die Verwendung von leichter Sprache oder Piktogrammen sein (Bosse, 2015, S. 17)

Kooperatives Lernen

Der Einsatz von Ansätzen der peer-to-peer-education eröffnet in der aktiven Medienarbeit neue Möglichkeiten für die Adressat*innen. Sie können dadurch einerseits als Expert*innen für gewisse Bereiche auftreten und gleichzeitig auf zusätzliche Beratung und Unterstützung seitens ihre Kolleg*innen zählen (Schluchter, 2019, S. 4).

Vielfalt an Rezeptions- und Ausdrucksformen
Abgesehen von der Verwendung von Schrift und Sprache sollen auch weitere Rezeptions- und Ausdrucksmöglichkeiten wie beispielsweise Audio oder Video berücksichtigt werden. Auch Unterstützte Kommunikation soll in entsprechenden Formen zur Anwendung kommen. Durch die Bereitstellung einer Vielzahl an Rezeptions- und Ausdrucksmöglichkeiten können die Adressat*innen den Prozess entsprechend ihrer Vorlieben, Fähigkeiten und Fertigkeiten gestalten (Schluchter, 2019, S. 204).
Vielzahl an inhaltlichen Ankerpunkten
Die Adressat*innen sollen durch eine Vielzahl an inhaltlichen Ankerpunkten die Möglichkeit erhalten, ihre vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzubringen und damit Stärken, die sie bei sich wahrnehmen, auszuleben und weiterzuentwickeln. So entsteht ein Gefühl von Sicherheit, was dazu motivieren kann, sich auszuprobieren. Aktive Medienarbeit bietet zahlreiche Ankerpunkte wie beispielsweise Techniker*in, Moderator*in oder Fotograf*in (Schluchter, 2019, S. 205).
Experimentelle Zugänge und Umgangsweisen
Kreative und experimentelle Vor- und Herangehensweisen bieten die Chance spielerischen Herantastens an die Medienproduktion. Dabei können auch künstlerische Formen der Körperlichkeit wie Tanz, Gesang oder Schauspiel berücksichtigt werden. Über diesen Zugang können auch Vorlieben, Stärken oder Schwächen in Bezug auf Aspekte der Produktion medialer Inhalte entdeckt werden (Schluchter, 2019, S. 205).

Tabelle 3: Methodisch-didaktische Ansätze (Darstellung auf der Basis von Schluchter, 2019, S. 202-205)

Nachdem in diesem Kapitel Voraussetzungen, förderliche Faktoren und methodisch-didaktische Ansätze der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Behinderung erläutert wurden, fokussiert das nächste Kapitel auf Risiken, hinderliche Faktoren und Grenzen.

3.5.3 Risiken, hinderliche Faktoren und Grenzen

In Kapitel 3.4.3 *Sozialbezug* wurde auf die Wichtigkeit der Veröffentlichung der hergestellten Medieninhalte hingewiesen. Diesbezüglich muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass es gemäss Schluchter (2010) hierzu auch kritische Stimmen gibt, die sich für „Schonräume“ für mediale Produktionen von Menschen mit Behinderung aussprechen (S. 139). Begründet wird dies basierend auf zwei Argumenten. Zum einen durch die Annahme, dass mediale Produktionen von Menschen mit Behinderung hinsichtlich Ästhetik und Inhalt minderwertig sind. Zum anderen wird auf das Risiko einer Blossstellung verwiesen, durch die Präsenz von Menschen mit Behinderung in den hergestellten Medienprodukten. Diese Annahmen basieren auf früheren Erfahrungen, in denen die soziale Reaktion von Menschen ohne Behinderung entsprechend ausgefallen ist (ebd.). Eine Auflösungsmöglichkeit dieser Bedenken bietet die Präsentation im kleineren, weniger öffentlichen Rahmen (z. B. Angehörige oder Freunde). Auch damit kann im Kleinen ein Beitrag zur De- oder Rekategorisierung von Behinderung geleistet werden (Schluchter, 2010, S. 143). Rückgreifend auf den Teilhabe-Aspekt dieser Arbeit sollte diese Möglichkeit jedoch kritisch reflektiert und möglichst nicht in Betracht gezogen werden, da dies die Gefahr erneuter Exklusion und Unsichtbarmachung von Menschen mit Behinderung begünstigen könnte.

Ein weiterer hinderlicher Faktor, kann die Frage des Vertrauens in die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung darstellen (Schluchter, 2010, S. 128). Es ist anzunehmen, dass sich diesbezügliche Bedenken angesichts des Personenkreises von Menschen mit Komplexer Behinderung nochmals verstärken. Auch Frömmer (2022) beschreibt Beispiele, in denen Pädagog*innen im Rahmen medienpädagogischer Projekte unter Zeitdruck angefangen haben, Adressat*innen Entscheidungen abzunehmen, damit das Ziel schneller erreicht ist (S. 80). Adressat*innen, die sich diese Muster der Fremdbestimmung oft bereits gewohnt sind, neigen dazu die „Vorschläge“ widerspruchslos anzunehmen (ebd.). Schluchter (2010) weist diesbezüglich darauf hin, dass erst das Zutrauen anderer das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten möglich macht (S. 148). Letztlich geht es hierbei um die Frage, ob das Produkt oder der Prozess im Vordergrund der medienpädagogischen Arbeit stehen.

