

Begleitung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke

Handlungsempfehlungen für die Sozialpädagogik im Separativen Sonderschulsetting



Eva Frey & Ruben Gnos

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Begleitung: Pia Georgi-Tscherry

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**

Kurs **BB 2019-2023**

Eva Frey & Ruben Gnos

**Begleitung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im
Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke**

Handlungsempfehlungen für die Sozialpädagogik im Separativen Sonderschulsetting

Diese Arbeit wurde am **04.08.2023** 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

Die vorliegende Bachelorarbeit thematisiert die Nutzung sozialer Netzwerke von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Um die Vorteile der sozialen Netzwerke zu nutzen und Risiken richtig einschätzen zu können, ist es von Bedeutung, die Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu befähigen, sich souverän in der digitalen Welt zu bewegen. So ist auch die Sozialpädagogik im Kontext der Separativen Sonderschulung gefordert, sich mit digitalen Medien und der Nutzung sozialer Netzwerke aus einer medienpädagogischen Perspektive auseinanderzusetzen. Die Autor*innen Eva Frey und Ruben Gnos befassen sich deshalb mit der Frage: «Wie können Sozialpädagog*innen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke adäquat begleiten und aufklären?». In einem ersten Schritt wird eine breite Auslegeordnung der relevanten Aspekte der Thematik dargelegt. Die Bedeutung der Nutzung sozialer Netzwerke wird beschrieben und es wird aufgezeigt, dass die digitale Teilhabe Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Ausserdem werden gesetzliche Bestimmungen beleuchtet, welche die digitale Teilhabe von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen auf internationaler und nationaler Ebene einfordern. Danach folgt eine Beschreibung von zentralen Chancen und Risiken in der Nutzung sozialer Netzwerke. Darauf aufbauend werden Herausforderungen der Medienbildung in der Praxis auf individueller und organisationaler Ebene und Lösungsansätze aus der Theorie vorgestellt. Daraus entstehen greifbare Handlungsvorschläge für Sozialpädagog*innen wie auch weiterführende Fragen im Zusammenhang mit dieser Thematik.

DANKSAGUNG

In der Entstehung der hier vorliegenden Bachelorarbeit waren unterschiedliche Personen involviert, bei denen wir uns bedanken möchten.

Diese Arbeit wurde durch die Unterstützung verschiedener Personen der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit ermöglicht. Wir möchten uns an dieser Stelle bei Tanja Mitrovic und Anita Glatt für ihre motivierende Beratung und Unterstützung während des Bachelor-Kolloquiums bedanken. Ein besonderer Dank geht auch an Isabelle Odermatt für ihre wertvollen fachlichen Inputs und an Prof. Pia Georgi-Tscherry, die uns während des gesamten Schreibprozesses begleitet hat. Ihre fachlichen Anregungen und Anmerkungen zu Inhalt und Aufbau der Arbeit waren äusserst hilfreich und haben massgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Wir bedanken uns auch bei den Mitstudierenden für den Austausch und die vielen Gespräche während des Bachelor-Kolloquiums und des Verfassens der Bachelorarbeit. Ein grosser Dank gebührt auch Elias Aliverti für das Gegenlesen aller rechtlichen Aspekte und Jonathan Aliverti für das Gegenlesen der ganzen Bachelorarbeit.

Schliesslich möchten wir uns noch bei unseren Arbeitskolleg*innen, unseren Freund*innen und unseren Familien bedanken. Ihre emotionale Unterstützung und aufbauenden Worte haben uns während des gesamten Schreibprozesses sehr geholfen.

INHALTSVERZEICHNIS

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Motivation und Berufsrelevanz für die Sozialpädagogik	3
1.3 Fragestellung	4
1.4 Abgrenzung	4
1.5 Adressat*innen	5
1.6 Methodisches Vorgehen	5
2 Begriffsklärung	8
2.1 Kognitive Beeinträchtigung	8
2.2 Unterschiedliche Modelle von Beeinträchtigung	9
2.2.1 Klassifikation nach ICD	10
2.2.2 Das biopsychosoziale Modell nach ICF	11
2.3 Digitale Medien	12
2.4 Soziale Medien/Soziale Netzwerke	12
2.5 Medienkompetenz/Medienbildung	13
2.6 Sonderschulung	14
3 Sonderschulung und Sozialpädagogik im Kanton Luzern	16
3.1 Lehrplan 21	16
3.2 Lehrplan 21 an Sonderschulen	18
3.3 Sozialpädagogik im Sonderschul-Setting	19
3.3.1 Auftrag und Funktion der Sozialpädagogik im Kontext der Separativen Tagessonderschulung	21
3.3.2 Medienbildung an der Separativen Sonderschule	23
3.4 Fazit	24
4 Digitale Medien und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen aus rechtlicher Perspektive	26
4.1 Internationale Übereinkommen	26
4.1.1 Europäische Menschenrechtskonvention	26
4.1.2 UN-BRK	27
4.2 Nationale Gesetzgebung	28
4.2.1 Behindertengleichstellungsgesetz	28
4.2.2 Bundesverfassung	30
4.2.3 Zivilgesetzbuch und Datenschutzgesetz	30
4.3 Fazit rechtlicher Kontext	34
5 Bedeutung sozialer Netzwerke für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen	35
5.1 Chancen sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen	36
5.2 Risiken sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen	38

5.3	Fazit	44
6	Herausforderungen in der Medienbildung	45
6.1	Auf organisationaler Ebene	45
6.1.1	Medien und Organisationskultur	45
6.1.2	Medienbildung der Sozialpädagog*innen	45
6.1.3	Ressourcen	46
6.1.4	Medienpädagogische Konzepte	46
6.2	Auf individueller Ebene	46
6.2.1	Kognitive Beeinträchtigungen	46
6.2.2	Barrierefreiheit	47
6.3	Fazit	49
7	Lösungsansätze aus fachlicher Perspektive	50
7.1	Soziale Arbeit als wissenschaftliche Profession	50
7.1.1	Soziale Arbeit im Bereich Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen	50
7.1.2	Der Berufskodex	51
7.2	Lösungsansätze auf organisationaler Ebene	51
7.2.1	Entwicklung einer organisationsübergreifenden Haltung	51
7.2.2	Förderung der Medienbildung der Sozialpädagog*innen	52
7.2.3	Erstellung von medienpädagogischen Konzepten	52
7.2.4	Reflexion des professionellen Handelns	52
7.3	Lösungsansätze auf individueller Ebene	53
7.3.1	Empowerment als Grundhaltung	54
7.3.2	Konzept der Lebensweltorientierung	55
7.3.3	Grundsätze für die medienpädagogische Begleitung	55
7.4	Fazit	63
8	Erkenntnisse	64
8.1	Beantwortung der Fragestellung	64
8.2	Schlussfolgerungen für die Praxis	67
8.3	Ausblick und weiterführende Fragen	70
9	Literaturverzeichnis	71

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Wechselwirkungen in der ICF (Quelle: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 21). 11

1 EINLEITUNG

Um einen Überblick über die vorliegende Bachelorarbeit zu bekommen, wird in einem ersten Schritt die Ausgangslage beschrieben. Dabei wird ein erster kurzer Bezug zur Bedeutung digitaler Medien im Zusammenhang mit Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen gemacht.

Im weiterführenden Kapitel wird die Relevanz des Themas aufgezeigt und es wird begründet, wieso die Thematik aus Sicht der Autor*innen wichtig ist. Danach grenzen sich die Autor*innen von Themen ab, die nicht in dieser Bachelorarbeit behandelt werden. Die Fragestellung wird anhand von rechtlichen und sozialpädagogischen Aspekten sowie durch Lösungsperspektiven vertieft und zum Schluss der Arbeit beantwortet. Mit den Erkenntnissen, Schlussfolgerungen und weiterführenden Fragen wird die Bachelorarbeit abgeschlossen.

1.1 Ausgangslage

In einer von digitalen Medien geprägten Welt hat die Medienbildung mittlerweile den Status einer Kulturtechnik (Lesen, Schreiben, Rechnen) erreicht. Die angemessene Nutzung von digitalen Medien unterstützt Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Lebenskompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösefertigkeit. Dies hilft ihnen im Alltag mit Mitmenschen, Problemen und Stresssituationen adäquat umgehen zu können (Jugend und Medien, 2021, S. 14).

Auch Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen sind mit digitalen Medien konfrontiert und diese nehmen eine zunehmend bedeutende Rolle ein. Laut Reber und Luginbühl (2016) eröffnen sich durch die Nutzung sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen neue Möglichkeiten, sofern ihnen die digitalen Technologien zugänglich gemacht werden (S. 14). Sie können neue Dimensionen der Kommunikation aufzeigen und manchen Menschen Kommunikation erst ermöglichen. So sind bspw. Menschen mit eingeschränkten schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Lage mit Hilfe von Bild- und Sprachnachrichten zu kommunizieren. Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen haben so die Chance sich unabhängig von räumlichen Barrieren mit anderen zu vernetzen und somit an der Gesellschaft teilzuhaben und so dem Grundsatz der Inklusion ein Schritt näher zu kommen (ebd. S. 14).

Es sind jedoch nicht alle gleichermassen in der Lage vom digitalen Wandel zu profitieren. Laut der vom SINUS-Institut im Auftrag der Aktion Mensch erstellten Trendstudie «Digitale Teilhabe von Menschen

mit Behinderung» besteht bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen der Wunsch und die Bereitschaft im digitalen Raum zu partizipieren (Sinus Markt- und Sozialforschung, 2020, S. 4). Aufgrund der fehlenden Barrierefreiheit bleibt ihnen der Zugang zu sozialen Netzwerken aber oft verwehrt. Schwer lesbare Inhalte oder sich dauerhaft bewegende Elemente sind zwei Beispiele dafür (ebd., S. 4). Die Nutzung sozialer Netzwerke birgt für Jugendliche mit kognitiven Einschränkungen Risiken. Wenn bspw. der Inhalt nicht richtig begriffen und eingeschätzt werden kann, birgt dies die Gefahr, dass Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen Opfer von Betrug und Missbrauch werden oder dass sie von Inhalten sozialer Netzwerke verstört werden können (Luginbühl et al., 2019, S. 2). Ein weiteres Risiko birgt der Aspekt der Entscheidungsfähigkeit. Bei der Nutzung sozialer Netzwerke stellt sich oft die Frage, welche Inhalte privat oder öffentlich gezeigt werden wollen. Diese Entscheidung erfordert angemessene kognitive Fähigkeiten. Fehlen diese bei Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen, besteht die Gefahr, dass sie zu viel von sich preisgeben und dadurch schlechte Resonanz erfahren (ebd., S. 2). Für einen adäquaten Umgang mit Risiken bedarf es einer Medienbildung, welche es den Jugendlichen ermöglicht, die Vorzüge und Chancen des digitalen Raumes vollumfänglich zu nutzen (Wagner & Peschke, 2006, S. 10).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) hat sich die Schweiz im Jahr 2014 dazu verpflichtet, die Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an der Gesellschaft zu fördern. In der BRK wird der «kompetente und kritische Umgang mit Medien als unverzichtbare Kulturtechnik beschrieben, die wesentlich dazu beitragen kann, in den vollen Genuss aller Menschen- und Bürgerrechte zu gelangen und Chancengleichheit herzustellen...» (Bosse, 2013, S. 26).