Eine Herausforderung kann auch die Finanzierung sein. Lerche (2010) beschreibt langfristige Finanzierungsmöglichkeiten, die über eine Projektfinanzierung auf kurze Sicht hinausgehen, als Herausforderung der Medienarbeit in der Sozialen Arbeit (S. 101). In diesem Zusammenhang muss auch auf die unter Umständen nicht zu unterschätzenden Kosten im Bereich der Anschaffung von Technik zur Medienproduktion hingewiesen werden. Zu prüfen wäre, ob durch die Verankerung eines Medienateliers in einer Tagesstätte, im Sinne eines regulären Angebots, die Finanzierung langfristig gewährleistet werden könnte.

Auch die Suche nach Kooperationspartner*innen im Medienbereich kann sich schwierig gestalten (ebd.). Die Kooperation mit Medienpartner*innen wäre nicht zuletzt für die Veröffentlichung und Verbreitung der hergestellten Medienprodukte ein Gewinn. Ob sich im öffentlich-rechtlichen oder privat-kommerziellen Bereich Medienpartner*innen finden lassen würden, wäre zu prüfen. Die Zusammenarbeit mit offenen Kanälen bzw. nicht-kommerziellen Community-Medien liegt jedoch mit Sicherheit im Bereich des Möglichen.

Abschliessend wird noch eine mögliche Grenze im Zusammenhang mit dieser Arbeit aufgezeigt und dargelegt, wie dieser aus Sicht der Fachkräfte der Sozialen Arbeit begegnet werden kann. Fornefeld (2012) hält fest, dass reines *dabei/anwesend* sein ohne aktive Beteiligung nicht als Teilhabe definiert werden sollte (S. 8-9). Für die aktive Medienarbeit aus einer Perspektive der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe bedeutet dies, dass die Möglichkeit der aktiven Beteiligung am Prozess als Voraussetzung gesehen werden kann. Dies wiederum kann zur Exklusion eines Teils von Menschen mit Komplexer Behinderung führen.

Stinkes (2008) erwähnt genau diese Gruppe von Menschen mit Komplexer Behinderung, die «(...) von vornherein als Teilnehmer/innen von Kursen disqualifiziert erscheinen (...) vor allem dann, wenn die Beeinträchtigung die pädagogische Kreativität und kommunikative Fähigkeit des Teams auf die Probe stellt» (S. 83).

Damit der Aspekt der aktiven Beteiligung nicht zu einer Grenze der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung wird, müssen die Rahmenbedingungen seitens der Fachkräfte der Sozialen Arbeit so angelegt sein, dass alle Menschen mit Komplexer Behinderung sich entsprechend ihrer Möglichkeiten aktiv, unabhängig von der jeweiligen Form der aktiven Beteiligung, am Prozess der aktiven Medienarbeit beteiligen können.

4. Formen und Umsetzungsmöglichkeiten aktiver Medienarbeit

In diesem Kapitel werden zunächst beispielhaft von drei häufig angewandten Formen aktiver Medienarbeit Gestaltungsoptionen, Möglichkeiten der Publikation sowie medien-spezifische Chancen bezüglich der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Behinderung beschrieben. Anschliessend werden, im Sinne einer Veranschaulichung, drei Beispiele von Medienwerkstätten/Medienateliers aus dem Ausland vorgestellt.

4.1 Audio

Die Arbeit mit auditiven Medien zeichnet sich durch ihre gestalterische Vielfalt aus. Kutscher et. al (2009) erwähnen beispielsweise die Produktion von Radiosendungen in all ihren Facetten oder die Erstellung von Hörspielen (S. 51). Rösch et al. (2012) ergänzen um die Produktion von Podcasts, Soundcollagen oder Audioguides (S. 91). Audioarbeit ist technisch mit einfachen Mitteln umsetzbar – Aufnahmen können mit dem Handy gemacht werden und für den Schnitt der Aufnahmen am Computer gibt es im Internet kostenlose Programme (ebd.). Die Publikation kann über einen Radiosender, das Internet oder Podcast-Kanäle erfolgen (Holzwarth, 2011, S. 11.).

Abgesehen von den beschriebenen übergeordneten Potenzialen, trägt die Audioarbeit, durch genaues Hinhören und die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Stimme, zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei (Bloech, 2009, S. 25; Rösch et al., 2012, S. 91). Bloech (2009) weist darüber hinaus, bezugnehmend auf die Sinneswahrnehmung, auf die besondere Bedeutung von Audioarbeit für Menschen mit einer Sehbehinderung oder Autismus-Spektrum-Störung hin (S. 27).

4.2 Video

Auch die Arbeit mit Video bietet vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Rösch et al. (2012) erwähnen in ihrer Methodensammlung beispielsweise die Produktion von Kurzclips, Musikvideos oder dokumentarischen Videos, aber auch das Erstellen von kleinen Animationsfilmen mithilfe von einfach zu bedienenden Programmen oder das Anfertigen von Trickfilmen mit der Stop-Motion-Methode (S. 305-365).

Die technische Umsetzung eines filmischen Projekts, insbesondere der Videoschnitt, braucht Zeit und ist, durch das Hinzukommen der visuellen Ebene, anspruchsvoller als die Audioarbeit (Kohm, 2004, S. 266). Zum Filmen bietet sich, je nach Möglichkeiten, auch hier das Handy an (Rösch et al., 2012, S. 344). Die Publikation kann auf Videoportalen im Internet (z. B. Youtube), über Soziale Medien oder gar durch die Ausstrahlung eines lokalen Fernsehsenders erfolgen (Holzwarth, 2011, S. 11).

Bilder sagen mehr als 1000 Worte – die Arbeit mit visuellen Medien eignet sich gemäss Kutscher et al. (2009) gerade auch als Ausdrucksmöglichkeit für Menschen mit verbalsprachlichen Defiziten (S. 52).

4.3 Fotografie

Eine weitere visuelle Form, die technisch jedoch etwas einfacher umsetzbar ist, ist die Fotografie. Auch hier gibt es verschiedenste Herangehensweisen. Rösch et al. (2012) erwähnen beispielsweise das Erstellen von Foto-Storys, Collagen, Lightpaintings durch Langzeitbelichtung oder die Erkundung des Sozialraums mit der Kamera (oder dem Handy) in der Hand (S. 127-151). So bietet die aktive Medienarbeit mit Fotografie die Möglichkeit, die eigene Sicht auf die Welt, durch die Linse einer Kamera, für andere zugänglich zu machen und selbst zu reflektieren (Holzwarth, 2011, S. 7). Auch die nachträgliche Bearbeitung von Bildern am Computer oder am Handy bietet viele Möglichkeiten und wird technisch immer zugänglicher (Holzwarth, 2017, S. 103). Möglichkeiten der Publikation sind gemäss Holzwarth (2011) Ausstellungen, Galerien im Internet, Soziale Medien oder das Erstellen von Postkarten (S. 11).

4.4 Multimedialität

Die verschiedenen Formen bzw. Medien, die für aktive Medienarbeit genutzt werden, sind als nicht trennscharf zu betrachten. So erfordert die Videoarbeit in der Regel auch die Auseinandersetzung mit Audio und wie durch die zuvor beschriebenen Möglichkeiten der Publikation sichtbar wurde, ist das Medium Internet bedeutsam für alle beschriebenen Formen. Diese Verflechtung verschiedener Medien wird als Medienkonvergenz oder Multimedialität bezeichnet (Rösch, 2017, S. 13-14).

Multimedialität ist laut Schluchter (2019) gerade für die aktive Medienarbeit von Menschen mit Behinderung essenziell, da es durch die verschiedenen Rezeptions- und Ausdrucksformen für mehr Menschen möglich wird, am Prozess teilzuhaben und diese den Prozess dann auch nach ihren Vorlieben, Interessen und Fähigkeiten gestalten können (S. 204).

Die drei beschriebenen Formen aktiver Medienarbeit stellen nur einen Bruchteil der Gesamtheit dar. Eine weitere Möglichkeit im Kontext einer Tagesstätte für Menschen mit Behinderung wäre beispielsweise die Übernahme eines Teils der Öffentlichkeitsarbeit der Institution. Beispielsweise durch das Betreiben eines Blogs auf der Webseite der Institution, der Betreuung einer Seite der Institution in den Sozialen Medien oder durch die Produktion eines Magazins, das aus der Institution berichtet.

In der Literatur und im Internet finden sich zahlreiche weitere Formen der aktiven Medienarbeit sowie dazugehörige Konzepte und Methodensammlungen.²

4.5 Beispiele von Medienwerkstätten/Medienateliers

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung drei Beispiele von Medienwerkstätten bzw. Medienateliers aus dem Ausland kurz vorgestellt.

4.5.1 Radio Wissensteam

Das Radio Wissensteam ist eine Gruppe von sieben Personen – sechs Menschen mit Behinderung und ihr Betreuer. Die Gruppe ist der Werkstätte Braunhubergasse des Österreichischen Hilfswerks für Taubblinde und hochgradig Sehbehinderte ÖHTB in Wien angegliedert. Seit 2017 produziert das Wissensteam wöchentlich gemeinsam eine Radiosendung. Daneben setzen sie sich auch mit verschiedenen anderen Medien auseinander (Computer, Internet, Videos, Musik etc.). Die Sendung des Radio Wissensteam wird durch das Campus & City Radio, einem Community-Radio in

² vgl. Rösch et al. (Hrsg.). (2012). *Medienpädagogik Praxis Handbuch*. kopaed.
Brehm, A. & Kohm, R. (Hrsg.). (2004). *Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe: Bd. 2*. Lambertus.
medien+bildung.com (Hrsg.). (2010). *Fundus Medienpädagogik. 50 Methoden und Konzepte für die Schule*. Beltz.
Holzwarth, P. (2011). *Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio*. kopaed.
<https://www.inklusive-medienarbeit.de/projekte-plus/>

St. Pölten, ausgestrahlt. Gemäss ihrer Webseite bietet das Radio Wissensteam weiteren Menschen mit Behinderung «(...) welche in vielen Medien kaum Gehör finden eine Plattform, um sich und ihre Themen zu präsentieren und so selbst als Medienmacher*innen aktiv sein zu können» ([Radio Wissensteam](#), ohne Datum).