Zur Sicherstellung der digitalen und damit auch immer mehr der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe reicht also weder die Bereitstellung technischer Zugänge noch die Motivation zu mehr Internetnutzung aus. Entscheidend ist vielmehr, Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen zu befähigen, sich souverän in der digitalen Welt zu bewegen. Denn nur so sind sie in der Lage die Vorteile der digitalen Möglichkeiten zu erleben und damit verbundene Risiken richtig einzuschätzen (Sinus Markt- und Sozialforschung, 2020, S. 76).

Im Kontext der Separativen Sonderschulung sind Sozialpädagog*innen gefordert, sich mit digitalen Medien und der Nutzung sozialer Netzwerke aus einer medienpädagogischen Perspektive auseinanderzusetzen. Um Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen fachlich fundiert zu begleiten, ist es notwendig, dass sich Sozialpädagog*innen mit den Aspekten der Medienbildung und der medienerzieherischen Begleitung beschäftigen. Viele Fachpersonen in sonderpädagogischen Organisationen

sind jedoch im Umgang mit digitalen Medien häufig verunsichert und es existiert noch viel Klärungs- und Unterstützungsbedarf (Steiner & Luginbühl, 2018, S. 64).

So stellt sich die Frage wie die Medienbildung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen in der sozialpädagogischen Praxis im Separativen Sonderschulsetting adäquat gestaltet werden kann und welche Aspekte dabei spezifisch beleuchtet werden müssen.

1.2 Motivation und Berufsrelevanz für die Sozialpädagogik

Die Autor*innen dieser Bachelorarbeit haben beide ihre berufsbegleitende Ausbildung mit der Fachrichtung Sozialpädagogik im Kontext der Unterstützung und Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigungen absolviert. Eigene Erfahrungen haben gezeigt, dass die Begleitung im Umgang mit sozialen Netzwerken nicht selten offene Fragen und Überforderung bei den Fachpersonen auslöst. Als Beispiel kann hier problematisches Nutzungsverhalten genannt werden, welches die Sozialpädagog*innen fordert, Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen medienpädagogisch zu begleiten. Die Sozialpädagog*innen bewegen sich in der Medienbildung der Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen stets im Spannungsfeld zwischen Förderung und Schutz, welches laufend neu ausgelotet werden muss. Dieses Spannungsfeld muss bis anhin in vielen Fällen individuell bearbeitet werden, gestützt auf Literatur aus der Medienpädagogik für Erwachsene oder Jugendliche ohne kognitive Beeinträchtigungen. Über die Nutzung sozialer Netzwerke von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen existiert nach wie vor wenig Literatur.

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit von AvenirSocial (2010) leitet aus der Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte unter anderem die Grundsätze der Partizipation, der Integration und der Ermächtigung ab (S. 9). Diese Grundsätze bilden auch im Bezug zu der vorliegenden Bachelorarbeit die Basis für das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit. Weiter beschreibt der Berufskodex «die Soziale Arbeit als ein gesellschaftlicher Beitrag, insbesondere an diejenigen Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu Teilhabe und an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind» (AvenirSocial, 2010, S. 7).

Wenn die Profession der Sozialen Arbeit den Auftrag ernst nehmen will, Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen zu befähigen, so selbstbestimmt und selbstständig wie möglich zu leben, den Alltag gelingend zu gestalten und am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren, erweist sich die adäquate Begleitung im Umgang mit digitalen Medien, insbesondere mit sozialen Netzwerken, als unverzichtbar (Reber & Luginbühl, 2016, S. 13).

Eine adäquate Medienbildung bedingt ein fachlich fundiertes Wissen, welches spezifisch auf Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen und das konkrete Setting angepasst und zugeschnitten ist. So wollen die Autor*innen in der vorliegenden Bachelorarbeit herausfinden, welchen Risiken die Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen in der Nutzung sozialer Netzwerke ausgesetzt sind. Daraus ergeben sich Herausforderungen für die Medienbildung, mit welchen Sozialpädagog*innen im Separativen Sonderschulsetting gegenwärtig konfrontiert sind. In diesem Zusammenhang wollen die Autor*innen handlungsleitende Möglichkeiten im Umgang mit sozialen Netzwerken erarbeiten und aufzeigen.

1.3 Fragestellung

Aus den vorausgegangenen Ausführungen in Kapitel 1.1 und 1.2 kristallisiert sich folgende Fragestellung heraus:

«Wie können Sozialpädagog*innen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke adäquat begleiten und aufklären?»

1.4 Abgrenzung

Nicht behandelt werden in der vorliegenden Bachelorarbeit Anwendungserklärungen von digitalen Geräten und Programmen, da dies den Rahmen sprengen würde. Es kann jedoch sein, dass einzelne digitale Geräte oder Programme als Beispiel genannt werden – dies, um einzelne Handlungsansätze besser zu erklären und zu verdeutlichen.

Ebenfalls nicht Teil der Bachelorarbeit werden technische Hilfsmittel wie bspw. Sprachcomputer sein, welche Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen teilweise brauchen, um am schulischen Unterricht teilnehmen zu können. Im Mittelpunkt stehen viel mehr rechtliche Grundlagen und strukturelle Aspekte auf organisatorischer Ebene und wie Sozialpädagog*innen in ihrem Arbeitsalltag Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen in ihrer allgemeinen Medienbildung fördern und begleiten können.

Die Autor*innen fokussieren sich in dieser Arbeit auf Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen (vgl. Kapitel 2.2.1). Denn je nach Art und Ausprägung der kognitiven Beeinträchtigungen der Jugendlichen stehen individuelle Bedürfnisse und Ressourcen im Fokus, welche schliesslich massgeblich in der Ausgestaltung der Medienbildung sind. Die Fokussierung auf leichte kognitive Beeinträchtigungen ist nötig, da sonst der Rahmen dieser Bachelorarbeit gesprengt würde.

1.5 Adressat*innen

Primär richtet sich die vorliegende Bachelorarbeit an Sozialpädagog*innen, welche an Separativen Sonderschulen tätig sind und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen begleiten und unterstützen. Sie soll Sozialpädagog*innen dazu motivieren, sich näher mit sozialen Netzwerken zu beschäftigen. Den Leser*innen werden mit der Auseinandersetzung dieser Arbeit haltungsgebende und handlungsleitende Möglichkeiten aufgezeigt, welche verbildlichen, wie Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen bestmöglich im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke begleitet und sensibilisiert werden können. Die Bachelorarbeit kann auch für Personen interessant sein, welche in einem anderen Setting mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu tun haben oder in anderen Schulsystemen tätig sind. Schliesslich sind auch Personen eingeladen die Bachelorarbeit zu lesen, welche sich grundsätzlich für die Thematik interessieren.

1.6 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der hier vorgelegten Bachelorarbeit wurde eine *systematische Literaturrecherche* vorgenommen. Die Recherche fand über die wissenschaftlichen Suchmaschinen Google Scholar, BASE und Swiscovery statt. Zeitgleich wurde eine manuelle Suche in Fachdatenbanken durchgeführt. Im Fokus standen dabei sozialarbeitsspezifische Bücher, Artikel und Fachzeitschriften in deutscher und englischer Sprache sowie Ergebnisse aus Studien und Forschungsprojekten. In der Bibliothek der Hochschule Luzern Soziale Arbeit wurde ausserdem nach Literatur in physischer Form gesucht.

Für die Literaturrecherche wurden folgende Hauptschlüsselwörter verwendet: *Kognitive Beeinträchtigung, soziale Netzwerke, Umgang, Risiken, Jugendliche*.

Es fand ausserdem ein Gespräch mit Isabelle Odermatt im Rahmen eines Fachpools statt, welche zum Thema digitale Medien/soziale Netzwerke und der weiterführenden Literaturrecherche beratend zur Seite stand.

Struktur

Die Struktur der Bachelorarbeit umfasst acht Kapitel, von denen das **erste** nach diesem Unterkapitel abgeschlossen ist. Im **darauffolgenden** Kapitel geht es um die Begriffserklärungen, wobei die relevantesten Begriffe für diese Bachelorarbeit erklärt werden, welche mit den Themen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen, Digitalisierung und dem Setting Sonderschule zu tun haben.

Im **dritten** Kapitel liegt der Fokus auf den Rahmenbedingungen der Sonderschulen im Kanton Luzern. Es wird aufgezeigt, wie die Sonderschule aufgebaut ist und wie sie mit dem neueren Schulsystem Lehrplan 21 in Verbindung steht. Im Anschluss wird erklärt, wie die Aufgabe der Sozialpädagogik im Sonderschulsetting aussieht und wie es um die Medienbildung in diesem Gebilde steht.

Im **vierten** Kapitel werden die rechtlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt, welche für diese Bachelorarbeit relevant sind. Zuerst werden internationale rechtliche Abkommen wie die Menschenrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention erläutert. Anschliessend wird auf nationale Rechtsgrundlagen wie die Bundesverfassung, das Behindertengleichstellungsgesetz und das Zivilgesetzbuch eingegangen. Dabei werden Rechte im Zusammenhang mit digitalen Medien beleuchtet, welche für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen essenziell sind und verpflichtende Aspekte für Sozialpädagog*innen und sonderpädagogische Organisationen in ihrem Handeln darstellen.

Im **fünften** Kapitel geht es um die Bedürfnisse bei der Mediennutzung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Zu Beginn werden die Chancen sozialer Netzwerke für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen beleuchtet. In einem weiteren Schritt werden Risiken sozialer Netzwerke aufgezeigt, welche am meisten in der aktuellen Literatur beschrieben werden und im sonderpädagogischen Alltag anzutreffen sind. Das Erklären von Chancen und Risiken soll dabei als Grundlage dienen, um später auf mögliche Lösungsansätze eingehen zu können.

Im **sechsten** Kapitel geht es um die Herausforderungen in der Medienbildung an Sonderschulen. Es werden sowohl Herausforderungen auf der Ebene der Organisation wie auch auf individueller Ebene beschrieben. Es wird aufgezeigt, dass nebst den digitalen Medien auch andere Faktoren wie die fehlende Barrierefreiheit oder organisationale Strukturen dazu beitragen, dass Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen der Zugang zu sozialen Netzwerken verwehrt oder eingeschränkt bleibt.

Das **siebte** Kapitel wird einen besonderen Stellenwert einnehmen, da Lösungsansätze aus fachlicher Perspektive vorgestellt werden. Mit sozialpädagogischen Methoden und Theorien, wie Handlungsansätzen aus unterschiedlichen Bereichen, wird aufgezeigt, wie eine professionelle Unterstützung und Sensibilisierung von Risiken sozialer Netzwerke gestaltet werden können.

In den Fazits der Kapitel drei bis sieben wird jeweils am Ende des Kapitels der Inhalt zusammengefasst und Chancen und Herausforderungen des bearbeiteten Inhalts in Bezug auf Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen und deren Sensibilisierung und Unterstützung im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke ausgeführt.

Das **achte** Kapitel dient einerseits der Beantwortung der Hauptfragestellung anhand des zuvor erarbeiteten Inhalts dieser Bachelorarbeit. Zusätzlich werden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Profession in der Begleitung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke im Kontext der Sonderschule aufgezeigt. Am Schluss der Arbeit wird ein Ausblick und weiterführende Fragen präsentiert.

2 BEGRIFFSKLÄRUNG

Im folgenden Kapitel werden die zentralsten Begriffe dieser Bachelorarbeit erläutert, welche einen Bezug zu den Aspekten Beeinträchtigungen, digitale Medien oder Sonderschule haben. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden diese Begriffe immer wieder aufgegriffen und sind für das Verständnis der nachfolgenden Kapitel in der vorliegenden Arbeit grundlegend.