4.5.2 MedienWerkstatt

Die MedienWerkstatt ist ein tagesstrukturierendes Angebot für Menschen mit Behinderungen, des Eingliederungsbereichs des Alexianer Wohn- und Beschäftigungsverbundes Aachen. Laut der Webseite der MedienWerkstatt handelt es sich dabei um eine heterogene Gruppe von Menschen mit Behinderungen, die mit verschiedensten Medien arbeitet (Text, Audio, Bild, Video etc.) und dabei unterschiedlichste Zugänge wählt, von niedrig- bis hochschwellig und von konventionell bis experimentell. Begründet wird die MedienWerkstatt mitunter damit, dass es immer mehr Klient*innen gibt, die eine sinnvolle, tagesstrukturierende Beschäftigung suchen, jedoch nicht an herkömmlichen Angeboten wie Handarbeiten oder Malen interessiert sind. Durch die Arbeit in der MedienWerkstatt können sie ihre Kompetenzen erweitern und treten gleichzeitig mit verschiedensten Menschen in Kontakt. Je nach Wunsch der Klient*innen werden die produzierten Inhalte auch auf der Webseite der MedienWerkstatt veröffentlicht ([MedienWerkstatt](#), ohne Datum).

4.5.3 Able

Able ist eine Organisation in Wales. Sie wurde von Freiwilligen gegründet mit dem Ziel, den Alltag von Menschen mit einer Behinderung zu verbessern. Gestartet hat Able 2006 als Radiosender und war damit vermutlich der erste Radiosender, der von Menschen mit Behinderungen betrieben wurde. Mittlerweile ist Able stark gewachsen und bietet ein breites Angebot an zur Aneignung neuer Fähigkeiten, darunter nach wie vor die Produktion von Radiosendungen und heute zusätzlich von Podcasts. Able bietet auch professionelle Videoproduktionen an. Die Förderung von Medienkompetenz ist nach wie vor eines der zentralen Ziele der Organisation ([Able](#), ohne Datum).

5. Fazit

Im fünften Kapitel werden zunächst die in Kapitel 1.3 *Fragestellungen und Aufbau der Arbeit* formulierten Fragestellungen beantwortet und damit die wichtigsten Erkenntnisse präsentiert. Anschliessend wird ein Fazit für die berufliche Praxis gezogen und im Ausblick auf Felder hingewiesen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet werden konnten.

5.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Dieses Kapitel greift die Leitfragen der Arbeit auf und beantwortet sie anhand der Erkenntnisse der einzelnen Kapitel (*Tabelle 4, S. 47; Tabelle 5, S. 48; Tabelle 6, S. 50*). Daraus erfolgt schliesslich die Beantwortung der Hauptfrage (*Tabelle 7, S. 51*).

Leitfrage 1	Welche Bedeutung hat Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung?
Kapitel 2	
<p>Im zweiten Kapitel wurden Zusammenhänge zwischen Bildung und Teilhabe aufgezeigt. In Verbindung mit dem Recht auf Bildung und lebenslangem Lernen auch für Menschen mit Komplexer Behinderung, wird Medienbildung für diese Zielgruppe bedeutsam, wenn es um die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe geht. Die Förderung von Medienkompetenz, als Teilbereich kommunikativer Kompetenz, durch Medienbildung ist in einer zunehmend mediatisierten und digitalisierten Gesellschaft als essenziell für die gesellschaftliche Teilhabe anzusehen. Sie bietet sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene vielfältige Chancen hinsichtlich der gesellschaftlichen Teilhabe. Auch zeigte sich die Bedeutung von Medienbildung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung anhand der Verknüpfung mit mehreren Artikeln der UN-BRK. Als vielversprechende Methode einer umfassenden Medienbildung konnte das handlungsorientierte Konzept der aktiven Medienarbeit identifiziert werden.</p>	

Tabelle 4: Beantwortung Leitfrage 1 (eigene Darstellung)

Leitfrage 2	Welche Potenziale birgt die Methode der aktiven Medienarbeit für Menschen mit Komplexer Behinderung und was sind die Rahmenbedingungen dafür?
Kapitel 3	
<p>Im dritten Kapitel wurde zunächst die Methode der aktiven Medienarbeit theoretisch begründet. Danach wurden Potenziale der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung aufgezeigt.</p> <p>Auf Ebene des Sachbezugs sind hier insbesondere zu nennen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen beim Erstellen medialer Produkte und damit die Aneignung von Wissen in diesen Themenbereichen.• Die Aneignung von medienbezogenem Wissen (Bedienung, Anwendung, Gestaltung, Publikation, strukturelles Medienwissen etc.).• Die Aneignung von Wissen für den Bereich Medienreflexion (z. B. Informationsbewertung oder kritisch-reflexiver und verantwortungsbewusster Umgang mit Medien). <p>Auf der individuellen Ebene sind folgende Potenziale zentral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Erschliessung neuer Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume.• Persönlichkeitsbildung: Entdecken eigener Stärken, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Wünsche; Stärkung des Selbstvertrauens durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit; Reflexive Potenziale im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Perspektiven.• Möglichkeiten des (kreativen) Selbstaudrucks (Artikulation eigener Themen, Sichtweisen, Bedürfnisse und Wünsche; Sichtbarmachung eigener Stärken und Fähigkeiten).	

Und auch auf der gesellschaftlichen Ebene bietet aktive Medienarbeit Potenziale:

- Partizipation an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen durch die Publikation selbst hergestellter medialer Inhalte und damit Repräsentation von Menschen mit Behinderung in den Medien (Teilhabe in Medien), was wiederum zu De- oder Rekategorisierung von Behinderung in der öffentlichen Wahrnehmung führen kann.
- Gesellschaftliche Sensibilisierung für das Thema Behinderung (UN-BRK, 2006, Art. 8 Bewusstseinsbildung)
- Kennenlernen von und Auseinandersetzung mit neuen Themen, Perspektiven und Lebenswelten birgt Bildungspotenziale für Rezipient*innen.

Anschliessend an die Darlegung der Potenziale aktiver Medienarbeit wurden Rahmenbedingungen einer gelingenden aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung herausgearbeitet.

Dabei hat sich gezeigt, dass das Konzept Empowerment eine Leitperspektive und wesentliche Gelingensbedingung aktiver Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung darstellt. Weiter sind genügend personelle Ressourcen und gut ausgebildete Fachkräfte mit einer konsequent personenzentrierten Arbeitsweise wichtige Faktoren einer gelingenden aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung.

Aus methodisch-didaktischer Sicht sind folgende Rahmenbedingungen nach Schluchter zentral für die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung:

- Individualisierung und Differenzierung des Angebots, orientiert an den unterschiedlichen Ausgangslagen der Adressat*innen.
- Ressourcenorientierung (Leitperspektive Empowerment).

<ul style="list-style-type: none"> • Barrierefreiheit (durch assistive Technologien, Unterstützte Kommunikation, leichte Sprache etc.). • Kooperatives Lernen (Ansätze der peer-to-peer-education) • Grosse Bandbreite an Rezeptions- und Ausdrucksformen sowie inhaltlichen Ankerpunkten, die der Heterogenität der Gruppe und den individuellen Vorlieben der Adressat*innen gerecht wird. • Berücksichtigung experimenteller Vor- und Herangehensweisen. (Schluchter, 2019, S. 202-205)
--

Tabelle 5: Beantwortung Leitfrage 2 (eigene Darstellung)

Leitfrage 3	Was könnten Formen und Umsetzungsmöglichkeiten eines Medienateliers für Menschen mit Komplexer Behinderung sein und welche Beispiele gibt es bereits?
Kapitel 4	
<p>Im vierten Kapitel wurden mögliche Formen der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung und einige bereits bestehende Beispiele der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Behinderung exemplarisch vorgestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit Audio, Video und Fotografie, als mögliche Formen aktiver Medienarbeit, jeweils medienspezifische Vor- und Nachteile für die unterschiedlichen Ausgangslagen der Adressat*innen mit sich bringen. Es wurde zudem sichtbar, dass ein multimedialer Ansatz sinnvoll ist. Damit kann der Heterogenität der Zielgruppe von Menschen mit Komplexer Behinderung Rechnung getragen werden und eine Publikation der produzierten Inhalte über verschiedene Kanäle wird möglich. Das Radio Wissensteam aus Wien, die MedienWerkstatt in Aachen und die Organisation Able aus Wales zeigen zudem, dass aktive Medienarbeit von Menschen mit Behinderung funktionieren und auf vielfältige Art und Weise angegangen werden kann.</p>	

Tabelle 6: Beantwortung Leitfrage 3 (eigene Darstellung)

Hauptfrage	Wie fördert aktive Medienarbeit als Methode der Medienbildung die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung?
<p>Diese Arbeit konnte aufzeigen, dass es Auftrag der Sozialen Arbeit ist, auch marginalisierten Gruppen, wie Menschen mit Komplexer Behinderung, Zugänge zu Medienbildung zu ermöglichen. Eine Möglichkeit des Zugangs wäre, gerade wenn man davon ausgeht, dass Teilhabe etwas Lehr- und Lernbares ist, die Schaffung eines Bildungsangebots für erwachsene Menschen mit Komplexer Behinderung. Dieses sorgt bestenfalls für die Entwicklung von Medienkompetenz in allen drei Teildimensionen sowie für umfassende mediale Teilhabe, also Teilhabe in, an und durch Medien im Sinne Bosses (2016) und erfüllt damit die Forderungen mehrerer in Kapitel 1.2 <i>Zielpublikum und Berufsrelevanz</i> beschriebener Artikel der UN-BRK, die zentral sind, hinsichtlich der Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung.</p> <p>Aktive Medienarbeit kann als Methode der Medienbildung angesehen werden, die diesen Anforderungen gerecht wird und sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der gesellschaftlichen Ebene Potenziale bereithält, um die Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung zu fördern. Wichtig dabei ist, die einzelnen in <i>Tabelle 5: Beantwortung Leitfrage 2</i> beschriebenen Potenziale, als Teil eines grösseren Ganzen zu betrachten, auf dem Weg hin zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung durch aktive Medienarbeit.</p> <p>Essenziell ist darüber hinaus die Berücksichtigung der in Kapitel 3.5 <i>Rahmenbedingungen</i> und <i>Tabelle 5: Beantwortung Leitfrage 2</i> beschriebenen Rahmenbedingungen einer gelingenden aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung. Ohne deren Berücksichtigung sind die Potenziale aktiver Medienarbeit für die Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung erheblich eingeschränkt. Auch ist darauf zu achten, die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung multimedial anzugehen, wie sich im vierten Kapitel gezeigt hat.</p>	