2.1 Kognitive Beeinträchtigung

Die Modelle und Definitionen für den Begriff Beeinträchtigung veränderten sich in der Geschichte immer wieder (Loeken & Windisch, 2013, S. 14). Mitwirkend dabei waren politische Werte sowie ethische und wissenschaftliche Positionierungen. Einst überwog ein Verständnis, welches individuenbezogen, medizinisch- und defizitorientiert war. Dieses Verständnis wurde in der Gegenwart ergänzt durch die Beeinträchtigung als gesellschaftlichen Zuschreibungsprozess. In diesem Zusammenhang wird Beeinträchtigung in Abweichung von der Vorstellung von gesellschaftlicher Normalität definiert (ebd., S. 14). Trescher und Klocke definieren «kognitive Beeinträchtigung» als eine gesellschaftliche Zuschreibung, nach der Personen nicht oder nur bedingt fähig sind, intellektuelle Fertigkeiten zu erlernen oder diese anzuwenden (2014, S. 287). Dabei wird der Entwicklungsstand eines Menschen verglichen mit einer «idealtypischen» Norm. Der Begriff «kognitive Beeinträchtigung» beinhaltet die beiden Begriffe «geistige Behinderung» und «Demenz», welche beide medizinische Diagnosen sind. Dies ist so, weil man früher davon ausgegangen ist, dass es sich dabei um hirnorganische Abnormalitäten handelt. Heute gibt es dafür ein anderes Verständnis, denn es wird davon ausgegangen, dass kognitive Beeinträchtigungen in enger Wechselwirkung mit der Umgebung der betroffenen Person stehen. Das bedeutet, dass nicht nur die individuellen körperlichen oder intellektuellen Merkmale einer Person, sondern auch die Bedingungen und Umstände, in denen sie lebt, die Schwere und Art der Beeinträchtigung beeinflussen können (ebd., S. 287). Knoppek ist der Meinung, dass eine kognitive Beeinträchtigung keine Krankheit ist (ohne Datum). Sie ist vielmehr eine Beeinträchtigung der mentalen Fähigkeiten, welche bspw. Die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Strukturierung, das Planen und das urteilbildende Denken beeinflusst. Die anderen Wesenszüge sind davon nicht betroffen. Knoppek betont, dass es deshalb wichtig ist, Auswirkungen von Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebenslagen Rechnung zu tragen. Dennoch ist der ressourcenorientierte Blick auf den Menschen zentral (ebd.).

Hacking betont, dass auch der Begriff kognitive Beeinträchtigung nicht unproblematisch ist. Denn der Begriff fördert, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen dadurch gewisse Eigenschaften und Stigmata zugeschrieben werden und auch ein bestimmtes Verhalten diesen gegenüber entwickelt wird

(Hacking, 1999; zit. In Trescher & Klocke, 2014, S. 288). Mit anderen Worten wird ein Mensch durch den Begriff «Mensch mit kognitiven Beeinträchtigungen» zum Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Die Gruppe Mitsprache (Verein für Selbstvertreter*innen) haben bspw. In diesem Zusammenhang beschlossen, dass sie nicht mehr «Menschen mit geistiger Behinderung» genannt werden wollen, sondern «die anders Begabten» (Gruppe Mitsprache, ohne Datum).

Speck (2012) ist der Meinung, dass es in unserer heutigen sozialrechtlich geordneten Gesellschaft unabdingbar ist, dass Personen, die auf Hilfe angewiesen sind, formell definiert und durch Kennzeichnungen identifizierbar gemacht werden (S. 48-50). Doch anstatt voreilige Kategorisierungen vorzunehmen, plädiert er dafür, den Personenkreis aus einer philosophisch-phänomenologischen Sichtweise heraus zu betrachten. Durch diesen Ansatz können Vorurteile und Pauschalisierungen vermieden werden (ebd., S-48-50).

In der Literatur wird oft anstelle des Begriffs «kognitive Beeinträchtigung» der Ausdruck «geistige Behinderung» verwendet. Allerdings gibt es in der Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs Meinungsverschiedenheiten bzgl. der Verwendung des Begriffs «geistig». Laut Fornefeld (2013) wirft dieser Begriff insbesondere Fragen auf (S. 60). Der Geist wird als eine wesentliche Eigenschaft des Menschen betrachtet und beinhaltet somit mehr als nur Kognition (ebd., S. 60). Wenn man eine Person als «geistig behindert» bezeichnet, kann dies als Herabwürdigung ihrer Menschlichkeit angesehen werden (vgl. Gruppe Mitsprache, ohne Datum). Aus diesem Grund verwenden die Autor*innen in dieser Arbeit den Begriff «kognitive Beeinträchtigung», um eine angemessenere und neutralere Bezeichnung zu verwenden. Ausserdem kürzen die Autor*innen den Terminus «Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen» durch «Jugendliche mkB» von nun an ab, da sich dies angenehmer auf den Lesefluss auswirkt (ausgenommen letztes Kapitel).

2.2 Unterschiedliche Modelle von Beeinträchtigung

Es existieren verschiedene Modelle und Konzepte, welche den Begriff “kognitive Beeinträchtigung” probieren zu definieren. Anhand folgender zwei Modelle wird versucht die Entstehung von Beeinträchtigung zu erklären. Dabei ist die Klassifikation nach ICD aus medizinischer Perspektive grundlegend. Das biopsychosoziale Modell nach ICF baut darauf auf und erweist sich in der gegenwärtigen Arbeit mit kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen als besonders bedeutend und relevant.

2.2.1 Klassifikation nach ICD

Die «Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme» (ICD-11) gilt in der medizinischen Praxis in der Schweiz als gängiges Instrument um Krankheiten und Behinderungen in standardisierten Tests systematisch einzustufen und zu codieren (Maranta & Terzer, 2016, S. 488). Die Zahl elf steht für die elfte Fassung der Klassifikation, welche am 1. Januar 2022 von der World Health Organisation (WHO) offiziell eingeführt wurde. Da aber noch keine offizielle deutschsprachige Übersetzung verfügbar ist, werden Fachpersonen angehalten, sich nach wie vor am bisherigen Klassifikationssystem ICD-10 zu orientieren (Ebner et al., 2023).

Die Klassifikation der ICD beruht auf der klassisch medizinischen Denkweise und im Fokus der Diagnose steht die körperliche, psychische oder geistig abweichende Verfassung, aus welcher sich ein gewisser Grad der Beeinträchtigung ableiten lässt. Das zentrale Merkmal, um eine Beeinträchtigung zu definieren, ist die Einschränkung, welche im Intelligenzquotienten angezeigt wird (Röh, 2009, S. 48). Die daraus abgeleitete Klassifikation sieht gemäss ICD-10 (F7 – geistige Behinderung) vier Schweregrade vor. Die Autor*innen fokussieren sich in dieser Arbeit auf Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen und diese wird gemäss ICD-10 wie folgt definiert:

Leichte geistige Behinderung (ICD-10 F70)

Der IQ liegt im Bereich von 50-69. Der Spracherwerb kann verzögert auftreten, jedoch genügen die Sprachfunktionen den Alltagsbedürfnissen entsprechend. In der Regel wird Autonomie in der Selbstversorgung (Essen, Toilettengänge, Waschen, Ankleiden, praktische Tätigkeiten) erreicht, zum Teil aber verzögert. Wegen des eingeschränkten kognitiven Leistungsvermögens treten beim Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben) meist Schwierigkeiten auf. Deshalb stehen praktisch orientierte, angelernte berufliche Tätigkeiten im Vordergrund. Emotionale und soziale Beeinträchtigungen erschweren das Ausfüllen von Rollenerwartungen (bspw. Partner- und Elternschaft) (Gruber & Hagemann-von Arx, 2012, S. 89).

Die Klassifikation nach ICD und das daraus abgeleitete Verständnis von Beeinträchtigung wurde in der Vergangenheit wie auch heute aus der pädagogischen und soziologischen Perspektive stark kritisiert, da aus der medizinischen Perspektive die Beeinträchtigung als individuelles Merkmal einer Person verstanden wird und somit eine defizitorientierte Sichtweise vertreten wird. Weiter reicht diese Klassifizierung anhand des Intelligenzquotienten nicht aus, da sie die Beurteilung der sozialen Bedingungen und der Entwicklungsfähigkeit ausser Acht lassen (Stöppler, 2014, S. 27).

2.2.2 Das biopsychosoziale Modell nach ICF

Dieser Kritik begegnet das biopsychosoziale Modell nach ICF. Die internationale Klassifikation der Funktionalität, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO gilt fach- und länderübergreifend als einheitliche und standardisierte Sprache zur Beschreibung eines Gesundheitszustandes. Dazu zählen die Art der Beeinträchtigung, die soziale Beeinträchtigung und die relevanten Umgebungsfaktoren eines Menschen. Die bio-psycho-sozialen Aspekte von Krankheitsfolgen können unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren mit der ICF systematisch erfasst werden (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ohne Datum). Die ICF stellt eine Weiterentwicklung der Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH) und eine Ergänzung zur Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) dar (ebd., ohne Datum).

Das Modell geht davon aus, dass ein Gesundheitsproblem die Körperfunktionen, die Aktivitäten und die Teilhabe eines Menschen wesentlich beeinflusst. Inwiefern und mit welcher Intensität das Gesundheitsproblem diese Faktoren beeinflusst, hängt von den Umwelt- und den personenbezogenen Faktoren der Person ab (Loeken & Windisch, 2013, S. 16). Folgende Abbildung veranschaulicht die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Komponenten:



Abbildung 1: Wechselwirkungen in der ICF (Quelle: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 21).

Das Ziel des ICF ist die ganzheitliche Erfassung des «Gesundheitsproblems» und deren Folgen einer Krankheit oder Beeinträchtigung. Mit dem ICF wurde ein ressourcenorientiertes System geschaffen, welches die noch vorhandenen Funktionsfähigkeiten und den gesamten Lebenshintergrund der Betroffenen fokussiert und diese in Bezug auf Aktivitäten und Teilhabe setzt. Dieses Modell ist auch auf Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung anwendbar und liefert einen multiperspektivischen Zugang zu Beeinträchtigung (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ohne Datum).

2.3 Digitale Medien

Bevor der Begriff «Digitale Medien» erläutert werden kann, ist es zuvor hilfreich zu erklären, was Medien sind. Medien sind Vermittlungselemente, welche aus Sprache, Zeichen oder Symbole bestehen und als Mittel zur Kommunikation zwischen Menschen dienen (Medien Kindergarten, ohne Datum). Sie ermöglichen den Transport von Botschaften von einer Person zur nächsten. Durch sie kann eine grosse Menge an Menschen erreicht und auf diese Weise Inhalte an ein breites Publikum vermittelt werden. In der Umgangssprache wird der Begriff «Medien» oft im Zusammenhang mit Massenmedien wie Zeitung, Fernsehen, Radio, Film und Internet verwendet (ebd.).

Elektronische Medien, die eine interaktive Beziehung zwischen Nutzer*in und Medium ermöglichen, werden als digitale Medien bezeichnet (Medien Kindergarten, ohne Datum). Diese Art von Medien kann für verschiedene Zwecke wie zur Aufzeichnung, Speicherung und Darstellung digitaler Inhalte verwendet werden. Beispiele für digitale Medien sind Computer, Tablets, Videospiele sowie Smartphones (ebd.). Des Weiteren gibt es in der Medienpädagogik den Begriff «neue Medien». Dieser wird benutzt, um die Einführung neuer Kommunikationstechnologien zu beschreiben, welche, seit neuerem auf den Markt gekommen sind (ebd.).