Tabelle 7: Beantwortung der Hauptfragestellung (eigene Darstellung)

5.2 Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis

Mit dieser Arbeit konnte verdeutlicht werden, dass Medien ein geeignetes Werkzeug der Sozialen Arbeit sind, zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Rekurrierend auf die in Kapitel *1.1 Ausgangslage und Zielsetzung* erwähnte Studie von Georgi-Tscherry und Pfiffner (2022) ergibt sich durch die vorliegende Arbeit die Sinnhaftigkeit oder gar Notwendigkeit, des Aufbaus eines Bildungsangebots im Bereich der aktiven Medienarbeit, in einer Tagesstätte für Menschen mit Komplexer Behinderung. Den Forderungen der Studie, wonach sich Angebote in Tagesstätten an wissensbasierten, handlungsorientierten Tätigkeitsformen zu orientieren hätten, Bildungs- und Förderpotenzial berücksichtigen müssen sowie Bildungsprozesse eröffnen und an Interessen und Kompetenzen der Adressat*innen anknüpfen sollen, wird mit einem Bildungsangebot der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung entsprochen. Auch den in Kapitel *1.2 Zielpublikum und Berufsrelevanz* erwähnten Punkte aus dem Berufskodex der Sozialen Arbeit und den erwähnten Artikeln der UN-BRK, wird mit einem Angebot der aktiven Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung Rechnung getragen.

Wichtig scheint für die berufliche Praxis insbesondere die Einhaltung der in Kapitel *3.5 Rahmenbedingungen* ausgeführten und *Tabelle 5: Beantwortung Leitfrage 2* zusammengefassten Rahmenbedingungen aktiver Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung, damit der gewünschte Effekt hinsichtlich der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe eintritt.

Bezugnehmend auf die in Kapitel *1.1 Ausgangslage und Zielsetzung* ausgeführte Kritik bezüglich der Schaffung eines separativen Bildungsangebots, kann für die berufliche Praxis die Notwendigkeit abgeleitet werden, dass Tagesstätten für Menschen mit Behinderung sich verändern und konzeptionell sowie strukturell umdenken. Damit lässt sich der Bogen zum folgenden und letzten Kapitel dieser Arbeit schlagen, in dem Fragen benannt werden, die in dieser Arbeit nicht bearbeitet werden konnten und ein Ausblick gewagt wird, auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben.

5.3 Ausblick

Wie durch die Abgrenzung dieser Arbeit auf den Bereich der Tagesstätten deutlich wurde, konnten Fragestellungen der Medienarbeit von Menschen mit Behinderung in einem finanziell produktiven Kontext, auf einem geschützten Arbeitsplatz, in dieser Arbeit nicht bearbeitet werden. Wie die zuvor erwähnte Kritik der Schaffung eines separativen Angebots zeigt, muss die aktive Medienarbeit von Menschen mit Komplexer Behinderung zudem auch in einem inklusiven Bildungs- bzw. Beschäftigungskontext beleuchtet werden. Die Auseinandersetzung mit aktiver Medienarbeit hat gezeigt, dass noch Lücken bestehen in der Übertragung bestehender Modelle und Methoden auf die aktive Medienarbeit von Menschen mit Behinderung. Dieses Feld wäre besonders angesichts einer Perspektive inklusiver Medienarbeit interessant anzugehen. Fragen im Zusammenhang mit der inklusiven Medienarbeit von Menschen mit Behinderung im Journalismus, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, konnten in dieser Arbeit nicht aufgegriffen werden und wären interessant für künftige Forschungsvorhaben. Ein beeindruckendes Beispiel hierzu ist die *Redaktion andererseits*³ aus Österreich, in der Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam journalistischer Arbeit im allgemeinen Arbeitsmarkt nachgehen. Ein weiteres Forschungsdesiderat wäre, die eingangs erwähnten und abgegrenzten sozialraumorientierten Aspekte aktiver Medienarbeit. Mit dieser Arbeit konnte die hohe Relevanz des durch kommunikative Kompetenzen geprägten Medienwissens für die gesellschaftliche Teilhabe sowie die Alltagsimmanenz der durch Medien vermittelten Welt, für die beschriebene Zielgruppe, gezeigt werden. Für weiterführende Arbeiten scheint es daher sinnvoll, bereits bestehende Vorstellungen von Wissen über und Wahrnehmungen von Medien von Menschen mit Komplexer Behinderung zu erforschen, wie dies beispielsweise von Stegkemper (2022) exemplarisch zu politischem Wissen bei Menschen mit geistiger Behinderung gemacht wurde oder bei weiteren abstrakten Themenfeldern, die er anführt, noch gemacht werden könnte (z. B. ökonomisches Wissen oder geschichtliches Wissen), bei denen Menschen mit Behinderung «(...) eine Auseinandersetzung noch wenig zugetraut wird» (S. 271).