2.4 Soziale Medien/Soziale Netzwerke

Soziale Medien ist ein übergeordneter Begriff für alle Medien, die Nutzer*innen bei der Verwendung in der Kommunikation und beim Austausch von Informationen über digitale Plattformen unterstützen (Waschbusch, ohne Datum). Sie lassen sich von klassischen Massenmedien wie dem Radio oder der Zeitung unterscheiden, da sie häufig auf digitalen Kommunikationskanälen aufgebaut sind. Soziale Medien haben durchschnittlich geringe Eintrittsbarrieren, welche oftmals eine hohe Benutzerfreundlichkeit aufweisen und kostengünstig/-frei sind. Des Weiteren können Soziale Medien sowohl kleine als auch grosse Mengen an Menschen ansprechen. Dabei lassen sich soziale Medien in zwei Kategorien einteilen (ebd.). Es gibt einerseits Plattformen, bei denen es in erster Linie um Kommunikation geht und andererseits gibt es Plattformen, deren zentraler Bestandteil Bearbeitung und Austausch nutzergenerierter Inhalte ist, während Kommunikation eine Nebenrolle spielt. Diese zwei Kategorien lassen sich in weitere Gruppen aufteilen lassen, welche sich in der sozialen Dimension, dem Grad der Selbstdarstellung/-auskunft sowie der Medienvielfalt differenzieren lassen. Diese Unterkategorie enthält folgende Medien: «Gemeinschaftsprojekte, Blogs, Content Communities, soziale Netzwerke, virtuelle Spielwelten (MMORPG)» und «virtuelle soziale Welten». In dieser Bachelorarbeit wird der Fokus auf die sozialen Netzwerke gelegt, welche einen hohen Grad an sozialer Aktivität beinhalten. Dem ist so,

weil es sich dabei um ein soziales Medium handelt, welches nicht nur textbasiert ist, sondern auch das Erstellen und Teilen von Fotos und Videos ermöglicht (Waschbusch, ohne Datum). Beispiele von oft genutzten sozialen Netzwerken durch Jugendliche sind Whatsapp, Instagram, Snapchat und Tiktok (SafferInternet, ohne Datum).

2.5 Medienkompetenz/Medienbildung

Medien, genauer genommen digitale Medien, nehmen in der heutigen Welt immer mehr Platz ein (Schorb, 2019, S. 68). Sie bringen sowohl Chancen als auch Risiken mit sich, wodurch der Begriff «Medienkompetenz» immer mehr an Bedeutung gewinnt (Zorn et al., 2019, S. 24-25). Die Bedeutung von Medienkompetenz ist jedoch nicht immer dieselbe und wird je nach Bereich sehr unterschiedlich definiert. Das Verständnis reicht von der Anwendung von «Bürosoftware», zur Fähigkeit Programmieren zu können bis hin zu einem kritischen und reflektiven Umgang mit Medien und deren Gestaltung. Zorn et al. Betonen dabei die Wichtigkeit, dass Bildungsbereiche eine «bildungstheoretische» Definition des Begriffs nutzen, da ansonsten die Gefahr besteht, dass Menschen für unterschiedliche Interessensgebiete instrumentalisiert werden können (ebd., S. 24-25).

Ein viel verwendetes Modell der Medienkompetenz liefert Baacke, welches sich auf vier «Vermittlungs- und Zieldimensionen» der Medienkompetenz konzentriert (Baacke, 1996; zit. In Zorn et al., 2019, S. 25-26). Dies ist erstens die «Medienkritik», welche die Fähigkeit beinhaltet, digitale Medien und die eigene Mediennutzung zu hinterfragen. Zweitens das Kennen von Medienangeboten und -formen, was er die «Medienkunde» nennt. Drittens die «Mediennutzung», bei der es um die Kompetenz geht, bevorzugte und erforderliche Medien nutzen zu können und viertens die «Mediengestaltung», bei welcher der Fokus darauf liegt, Medieninhalte selbst produzieren oder Medien verändern zu können (ebd., S. 25-26). Bei diesem Modell geht es also nicht nur um die Verwendung von Medien, sondern auch um Fähigkeiten, die nötig sind, dass tätig sein und verstehen möglich ist in einer digitalisierten Welt (Zorn et al., 2019, S. 26). Das Modell ermöglicht der Medienpädagogik die Handlungsfähigkeit, das Ziel der Förderung von Bildung und Teilhabe, erreichen zu können, in dem es ihr einen Begründungs- und Planungsrahmen bietet (ebd., S. 26).

Laut Schorb (2019) existiert nebst der «Medienkompetenz» auch der Begriff «Medienbildung», bei welchem es zwar auch um die Vermittlung von Medienkompetenz geht, die beiden Begrifflichkeiten sich aber im Detail unterscheiden (S. 68-69). Denn als «Medienkompetenz» wird oftmals das Verhältnis zwischen Mensch und Medien verstanden, wobei es um die reine Nutzung von digitalen Medien geht.

Der Begriff «Medienbildung» versteht das Verhältnis zwischen Mensch und Welt. Das heisst, dass dieser die gesamte Lebenswelt betrachtet und so auch andere Aspekte wie bspw. Das Reflektieren von digitalen Medien beinhaltet. Die Medienkompetenz wird dabei als eine untergeordnete Kategorie verstanden (Schorb, 2019, S. 68-69).

Die Autor*innen werden für diese Arbeit die Definition von Schorb der Medienbildung verwenden, da er einerseits aufgrund des Bildungsbegriffs besser für das Bildungssystem geeignet ist und andererseits die Begleitung von Jugendlichen mkB im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke nicht nur auf die Nutzung derer reduziert werden sollte (vgl. Kapitel 3.2). Es kommt vor, dass der Begriff «Medienkompetenz» oder «Mediennutzung» trotzdem aufgegriffen wird, darunter dann aber die reine Mediennutzung verstanden wird.

2.6 Sonderschulung

Die Sonderschulung stellt einen Teil der Volksschule dar und hat einen öffentlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Das sonderpädagogische Angebot orientiert sich am Bildungsauftrag der Regelschule (Mylaeus-Renggli et al., 2018, S. 6). Dieser Bildungsauftrag sieht vor, dass alle Kinder und Jugendlichen den Anspruch auf eine Schulung haben, welche ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechen (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6).

Sonderschulung erhalten Kinder und Jugendliche, welche aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht in der Lage sind, die Regelschule zu besuchen. Die Sonderschulung umfasst den Einsatz von sonderpädagogischen Massnahmen zur Erfüllung des besonderen Bildungsbedarfs von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen (Mylaeus-Renggli et al., 2018, S. 6). Dabei wird von einem Verständnis von Beeinträchtigung gemäss der International Classification of Functioning Disability and Health (ICF) ausgegangen (vgl. Kapitel 2.2.2). Wenn Einschränkungen der Körperfunktionen, Körperstrukturen und/oder der Umweltfaktoren zu einer massgeblichen Beeinträchtigung der Aktivitäten und der Teilhabe im schulischen Bereich führen, kann eine Verordnung über die Sonderschulung erfolgen (ebd., S. 8). Das Angebot der Sonderschule richtet sich nach den entsprechenden Bildungsbedürfnissen der Schüler*innen und soll optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten anbieten (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 9).

Sonderpädagogische Massnahmen können entweder integrativ oder separativ erfolgen. Diese Formen der Sonderschulung werden auch als verstärkte sonderpädagogische Massnahmen bezeichnet (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6).

Integrative Sonderschulung

Die Integrative Sonderschulung findet im Kontext der Regelklasse statt und wird für alle Lernenden angestrebt. Das Ziel ist die bestmögliche schulische und sozioemotionale Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6). Weiter stellt die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in ihre Schule, beziehungsweise in ihr Wohnquartier, ein wichtiges Ziel einer integrativen Sonderschulmassnahme dar (ebd., S. 11).

Separative Sonderschulung

Die Separative Sonderschulung verfolgt das gleiche Ziel wie die Integrative Sonderschulung. Sie ist angezeigt, wenn die Förderung in der Regelschule nicht mehr genügend gewährleistet werden kann und wenn im Kontext der Separativen Sonderschulung bessere Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind. Im Fokus stehen dabei stets die individuellen Förder-, Betreuungs- und Therapiebedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (Dienststelle Volksschulbildung, 2020, S. 6).

Der Bedarf und die Notwendigkeit der Schulung im Separativen Rahmen soll stets im Einzelfall, abhängig von den individuellen Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, deren Umwelt und anhand von standardisierten Verfahren abgeklärt und beurteilt werden (Mylaeus-Renggli et al., 2018, S. 9). Unter der Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen, sowie unter der Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation sind integrative Massnahmen den separativen vorzuziehen (ebd., S. 5).

3 SONDERSCHULUNG UND SOZIALPÄDAGOGIK IM KANTON LUZERN

Um die Fragestellung später beantworten zu können, ist es notwendig den Aufbau und die Rahmenbedingungen der Sonderschulung zu klären. Es wird nachfolgend erläutert, wie die Sonderschulung im Kanton Luzern ausgestaltet ist und in diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung des Lehrplans 21 aufgegriffen. Weiter wird der Auftrag der Sozialpädagogik im Separativen Sonderschulsetting beschrieben. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Ausführungen zum Thema Medienbildung in der Separativen Sonderschulung.

Die Verantwortung und die Ausgestaltung der Sonderschulung liegt in der Kompetenz der Kantone. «Die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr», legt die Bundesverfassung (BV) nach Art. 62 fest (vgl. Kapitel 4.4.2). So sind die sonderpädagogischen Massnahmen je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet und unterscheiden sich dementsprechend. In Bezug auf die Fragestellung fokussieren sich die Autor*innen in den nachfolgenden Ausführungen auf die geltenden Rahmenbedingungen des Kantons Luzern.

Damit unter den Kantonen in der Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen trotzdem eine gewisse Einheitlichkeit herrscht, erarbeitete die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) die «Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik». Diese definiert bedeutende Grundsätze wie bspw. Die Integration vor Separation, die Unentgeltlichkeit des sonderpädagogischen Angebots oder die Einbindung der Erziehungsberechtigten. Diese Vereinbarung ist seit dem 1. Januar 2011 in Kraft (Integras, 2011, S. 1).

3.1 Lehrplan 21

Im Zuge des Projekts Lehrplan 21 hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) von 2010 bis 2014 den ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule erarbeitet (Lehrplan21, ohne Datum a). Mithilfe dieses Lehrplans können die Ziele der Schule von 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen vereinheitlicht werden, was gleichzeitig die Umsetzung des Art. 62 BV (vgl. Kapitel 4.4.2) gewährleistet. Die Vorlage des Lehrplans wurde 2014 von den Erziehungsdirektor*innen freigegeben. Jeder Kanton hat basierend auf eigenen Rechtsvorschriften über die Einführung des Lehrplans entschieden und es existieren sowohl eine grundlegende Vorlage als auch kantonale Versionen des Lehrplans (ebd.). Der Lehrplan 21 umfasst alle Stufen des Bildungssystems, von der Primarschule bis zur

Sekundarstufe I. Im Kanton Luzern wurde er in der Primarschule 2017/2018 und in der Sekundarschule 2019/2020 eingeführt (Lehrplan21, ohne Datum b).

Der Lehrplan 21 verfolgt das Ziel, die Bildung der Schüler*innen auf eine breitere Basis zu stellen (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 9). Es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen (ebd., S. 9). Er soll Kinder und Jugendliche befähigen, die Anforderungen der heutigen Welt bestreiten zu können (ebd., S. 11). Um das zu erreichen, wurde der Lehrplan 21 in verschiedene Kompetenzbereiche aufgeteilt, wie etwa Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Gestalten, Musik, Medien und Informatik und berufliche Orientierung (Lehrplan21, ohne Datum c). Dabei sind digitale Medien von grosser Wichtigkeit, weil sie Bestandteil aller Kompetenzbereiche sind (Mylaeus-Renggli et al., 2015, S. 6) und werden auch in einem eigenen Fach «Medien und Informatik» behandelt (Jugend und Medien, 2022, S. 24).

Der Lehrplan 21 zielt darauf ab, dass Schüler*innen drei Ziele in der obligatorischen Schulzeit im Bereich Medien und Informatik erreichen sollen (Mylaeus-Renggli et al., 2015, S. 11). So sollen die Schüler*innen erstens ein grundlegendes Verständnis von digitalen Medien haben und diese verantwortungsbewusst nutzen können. Das bedeutet, dass Schüler*innen Medien eigenständig, kritisch und kompetent anwenden können. Dies beinhaltet auch, dass Schüler*innen über die Verhaltensregeln und rechtlichen Grundlagen informiert sind, so dass sie sicher und sozial verantwortungsbewusst mit Medien umgehen können. Zweitens sollen Schüler*innen «Grundkonzepte der Informatik verstehen und zur Problemlösung anwenden» (Mylaeus-Renggli et al., 2015, S. 11). Das heisst, dass sie in der Lage sein sollen, Informationen in Form von Daten zu präsentieren und mit Methoden vertraut sind, welche die Strukturierung, Analyse und Zusammenfassung dieser möglich macht. Dies beinhaltet bspw. Die Anwendung von Programmen wie Word oder Excel. Drittens können Schüler*innen «Informations- und Kommunikationstechnologien verstehen und anwenden» (ebd., S. 11-12). Dies beinhaltet, dass Schüler*innen wissen, wie digitale Netze funktionieren, dass sie diese sicher nutzen und in verschiedenen Fachbereichen anwenden können.

Laut Mylaues-Renggli et al. (2015) gibt es bei der Umsetzung dieser Ziele an den Schulen Herausforderungen, welche noch überwunden werden müssen (S. 14). Damit diese erreicht werden können, braucht es noch Zeit, finanzielle Ressourcen und einen laufenden Austausch über die Handhabung der Ziele (ebd., S. 14). Das Umsetzen der Ziele ist von Bedeutung, wenn es darum geht, dass Jugendliche mit Risiken sozialer Netzwerke umgehen können, denn die wirkungsvollste Prävention gegen Risiken sozialer Netzwerke ist die Ermächtigung zu einer kompetenten Mediennutzung (Medien und Jugend,

2022, S. 7). Dies verlangt auch das grundlegende Ziel des Lehrplans 21 «Medien verstehen und verantwortungsvoll nutzen» (ebd., S. 26).

3.2 Lehrplan 21 an Sonderschulen

Der Bildungsauftrag von Sonderschulen unterscheidet sich im Wesentlichen nicht vom Auftrag von Volksschulen. Sonderschulen haben ebenso einen gesellschaftlichen Auftrag und richten sich dementsprechend nach den Bildungszielen des Lehrplans 21 (Mylaeus-Renggli et al., 2018, S. 6). Somit sind die Ansprüche des Lehrplans für alle Jugendlichen geltend, ob diese eine Beeinträchtigung haben oder nicht (Jugend und Medien, 2022, S. 24). Mylaus-Renggli et al. Betonen, dass es das primäre Ziel der Sonderschule ist, Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in ihrem sozialen Umfeld teilnehmen zu können (2018, S. 6). Durch die Orientierung des Unterrichts an den Zielen des allgemeinen Lehrplans wird eine förderliche Integration unterstützt, was wiederum von entscheidender Bedeutung für eine angemessene Anschlussfähigkeit im Hinblick auf die weitere schulische Laufbahn ist (ebd., S. 6).

Es gibt ein Konzept namens «Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen», welches speziell für Kinder und Jugendliche entwickelt wurde, welche die Anforderungen des Lehrplans nicht innerhalb der vorgesehenen Schulzeit erfüllen können. Dieses Konzept ermöglicht es, individuelle Bildungspläne auf Basis des Lehrplans 21 in allen Fachbereichen zu erstellen, um Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eine adäquate Förderung zu bieten (Jugend und Medien, 2022, S. 24). Es soll Fachpersonen unterstützen, wenn bei Schüler*innen der Zugang und die Beteiligung an Bildung oder das Erreichen der Ziele bedroht sind (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 8-9). Mögliche Massnahmen für eine individuelle und angemessene Förderung könnten laut Hollenweger und Bühler folgende sein:

- Die Anpassung einzelner oder mehrerer Lernziele (oder gar eine umfassende Anpassung). Dies soll durch Anwendungsvorschläge die Gefahr hemmen, dass defizitorientiert gearbeitet wird oder die Inhalte des Lehrplans reduziert werden.
- Das Vornehmen von verstärkten Massnahmen. Dies beinhaltet, dass zusätzliche pädagogische oder therapeutische Angebote (bspw. Logopädie oder Physiotherapie) genutzt werden, wenn das sonderpädagogische Grundangebot nicht ausreicht. Dabei sollte der Fokus stets auf dem*der Jugendliche*n sein, welche im Zentrum des eigenen Lernens steht.

- Bei Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerung ist anzunehmen, dass sie nicht die Ziele aller Kompetenzbereiche des Lehrplans erreichen können. Deshalb ist es wichtig, dass Fachpersonen einschätzen können, wie das Entwicklungspotenzial und die Auswirkungen von Beeinträchtigungen Einfluss auf die Gewinnung von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten haben. Durch diesen Prozess werden Fachpersonen bei allen Jugendlichen auf unterschiedliche Einsichten kommen (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 8-9).

Hollenweger und Bühler (2019) betonen, dass eine individuelle Förderung nicht eine ganzheitliche Umsetzung des Lehrplans sichert (S. 9). Das Konzept soll deshalb Fachpersonen unterstützen, abwägen zu können, welche Themen für die Wahl der Bildungsziele wesentlich für ein selbstbestimmtes Leben sind.

Um genauer zu verstehen, wie der Lehrplan 21 und die damit verbundene Medienbildung für Jugendliche mkB durch Sozialpädagog*innen umgesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel die Funktion der Sozialpädagogik im Sonderschul-Setting erläutert.

3.3 Sozialpädagogik im Sonderschul-Setting

Das multiprofessionelle Mitwirken von verschiedenen Akteur*innen, wie bspw. der Sozialpädagogik, der Schulpsychologie oder auch anderen Professionen, ist in einem modernen Schulsystem unverzichtbar (Walter & Leschinsky, 2008, S. 398). Der Organisation Schule werden immer häufiger sozialerzieherische Aufgaben zugeschrieben. Themen und Anliegen von Schüler*innen, welche früher von der sozialen Umwelt, also innerhalb des Familiensystems bearbeitet wurden, müssen gegenwärtig von der Schule bewältigt werden. So gewinnt die Sozialpädagogik mit ihren verschiedenen Aufgabenfeldern immer mehr an Bedeutung. Konkret bedeutet dies erzieherische Voraussetzungen im Kontext der Schule zu schaffen und zu gewährleisten, damit Schüler*innen Bildungsangebote überhaupt in Anspruch nehmen können (ebd., 2008, S. 412).

Auch Mack (2008) betont die Notwendigkeit der Sozialpädagogik im Kontext der Schule. Er beschreibt, dass die Sozialpädagogik bei der Lebensbewältigung nicht nur das Individuum fokussiert, sondern auch die gesellschaftlichen Umstände berücksichtigt. Der Begriff der Bewältigung stelle hierbei eine Gegenposition zum Bildungsbegriff dar (S. 146). Die Bildung ist dabei als einen normativen Kulturbegriff zu verstehen, welcher die Entwicklung und Entfaltung einer Persönlichkeit meint und damit auch eine gewisse Distanz zum Alltag hat. Die Bewältigung hingegen zielt auf den kulturellen Alltag und dessen

Bewältigung ab. Durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und prekären Lebenssituationen werden Perspektiven für die Bildung geschaffen, weshalb sich die beiden Begriffe verknüpfen lassen können (Mack, 2008, S. 147). Damit Lebensbewältigung und Bildung in der Schule stattfinden können, muss die Sozialpädagogik die Schule als sozialen Ort schaffen, in welchem Kinder und Jugendliche ihre eigenen Probleme und Fragen lösen können (ebd., S. 151). Die Autoren Walter & Leschinsky sowie Mack bezogen sich in ihren Ausführungen auf den Bereich der Regelschule. Die Autor*innen der vorliegenden Arbeit nehmen an, dass sich diese Beschreibungen auch auf das Sonderschul-Setting übertragen lassen, da das gesamte Schulsystem gleichermassen von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen ist. Die Auswirkungen davon können sich jedoch im Sonderschul-Setting aufgrund der beeinträchtigungsspezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen und den damit verbundenen Umständen unterschiedlich zeigen.

Sozialpädagogische Fachpersonen, welche an Sonderschulen tätig sind, können sich im Gegensatz zu Lehrpersonen auf keinen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag beziehen (Chiapparini, 2021, S. 30). In der Schweiz werden die Schulen auf der Ebene der Gemeinde gesteuert. So sind die Ausarbeitung der Profile und Funktionen für sozialpädagogische Fachpersonen oder die pädagogischen Grundlagen für die verschiedenen Betreuungsgefässe abhängig von der jeweiligen Schulgemeinde oder des Kantons (ebd., S. 30).

Der Kanton Luzern definiert die Funktion von Mitarbeitenden mit einem Diplom in Sozialer Arbeit respektive Sozialpädagogik in der Volksschule wie folgt:

«Unterstützen der Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten im Umgang mit Lernenden mit auffälligem Verhalten in der Regelschule, insbesondere Coachen von Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten im Rahmen der Integrativen Sonderschulung im Bereich Verhalten» (Dienststelle Volksschulbildung, 2019, S. 2).

Die Aufgabe der Sozialpädagogik im Integrativen Sonderschul-Setting besteht also darin, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte im Umgang mit Lernenden mit auffälligem Verhalten zu unterstützen und bei Fragen beratend zur Seite zu stehen. Sozialpädagogen*innen unterstützen Erziehungsberechtigte direkt im Setting zu Hause und/oder planen und setzen sozialpädagogische Interventionen im Unterricht um (ebd., S. 2). Weiter realisieren sie in Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Lehrpersonen auch sogenannte Trainings ausserhalb des Unterrichts. Beispiele dafür können individuelle Schulweg-Trainings oder spezifische Interventionen in Pausen-Situationen sein. Die Sozialpädagogik wird folglich

vor allem aufgrund deviantem Verhalten einzelner Schüler*innen eingesetzt und hat also nicht das gesamte Klassensystem im Blick (Dienststelle Volksschulbildung, 2019, S. 2).