³ <https://andererseits.org/>

6. Literaturverzeichnis

Able (ohne Datum). *About*. <https://www.able.wales/>

Aktion Mensch e. V & SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung: Trendstudie*.

Arlabosse, A. & Sonnenberg, K. (2014). Mediale Kompetenz als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe - Lebenslange Bildung für erwachsene Menschen mit Behinderungen. *Teilhabe*, 53(2), 63–68.

AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [Broschüre].

Baacke, D. (1998). *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. Bertelsmann.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum & J. Lauffer (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte* (S. 31–35).

Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe - eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>

Becker, H. (2016). *... inklusive Arbeit!: Das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf*. Beltz Juventa.

Bloech, M. (2009). Audioarbeit. In G. Anfang, K. Demmler & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis* (S. 25–27). kopaed.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen und Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 – Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80–146). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM-Dokumentation: Bd. 45* (S. 11-26). Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Bosse, I. (2014). Trend: Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 149–153. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art11d>
- Bosse, I. (2015). Teil I: Theoretische Verortung. In K. Sonnenberg & A. Arlabosse (Hrsg.), *Soziale Inklusion und Lebenslange Bildung. Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Soziale Inklusion von Menschen mit mehrfachen Behinderungen: Computergestützte Schreibwerkstatt als Teil Lebenslangen Lernens* (S. 10–24). Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion>
- Bounin, I. (2004). Aktive Medienarbeit: Radioarbeit leicht gemacht. In A. Brehm & R. Kohm (Hrsg.), *Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe: Bd. 2* (S. 315–334). Lambertus.
- Demmler, K. & Rösch, E. (2012). Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung. In E. Rösch, K. Demmler, E. Jäcklein-Kreis & T. Albers-Heinemann (Hrsg.), *Medienpädagogik Praxis. Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. Materialien zur Medienpädagogik: Bd. 10* (S. 19–26). kopaed.
- Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (2021). *Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf*. Verlag W. Kohlhammer.

Echterhoff, C. (2012). Potenziale aktiver Medienarbeit für den Bildungsprozess.

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 15, 1–8.

<https://doi.org/10.21240/lbzm/15/12>

Eickelmann, B. (2015). *Bildungsgerechtigkeit 4.0*.

<https://www.boell.de/de/2015/04/27/bildungsgerechtigkeit>

Erhardt, K. & Grüber, K. (2011). *Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung*

am Leben in der Kommune. Lambertus.

Fornefeld, B. (2008). Menschen mit Komplexer Behinderung - Klärung des Begriffs.

In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 50–81). Ernst Reinhardt Verlag.

Fornefeld, B. (2012). *Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen?*. <https://bebev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Bildung%20und%20soziale%20Teilhabe%20-%20Vortragsversion.pdf>

Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und

Gesellschaft. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 141–184). Bertelsmann.

Fröhlich, A. (2003). *Basale Stimulation: Das Konzept* (4. Aufl.). Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Frömmer, S. (2022). *Aktive Videoarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung*.

Medienbildung: Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation: Bd.

14. Otto-von-Guericke-Universität. <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2022-078>

- Georgi-Tscherry, P. & Pfiffner, M. (2022). *Arbeits- und Beschäftigungsrealitäten von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen in Institutionen der Behindertenhilfe*. Hochschule Luzern Soziale Arbeit. <https://zenodo.org/record/5643108>
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur [GMK]. (2018). *Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!*. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/10/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf
- Helbig, C. (2014). *Medienpädagogik in der sozialen Arbeit: Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. kopaed.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Hoffmann, B. (2010). Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 55–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzwarth, P. (2011). *Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio: grosse und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis*. kopaed.
- Holzwarth, P. (2017). Fotografie. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 102–106). kopaed.
- Kamin, A.-M. (2020). Digitale Bildung unter der Perspektive der Inklusion: Inklusive Medienbildung. *Friedrich Jahresheft. #schule Digital.*, 38, 90–92.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Kohm, R. (2004). Aktive Medienarbeit: Aktive Videoarbeit. In A. Brehm & R. Kohm (Hrsg.), *Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe: Bd. 2* (S. 255–278). Lambertus.

- Kutscher, N., Klein, A., Lojewski, J. & Schäfer, M. (Hrsg.). (2009). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen: Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. LfM-Dokumentation: Bd. 36*. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Lange, A. & Klimsa, A. (2019). *Medien in der Sozialen Arbeit. Grundwissen Soziale Arbeit: Bd. 27*. Verlag W. Kohlhammer.
- Lauffer, J. (2008). Träger und Institutionen der Medienpädagogik. In F. von Gross, K.-U. Hugger & U. Sander (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 75–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lerche, U. (2010). Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 85–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MedienWerkstatt (ohne Datum). *Konzept*. <https://www.medienwerkstatt-alex.de/konzept>
- Meisel, K. (2012). Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In K.-E. Ackermann, R. Burtscher, E.-J. Ditschek & W. Schlummer (Hrsg.), *Inklusive Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Eigenverlag GEB.
- Mogge-Grotjahn, H. (2022). *Gesellschaftliche Teilhabe: Grundlagen professioneller Haltung und Handlung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Müller, E. (2021). Die Handlungsorientierte Medienpädagogik als Akteurin in einer mediatisierten Gesellschaft. In M. Geisler (Hrsg.), *Spiel- und Medienpädagogik: Theorie – Methoden – Praxis* (S. 51–67). Verlag W. Kohlhammer.
- Nolle, R. (2002). *Aktive Medienarbeit: interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik*. Universität Kassel.