Weiter beschreibt die Dienststelle Volksschulbildung im Sonderschulkonzept des Kantons Luzern, dass die Sozialpädagogik auch in der Separativen Sonderschulung bei Lernenden mit einem komplexen Förderbedarf zum Einsatz kommen kann (2020, S. 13). Dies ist bspw. Bei Lernenden der Fall, welche Beeinträchtigungen in der sozio-emotionalen Entwicklung haben, über psychiatrische Diagnosen verfügen oder hohen pflegerischen Aufwand benötigen.

In den nachfolgenden Ausführungen wird anhand des Beispiels der Heilpädagogischen Schule Willisau versucht, die Funktion und der Einsatz der Sozialpädagogik im Kontext der Separativen Sonderschulung genauer darzustellen und zu erläutern.

3.3.1 Auftrag und Funktion der Sozialpädagogik im Kontext der Separativen Tagessonderschulung

Die Heilpädagogische Schule stellt ein Angebot der Separativen Sonderschulung dar und ist eine Tagesschule für Kinder und Jugendliche mkB. Die Tagesschule zeichnet sich durch kleine, gemischte Klassen aus, in welchen die Lernenden vom Kindergarten bis zum Schulaustritt fähigkeits- und bedürfnisorientiert unterrichtet und individuell gefördert werden (Kanton Luzern, ohne Datum).

Die Heilpädagogische Schule Willisau beschreibt in ihrem internen Konzept «Sozialpädagogische Arbeit» unter anderem den Auftrag und den Zweck der Sozialpädagogik, sowie die sozialpädagogische Begleitung im Kontext der Heilpädagogischen Schule (Ottiger, 2019, S. 4). So befasst sich die sozialpädagogische Arbeit auf der Sekundarstufe mit der ausserschulischen Erziehung und Förderung der Jugendlichen mit dem künftigen Ziel der beruflichen und sozialen Integration in der Gesellschaft. Dabei stellen lebenspraktische Lernerfahrungen, wie auch das Fördern des selbstständigen Handelns zentrale Schwerpunkte dar. Der Ansatz des Empowerments, also der Selbstermächtigung der Jugendlichen, bildet dafür die Grundlage. Dazu kommen die Förderung der sozialen Kompetenzen durch soziale Lernerfahrungen und die Förderung der kommunikativen Ausdrucksfähigkeit. Die schulische Förderung und die Erfüllung des Bildungsauftrages sollen durch die Ressourcen der sozialpädagogischen Arbeit unterstützt werden (ebd., S. 4).

Die Sozialpädagogik stellt ein Bestandteil des Förderprozesses nach ICF dar und ist somit in der schulischen Förderung und Begleitung der Jugendlichen eingebunden (Ottiger, 2019, S. 5). Die Sozialpädagogik wird an der Heilpädagogischen Schule entweder direkt im Klassenkontext eingebettet oder nach individuellem Bedarf klassenunabhängig eingesetzt. Die Sozialpädagogischen Fachpersonen sind in diesem Separativen Sonderschulsetting in folgende Angebote involviert: Mittagsbetreuung, Tagesstruktur, Freizeitplanung- und Gestaltung, Bewegen im öffentlichen Raum, Erlebnispädagogische Angebote und Projektunterricht (ebd., S. 5).

Der Einsatz der Sozialpädagogik fokussiert mittels oben genannter Angebote im ausserunterrichtlichen Setting vor allem die Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen (Chiapparini, 2021, S. 31). Die Persönlichkeitsbildung, auch bekannt unter Subjektbildung, umfasst die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmungsfähigkeit (Scherr, 2008, S. 139). Diese Eigenschaften sind nicht durch festgelegte Prozesse anzueignen, sondern bedingen Freiräume, in welchen die Kinder und Jugendlichen an «Kommunikations- und Handlungszusammenhängen» teilhaben können (ebd., S. 139). Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit haben eine lebenspraktische Autonomie zu entwickeln, wobei hier der Beziehungsarbeit eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden kann (Chiapparini et al., 2018, S. 7).

Sozialpädagogische Angebote bieten also vielseitige Chancen, Jugendliche im Prozess der Persönlichkeitsbildung zu unterstützen (Chiapparini, 2021, S. 31). Sie bietet den Jugendlichen bspw. Die Möglichkeit, Kompetenzen in der Kommunikation und im Umgang mit Konflikten zu erlernen oder Fähigkeiten zu erwerben, welche sie in der Bewältigung von sozialen Herausforderungen unterstützen können (ebd., S. 31). Diese Fähigkeiten sind auch im Lehrplan 21 verankert (vgl. Kapitel 3.2) und können ein gelingendes Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen begünstigen (Chiapparini, 2021, S. 30).

Die Sozialpädagogik wird im Kanton Luzern also im Integrativen sowie im Separativen Sonderschul-Setting eingesetzt. Es gilt hier zu erwähnen, dass es sich beim Einsatz der Sozialpädagogik im separativen Rahmen um ein neues Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit handelt. Dementsprechend ist bei der Ausgestaltung der Profile der Sozialpädagog*innen im Separativen Sonderschul-Setting grosses Entwicklungspotential vorhanden. Gleichzeitig besteht gegenwärtig eine gewisse Rollendiffusität und Unklarheit bzgl. des Auftrags der Sozialpädagog*innen. Grund dafür ist laut Chiapparini (2021) die einleitend erwähnte Schiefelage in der gesetzlichen Verankerung des Bildungsauftrages zwischen Lehrpersonen und sozialpädagogischen Fachpersonen, welche sich wiederum in der Aufteilung der Zuständigkeiten abzeichnet (S. 30).

Die Sozialpädagogik verfügt über anerkannte Konzepte und Methoden zu den Aspekten Partizipation, alltagsnahes Lernen, Identitätsbildung und Konfliktlösung. Die Berücksichtigung der Individualität und Vielfalt der Jugendlichen steht dabei im Fokus. Um die Entwicklung der Sozialpädagogik an Separativen Tagessonderschulen zu fördern und mitzugestalten, braucht es Sozialpädagog*innen, welche sich mit ihrem Wissen selbstbewusst und aktiv an diesem Veränderungsprozess beteiligen (Chiapparini, 2021, S. 30).

Nachfolgend gehen die Autor*innen näher auf die Medienbildung im Kontext der Separativen Sonderschule ein und erläutern dabei relevante Aspekte und gegenwärtige Herausforderungen, welche sich in der medienpädagogischen Begleitung von Jugendlichen mkB ergeben.

3.3.2 Medienbildung an der Separativen Sonderschule

Der Umgang mit digitalen Medien und die damit verbundene Nutzung sozialer Netzwerke ist für Jugendliche mkB von Bedeutung – auch im Kontext der Separativen Sonderschulung. Jugendliche mkB haben das Bedürfnis im digitalen Raum zu partizipieren und sind gleichzeitig in diesem Prozess auf Unterstützung angewiesen (Jugend und Medien, 2022, S. 7). Denn wer digitale Medien technisch bedienen kann, ist nicht automatisch fähig, diese sozialkompetent einzusetzen oder sich der Auswirkungen und Risiken im Alltag bewusst zu sein (ebd., S. 7). Hier ist pädagogische und medienpädagogische Arbeit gefragt. Die Sozialpädagog*innen und Heilpädagog*innen an Separativen Sonderschulen orientieren sich am Bildungsauftrag und richten sich nach den Bildungszielen des Lehrplans 21 (vgl. Kapitel 3.3). Somit haben Fachpersonen die Pflicht, die Medienpädagogik in ihre Handlungsfelder zu integrieren und damit Jugendliche mkB zu befähigen, verantwortungsvoll mit digitalen Medien umzugehen.

Laut Reber Frei (2017) ist jedoch bekannt, dass im sonderpädagogischen Bereich in den letzten Jahrzehnten eine eher kritisch-bewahrende Grundhaltung gegenüber Medien vorherrschte (S. 27). Auch kann heute noch davon ausgegangen werden, dass die Medienbildung als Bildungsziel gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mkB weniger Beachtung erfährt als in der Bildung von anderen Heranwachsenden. Ausserdem sorgen sich viele Sozialpädagog*innen, dass sich Jugendliche mkB aufgrund der Nutzung von digitalen Medien sozial isolieren oder dass sie durch den Inhalt von den sozialen Netzwerken überfordert oder verstört werden (vgl. Kapitel 5.2) (ebd., S. 27).

Diese Unsicherheiten seitens der Fachpersonen führten häufig zu einer Medienbildung, welche von Regeln und Kontrollen geprägt war – mit dem Ziel Kinder und Jugendliche vor potenziellen Gefahren zu schützen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass sich diese Strategie fachlich nicht bewährt (Luginbühl,

2017, S. 13). Diese klassische Form von Bewahrpädagogik, also das Verbot von digitalen Medien, treffe man laut Luginbühl (2015) heutzutage in sonderpädagogischen Organisationen nicht mehr häufig an. Das Ignorieren von Themen im Zusammenhang mit digitalen Medien hingegen existiere in der Praxis noch häufig (S. 7). So kann es sein, dass Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung die Nutzung sozialer Medien noch nicht entdeckt haben und sie von den verantwortlichen Sozialpädagog*innen absichtlich nicht darauf aufmerksam gemacht werden. Sozialpädagog*innen wollen so vermeiden, dass sie womöglich Probleme erzeugen, welche noch nicht vorhanden sind. Auf diese Art und Weise bleiben den Kindern und Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung aber auch mögliche Potenziale von digitalen Medien verwehrt (ebd., S. 7).

Die Aktualität und Relevanz der Medienbildung ist in der sozialpädagogischen Praxis im Kontext der Sonderschulung weitestgehend angekommen. Jedoch existieren kaum spezifisch auf die Sozialpädagogik zugeschnittene Literatur und Weiterbildungsangebote im Zusammenhang mit der Medienbildung (Luginbühl, 2013, S. 27). Es sind zwar didaktische Leitlinien (Bosse, 2017; zit. In Mertens et al., 2022, S. 29) sowie exemplarische Konzepte für inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Schluchter, 2015; zit. In Mertens et al., 2022, S. 29) vorhanden, diese stützen sich aber selten auf empirisch fundierte Erkenntnisse (Mertens et al., 2022, S. 29). Die gegenwärtige Forschungslage betreffend Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht, vor allem für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, gestaltet sich nach wie vor unübersichtlich (ebd., S. 29).

Sonderpädagogische Einrichtungen sind gefordert und stehen unter Druck, da erarbeitete Regeln oft mit der rasanten Entwicklung der digitalen Medien nicht mithalten können. Die sozialpädagogische Praxis sucht nach Orientierung, dies verdeutlicht die Gründung von diversen Arbeitsgruppen, in welchen Fachpersonen aus anderen Bereichen beigezogen werden, um sich diesem Thema anzunehmen. Die Kluft zwischen der Aktualität des Themas und der spärlich vorhandenen Literatur ist dafür verantwortlich, dass in vielen sozialpädagogischen Organisationen kaum umfassende, fachlich begründete Medienkonzepte vorhanden sind (Luginbühl, 2013, S. 27).

3.4 Fazit

Die Sonderschulung stellt ein Teil der Volksschule dar und hat einen öffentlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Das primäre Ziel einer Sonderschulmassnahme ist es, Schüler*innen die Chance zu bieten, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in ihrem sozialen Umfeld zu partizipieren. Sonderschulen unterliegen dabei demselben Bildungsauftrag wie die Volksschulen, beide haben einen gesellschaftlichen

Auftrag und richten sich dementsprechend nach den Bildungszielen des Lehrplans 21. Für Schüler*innen, die den Anforderungen des Lehrplans nicht innerhalb der vorgesehenen Schulzeit erfüllen können, wurde eigens ein Konzept namens «Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen» entwickelt.