- Paus-Hasebrink, I. (2017). Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung. In F. Krotz, W. Reimann, & D. Hoffmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse - Räume - Praktiken* (S. 103–118). Springer VS.
- Pelka, B. & Kaletka, C. (2013). *Lernort Telecenter. Ein neuer integrationspolitischer Ansatz zur Bekämpfung der „digitalen Kluft“*. <http://bastianpelka.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/Aufsatz-Telecenter-130910.pdf>
- Pörtner, M. (2017). *Ernstnehmen - Zutrauen - Verstehen: personenzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen* (11. Auflage). Klett-Cotta.
- Radio Wissensteam (ohne Datum). *Radio Wissensteam: die integrativ-witzige Sendung aus Simmering. Über uns*. <https://wissensteam.wordpress.com/ueber/>
- Reber, C. & Luginbühl, M. (2018). Selber machen ist der Königsweg: Aktive medienpädagogische Begleitung von Menschen mit einer Lern- und/oder kognitiven Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(9), 20–26.
- Röll, F.-J. (2010). Aufwachsen in der (Medien-)Gesellschaft. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 23–26). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rösch, E. (2017). Aktive Medienarbeit. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 9–14). kopaed.
- Rösch, E., Demmler, K., Jäcklein-Kreis, E. & Albers-Heinemann, T. (Hrsg.). (2012). *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. Materialien zur Medienpädagogik: Bd. 10*. kopaed.
- Schaumburg, M. (2010). Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis. *Heilpädagogik online*, 9(1), 5–19.

- Schell, F. (1999). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis* (3. Aufl.). *Reihe Medienpädagogik: Bd. 5*. KoPäd.
- Schell, F. (2009). Medienkompetenz. In G. Anfang, K. Demmler & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis* (S. 9–13). kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2010). *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2015). Teil I. In J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Medienbildung als Perspektive für Inklusion: Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis* (S. 7–26). kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2019). Methoden Inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch: Inklusion und Medienbildung* (S. 198–206). Beltz Juventa.
- Schluchter, J.-R. (2023). Digitale Ungleichheit, Behinderung, Empowerment – (Medien)pädagogisches Empowerment als Perspektive für Inklusion. In J. Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 158–183). Juventa Verlag.
- Schmidt, M. & Dworschak, W. (2011). Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(7), 269–280.
- Schorb, B. (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In F. von Gross, K.-U. Hugger & U. Sander (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 75–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schorb, B. (2009a). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53(5), 50–56.
- Schorb, B. (2009b). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In G. Anfang, K. Demmler & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis* (S. 101–106). kopaed.

- Schorb, B. (2017). Medienkompetenz. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 254–261). kopaed.
- Schorb, B. (2019). Medienkompetenz und Inklusion. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch: Inklusion und Medienbildung* (S. 65–76). Beltz Juventa.
- Schwalb, H., & Theunissen, G. (Hrsg.). (2018). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best Practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit* (3., aktualisierte Auflage.). Verlag W. Kohlhammer.
- Seifert, M. (2010). *Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht.* Rhombos-Verlag.
- Sonnenberg, K. (2017). *Soziale Inklusion - Teilhabe durch Bildung: Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen.* Beltz.
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft.* Klett-Cotta.
- Spanhel, D. (2010). Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54(1), 49–54.
- Stegkemper, J. M. (2022). *Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.* Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6362989>
- Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 82–107). Ernst Reinhardt Verlag.

- Theunert, H. & Schorb, B. (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243–254). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16
- Theunert, H. (2009). Medienkompetenz. In G. Anfang, K. Demmler & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis* (S. 201–204). kopaed.
- Theunert, H. (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In F. von Gross, F., D. M. Meister, U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136–163). Beltz Juventa.
- Tradinik, E. (2019). Medienberufe für Menschen mit Beeinträchtigung. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 63(5), 55–59.
- Treber, A. (2012). Vordenken und Nachdenken. In E. Rösch, K. Demmler, E. Jäckleinkreis & T. Albers-Heinemann (Hrsg.), *Medienpädagogik Praxis. Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. Materialien zur Medienpädagogik: Bd. 10* (S. 38–43). kopaed.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* (3., überarb. und erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2010a). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54(3), 48–53.
- Tulodziecki, G. (2010b). Medienbildung in der Schule. In P. Bauer, H. Hoffmann & K. Mayrberger (Hrsg.), *Fokus Medienpädagogik: Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder* (S.45–61). kopaed,
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [UN-BRK]. (2006). SR.0.109.

Waldschmidt, A. (2015). Grundlagen und Ziele der Teilhabeforschung: Lebenslage und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. *Sozialrecht+Praxis. Fachzeitschrift für Sozialpolitiker und Schwerbehindertenvertreter*, 25(11), 683–688.

Weltgesundheitsorganisation [WHO]. (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.

Zorn, I., Schluchter, J.-R & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch: Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz Juventa.