Auch die sozialpädagogische Arbeit im Kontext der Separativen Sonderschulung soll die schulische Förderung und die Erfüllung des Bildungsauftrages durch ihr Handeln unterstützen. Der Einsatz der Sozialpädagogik fokussiert mittels oben genannter Angebote im ausserunterrichtlichen Setting vor allem die Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen. Die Sozialpädagogik bietet den Jugendlichen bspw. Die Möglichkeit Kompetenzen in der Kommunikation, im Umgang mit Konflikten zu erlernen oder Fähigkeiten zu erwerben, welche sie in der Bewältigung von sozialen Herausforderungen unterstützen können. Wird der Fokus auf den Umgang mit sozialen Netzwerken gelegt, so zeigt sich, dass die Fachpersonen im Kontext der Separativen Sonderschulung die Pflicht haben, die Medienpädagogik in ihre Handlungsfelder zu integrieren und so die Jugendlichen mkB zu befähigen, verantwortungsvoll mit digitalen Medien umzugehen. Im Zusammenhang mit dem Umgang mit sozialen Netzwerken scheint es wichtig zu betonen, dass sich die Fachpersonen im Kontext der Separativen Sonderschulung die Inhalte des Lehrplan 21 als Ziel setzen und daraufhin gearbeitet wird. So soll gewährleistet werden, dass die Schüler*innen den Umgang mit sozialen Netzwerken kennenlernen, wie auch die damit verbundenen geltenden Rechte oder Inhalte von digitalen Medien kritisch zu hinterfragen. Die Sozialpädagog*innen sind in der Medienbildung der Jugendlichen mkB gefordert mit der rasanten Entwicklung der digitalen Medien mitzuhalten – die spärliche Literatur und der gegenwärtige Forschungsstand zum Thema sind zwei wichtige Faktoren, welche diesen Prozess erheblich beeinträchtigen.

4 DIGITALE MEDIEN UND MENSCHEN MIT KOGNITIVEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN AUS RECHTLICHER PERSPEKTIVE

Bei der Medienarbeit mit Jugendlichen mkB ist es wichtig, sich auch mit den rechtlichen Aspekten auseinanderzusetzen. In diesem Kapitel werden die rechtlichen Grundlagen im nationalen und internationalen Recht dargelegt und untersucht, ob es für Jugendliche mkB ein Recht auf digitale Teilhabe gibt.

4.1 Internationale Übereinkommen

Der internationale Menschenrechtsschutz ist in völkerrechtlichen Verträgen festgeschrieben (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 77). Das Völkerrecht ist eine internationale Rechtsordnung, welche die Beziehungen zwischen den Ländern reguliert. Die Vertragsparteien verpflichten sich gegenseitig, die in den jeweiligen Abkommen festgelegten Menschenrechte zu achten. Der internationale Menschenrechtsschutz umfasst sowohl universelle als auch regionale Menschenrechtsverträge (ebd., S. 77). Im Folgenden wird zunächst auf die Europäische Menschenrechtskonvention und anschliessend auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eingegangen, welche beide für die Schweiz bindend sind.

4.1.1 Europäische Menschenrechtskonvention

Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) wurde am 4. November 1950 von den Mitgliedsstaaten des Europarates verabschiedet (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 98-99). Die Präambel der EMRK nennt vor allem die allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO als Vorbild. Gegenstand der EMRK sind klassische Freiheitsrechte wie das Recht auf Leben und das Verbot von Folter.

Die Menschenrechte bezwecken, dass jedem Menschen ein angemessenes Mass an Würde und Respekt gewährt wird. Diese Rechte stehen jedem Menschen unabhängig von Merkmalen wie Beeinträchtigungen, Geschlecht oder Religion zu. Ausserdem ist hervorzuheben, dass die Menschenrechte von Geburt an gelten und durch niemanden aberkannt oder verletzt werden dürfen (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 78).

Aus der EMRK lassen sich für Menschen mit Beeinträchtigungen folgende Rechte betreffend digitale Medien ableiten: Art. 8 EMRK, das Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens, garantiert das Recht auf Privatsphäre. Dieser umfasst insbesondere den Schutz persönlicher Daten. Art. 10 EMRK schützt die Freiheit der Meinungsäusserung und damit das Recht, eigene Informationen und Haltungen über digitale Plattformen auszutauschen. Art. 14 EMRK statuiert das Diskriminierungsverbot, welches

Diskriminierungen in Bezug auf die von der EMRK gewährten Rechte verbietet. Das Diskriminierungsverbot untersagt Ungleichbehandlungen auf Grund von Merkmalen wie bspw. einer Beeinträchtigung. Tatsächlich erfahren Menschen mit Beeinträchtigungen im digitalen Raum zahlreiche Diskriminierungen. Dabei kann die Diskriminierung in der mangelnden Zugänglichkeit bei Technologien begründet sein (Kunze, 2021, S. 134) oder in Form von Beleidigungen auf Internetplattformen auftreten (Strick & Wizorek, 2021, S. 122-123). In diesem Zusammenhang ist schliesslich noch Art. 13 EMRK zu erwähnen, welcher das Recht auf eine wirksame Beschwerde beinhaltet und damit die Geltendmachung der geschützten Ansprüche sicherstellt. Die genannten Rechte sind insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigungen bedeutend, da sie aufgrund ihrer besonderen Bedürfnisse bzgl. digitaler Technologien und Medien verstärkten Schutz und Unterstützung benötigen (Reber & Luginbühl, 2016, S. 17).

4.1.2 UN-BRK

Die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde 2006 von der UNO-Generalversammlung verabschiedet und 2014 von der Schweiz ratifiziert (Inclusion Handicap, ohne Datum a). Mit der Verabschiedung der UN-BRK wurden bereits existierende Abkommen im Zusammenhang mit menschenrechtlichen Verpflichtungen konkretisiert. Das Ziel der UN-BRK ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Beeinträchtigungen und die Achtung ihrer Würde zu gewährleisten. Die Konvention dient als wichtiges Instrument, um Menschen mit Beeinträchtigungen eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Sie schützt sowohl bürgerliche, politische als auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ebd.).

Bestimmte Rechte der UN-BRK erwähnen digitale Medien direkt oder zumindest indirekt. So besagen Art. 4 lit. F-i BRK, dass die Vertragsstaaten dazu verpflichtet sind, «Forschung und Entwicklung für neue Technologien» zu initiieren, welche Menschen mit Beeinträchtigungen nutzen können (ebd.). Damit sind «Kommunikationstechnologien, Mobilitätshilfen, Geräte und unterstützende Technologien», wie im Falle von digitalen Medien Smartphones, Sprachcomputer und Weitere, gemeint. Auch sollen damit deren «Verfügbarkeit und Nutzung» begünstigt werden. Dazu gehört ferner, dass Menschen mit Beeinträchtigungen über Informationen verfügen sollen, welche sie über die soeben genannten Entwicklungen aufklären. Gemäss Art. 4 lit. I BRK soll dies erreicht werden, indem Fachkräfte, welche mit Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten, in den nötigen Bereichen für die Umsetzung dieser Rechte geschult werden.

Art. 9 lit. F-h BRK fordern, dass die Zugänglichkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen im digitalen Raum gefördert wird. Dies bedingt, wie bei Art. 4 BRK, dass Menschen mit Beeinträchtigungen informiert werden, aber auch, dass sie Zugang zu neuen Technologien erhalten. Überdies sollen diese neuen Technologien so gestaltet werden müssen, dass sie für Menschen mit Beeinträchtigungen nutzbar sind. Letztendlich geht es auch darum, dass die Förderung möglichst früh einsetzt, damit die Zugänglichkeit mit einem möglichst geringen ökonomischen Aufwand ermöglicht werden kann. In diesem Zusammenhang garantiert Art. 24 BRK Menschen mit Beeinträchtigungen ein Recht auf inklusive Bildung. Diese soll auf ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt sein. Die Meinungs- und Informationsfreiheit ist in Art. 21 BRK enthalten. Sie schützt das Recht von Menschen mit Beeinträchtigungen, Informationen und Ideen durch alle Formen der Kommunikation zu empfangen, zu teilen und zu suchen. Schliesslich schützt Art. 27 BRK das Recht von Menschen mit Beeinträchtigungen auf Arbeit und Beschäftigung. Digitale Geräte können hierbei eine wichtige Rolle spielen, um Barrieren am Arbeitsplatz zu überwinden und die Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen (Hartung-Ziehlke, 2020, S. 3).

Die Umsetzung der UN-BRK führt in der Schweiz allerdings nicht zu neuen materiellen Rechtsansprüchen für Menschen mit Beeinträchtigungen, da die Schweiz das hierfür notwendige Fakultativprotokoll nicht unterzeichnet hat (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 97). Vielmehr präzisiert und konkretisiert die UN-BRK die bestehenden Menschenrechtsgarantien aus der Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen, um ihre spezifischen Lebenssituationen zu berücksichtigen und ihre Rechte sichtbar zu machen. Die Schweiz wird vorläufig die UN-BRK nicht ratifizieren, da sie zuerst Erfahrungen sammeln möchte mit dem Übereinkommen. Vertragsstaaten wie die Schweiz sind jedoch dazu verpflichtet, nach und nach Gesetze der BRK in nationale Gesetzesbücher zu übertragen, sofern die nötigen Ressourcen vorhanden sind (ebd., S. 97).

4.2 Nationale Gesetzgebung

In diesem Kapitel wird die nationale Gesetzgebung der Schweiz erläutert. Es werden wichtige Rechte des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG), der Bundesverfassung und des Zivilgesetzbuches (ZGB) im Hinblick auf Menschen mit Beeinträchtigungen und Digitalisierung behandelt.

4.2.1 Behindertengleichstellungsgesetz

Das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) ist seit dem 1. Januar 2004 in Kraft (Inclusion Handicap, ohne Datum b). Das BehiG stützt sich im

Wesentlichen auf Art. 8 Abs. 4 der Bundesverfassung. Art. 8 Abs. 4 BV hält fest, dass der Gesetzgeber Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vorsehen muss. Das BehiG zielt gem. Art. 1 BehiG darauf ab, Benachteiligungen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen. Weiter sieht es vor, die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und zu fördern. Unterschiedliche Organisationen, welche sich Menschen mit Beeinträchtigungen widmen und das eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB) sind der Ansicht, dass das BehiG positive Änderungen erwirkte (Inclusion Handicap, ohne Datum b). Dennoch gibt es noch Bereiche, in denen noch Potenzial zur Verbesserung besteht.

So gab es laut dem Kurzbericht der Evaluation des Behindertengleichstellungsgesetzes von 2015 auf der Ebene der Dienstleistungen deutliche Fortschritte bei öffentlichen Kommunikationskanälen. Die Internetauftritte des Bundes seien heute weitgehend barrierefrei (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB, 2015, S. 38-39). Allerdings gibt es auf kantonaler Ebene kaum konkrete Richtlinien oder Standards, was dazu führt, dass nicht alle Kantone und Gemeinden einen barrierefreien Zugang zu ihren Internetangeboten anbieten. Im Bereich privater Dienstleistungen im Alltag ist die Lage weniger erfreulich. Gemäss einer Umfrage im Rahmen der Evaluation existiert in diesem Bereich für 60% der Befragten maximal teilweise Barrierefreiheit, während 40% angaben, dass dies überhaupt nicht der Fall sei (ebd., S. 38-39).

Bei Interviews mit Menschen mit Beeinträchtigungen wurden positive Veränderungen festgestellt, die auf Fortschritte der IKT¹ zurückzuführen sind (ebd., S. 39). Jedoch profitieren Menschen, die im Umgang mit elektronischen Medien nicht vertraut sind, weniger von diesen Entwicklungen.

Im Bereich der Bildung gibt es noch Verbesserungspotenzial für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB, 2009, S. 14). Das Sonderschulsystem ist zwar gut ausgebaut, das Ziel ist es allerdings, von einem separativen und defizitorientierten Schulsystem abzukommen. Trotz des Trends der inklusiven Schule nutzen zurzeit immer noch mehr Kinder und Jugendliche das Angebot der Sonderschule (ebd., S. 14).

¹ Der Begriff umfasst alle Geräte (bspw. Smartphones oder Computer) und Programme (bspw. Apps), welche für die Kommunikation und Sicherung genutzt werden können (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, ohne Datum).

4.2.2 Bundesverfassung

Die Bundesverfassung (BV) der Schweizerischen Eidgenossenschaft ist das grundlegende Gesetz der Schweiz (Maranta, 2020, S. 27). Sie wurde im Jahr 1848 erlassen und in der Folgezeit mehrfach überarbeitet und ergänzt. Laut Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit (MEKiS) sind die folgenden Rechte der BV für Menschen mit Beeinträchtigungen im digitalen Raum zu beachten. Art. 10 BV gewährleistet das Recht auf Leben und die persönliche Freiheit (MEKiS, ohne Datum a). Gemäss MEKiS umfasst dies unter anderem die Freiheit, sich im digitalen Raum frei bewegen zu können. Art. 13 BV beinhaltet das Recht auf Schutz vor Missbrauch persönlicher Daten sowie auf informationelle Selbstbestimmung (MEKiS, ohne Datum b). Demnach dürfen Sozialpädagog*innen bspw. Nicht die Internetchronik einer*s Klient*in überwachen, ohne dass diese hierfür ihre Zustimmung erteilt haben (ebd.). Weiter von Bedeutung ist Art. 8 BV, der die Gleichheit vor dem Gesetz garantiert und Diskriminierungen aufgrund von Beeinträchtigungen verbietet. Dies bedeutet in diesem Kontext, dass Menschen mit Beeinträchtigungen das gleiche Recht auf Zugang zu digitalen Medien zusteht wie allen anderen Menschen auch. Art. 16 BV besagt, dass die Meinungs- und Informationsfreiheit zu gewährleisten ist. Dies umfasst das Recht die eigene Meinung zu bilden und zu äussern sowie das Recht, Informationen frei empfangen zu können. Art. 62 Abs. 3 BV hält schliesslich fest, dass die Kantone dafür verantwortlich sind, eine ausreichende Sonderschulung für alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bis zum vollendeten 20. Altersjahr sicherzustellen. In diesem schulischen Umfeld haben Fachpersonen die Aufsichtspflicht für Kinder und Jugendliche (ebd.). Diese Aufsichtspflicht wird im folgenden Kapitel weiter vertieft.

4.2.3 Zivilgesetzbuch und Datenschutzgesetz

In diesem Kapitel werden Rechte aus dem Zivilgesetzbuch (ZGB) und dem Datenschutzgesetz des Kantons Luzern (DSG) aufgezeigt, welche im Hinblick auf digitale Medien an Sonderschulen relevant sind. Es werden die Rechte von Jugendlichen mkB und die Pflichten der Schulen erläutert.

Persönlichkeitsschutz

Der Persönlichkeitsschutz ist in Art. 28 ZGB verankert (Heeg, 2020, S. 11). Gemäss Art. 11 Abs. 2 ZGB sind alle Menschen innerhalb der Grenzen der Rechtsordnung in der Lage, Rechte und Pflichten zu haben (ebd., S. 7). Jede Person hat das Recht auf Unversehrtheit in verschiedenen Persönlichkeitsbereichen. Dazu gehört die physische Persönlichkeit, welche den Schutz der körperlichen Integrität und Bewegungsfreiheit einschliesst. Ferner umfasst die affektive Persönlichkeit den Schutz vor unmittelbaren und langfristigen Beeinträchtigungen im seelisch-emotionalen Bereich. Schliesslich gewährt die

soziale Persönlichkeit das Recht auf Geheimhaltung, Privatsphäre, Verschwiegenheit und informationelle Freiheit (Heeg, 2020, S. 7).

In der Praxis ist es für Lehrpersonen eine Herausforderung mit Daten von Schüler*innen sicher umzugehen (Jugend und Medien, 2021, S. 41). Oftmals besteht ein Spannungsfeld zwischen einem unkomplizierten Erfüllen des Bildungsauftrags und der Selbstbestimmung über die eigenen Daten der Schüler*innen (ebd., S. 41). Damit erläutert werden kann, wie der Persönlichkeitsschutz im Bereich der Datenerhebung an Schulen eingehalten werden kann, ist ein Blick in die Grundprinzipien des Datenschutzgesetzes nötig. Dieses bezweckt, die Rechte und Freiheiten von Personen zu schützen und den Missbrauch von Daten zu verhindern.

Ein wichtiger Grundsatz ist in Art. 4 Abs. 1 DSG enthalten. Dieser besagt, dass jede Datenbearbeitung rechtmässig sein muss. Dementsprechend muss es jeweils einen Rechtfertigungsgrund geben, um Daten über eine Person zu sammeln, zu verarbeiten oder zu teilen. Das Prinzip der Verhältnismässigkeit gem. Art. 4 Abs. 2 DSG legt fest, dass nur diejenigen Daten erhoben werden dürfen, die für einen spezifischen Zweck notwendig sind. Die Aufbewahrungsdauer sollte dabei auf das erforderliche Minimum beschränkt werden. Die Daten dürfen dabei nur so lange bearbeitet werden, wie es für den verfolgten Zweck erforderlich ist. Die Transparenz ist ein weiteres bedeutendes Prinzip des Datenschutzes. Personen müssen nach Art. 8 Abs. 4 DSG über die Art den Umfang und den Zweck der Datensammlung informiert werden. Ebenfalls haben Personen nach Art. 15 DSG das Recht, jederzeit Auskunft über ihre Daten zu erhalten und diese einzusehen. Das Prinzip der Treu und Glauben laut Art. 4 Abs 4 DSG besagt, dass personenbezogene Daten auf transparente und ethische Weise beschafft und verarbeitet werden sollten. Es ist also verboten, Daten ohne das Wissen oder gegen den Willen der betroffenen Personen zu sammeln. Das Prinzip der Zweckbindung nach Art. 4. Abs. 4 DSG besagt, dass Daten nur für den Zweck verwendet werden dürfen, für den sie gesammelt wurden. Eine Ausnahme davon ist nur möglich, wenn eine explizite Einwilligung in die Verwendung oder eine gesetzliche Grundlage vorliegt. Art. 5 DSG statuiert, dass, wer Personendaten bearbeitet, sich über die Richtigkeit der Daten vergewissern muss und eine jederzeitige Berichtigung ermöglichen muss. Schliesslich muss laut Art. 7 DSG auch die Daten- und Informationssicherheit gewährleistet werden, um sicherzustellen, dass personenbezogene Daten vor unbefugten Zugriff geschützt sind.

Aufsichtspflicht

Die Aufsichtspflicht der Schulen bedeutet, dass Lehrkräfte und andere Aufsichtspersonen während der Schulzeit für die Sicherheit und das Wohl der Schüler*innen verantwortlich sind (Heeg, 2020, S.2). Sie

müssen dafür sorgen, dass die Schüler*innen angemessen beaufsichtigt werden, um Unfälle und Verletzungen zu vermeiden. Gestützt auf Art. 333 ZGB könnte die Schule haftbar gemacht werden, wenn ein*e Schüler*in einen Schaden anrichtet und die Schule ihrer Aufsichtspflicht nicht nachgekommen ist (Heeg, 2020, S. 2).

Handlungs- und Urteilsfähigkeit

Die Handlungs- und Urteilsfähigkeit ist für das schulische System relevant, da der Schule gemäss Lehrplan 21 die Aufgabe zukommt, Kinder über rechtliche Grundlagen in Bezug auf digitale Medien aufzuklären (vgl. Kapitel 3.2). Die Handlungsfähigkeit ist insofern bedeutend, weil sie bestimmt, wer durch seine Handlungen Rechte und Pflichten begründen kann. Dies umfasst bspw. die Fähigkeit Verträge abzuschliessen oder kündigen zu können, aber auch die Frage, ob eine Person im Falle einer Rechtsverletzung haftbar gemacht werden kann (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 127).

Damit eine Person handlungsfähig ist, muss sie nach Art. 14 ZGB volljährig (Vollenden des 18. Lebensjahres) und urteilsfähig sein. Urteilsfähig ist nach Art. 16 ZGB «...jede Person, der nicht wegen ihres Kindesalters, infolge geistiger Behinderung, psychischer Störung, Rausch oder ähnlicher Zustände die Fähigkeit mangelt, vernunftgemäss zu handeln». Die Urteilsfähigkeit kann in das *Wissenselement* und das *Wollenselement* unterteilt werden (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 128). Das *Willenselement* beinhaltet «die Fähigkeit, Sinn, Zweckmässigkeit und Wirkung einer bestimmten Handlung zu erkennen», während das *Wollenselement* denn Willen «nach diesen Erkenntnissen zu handeln» umfasst (Caplazi & Mösch Payot, 2016, S. 128). Ob jemand urteilsfähig ist, muss für jede einzelne Situation separat beurteilt werden. Man unterscheidet dabei zwischen der Urteilsfähigkeit in sachlicher und in zeitlicher Hinsicht. Aus sachlicher Sicht ist eine Person je nach Situation, abhängig von der Komplexität des Rechtsgeschäfts, urteilsfähig oder nicht urteilsfähig. Aus zeitlicher Sicht kann eine Person betreffend dasselbe Rechtsgeschäft zu einem Zeitpunkt urteilsfähig sein, während sie dies zu einem anderen Zeitpunkt auch nicht sein kann (ebd., S. 128).

Jugendliche sind nicht volljährig, wodurch diese grundsätzlich nicht handlungsfähig sind (ebd., S. 129). Stattdessen sind sie *beschränkt handlungsunfähig*, wenn sie urteilsfähig sind. Damit können sie zwar nur mit dem Einverständnis der Eltern oder der Beistandschaft rechtsgeschäftliche Verpflichtungen eingehen, aber dürfen unentgeltliche Vorteile wie Geschenke erhalten oder sich «geringfügige Angelegenheiten des täglichen Lebens» anschaffen (ebd., S. 129).

Die Urteilsfähigkeit ist bei Jugendlichen auch dann von Relevanz, wenn sie sich Straftaten begehen. Caplazi und Mösch Payot (2016) betonen, dass das Alter eines Kindes, bei der Beurteilung der Urteilsfähigkeit mitberücksichtigt wird (S. 128). So wird bspw. im Strassenverkehr das Verhalten eines Kleinkindes nicht gleich beurteilt wie das Verhalten eines Kindes, das zehn oder 15 Jahre alt ist. Je älter Kinder und Jugendliche sind, desto eher wird (ausgenommen von psychischen oder kognitiven Beeinträchtigungen) davon ausgegangen werden, dass sie Situationen und die Wirkung ihres eigenen Handelns einschätzen können. Dies gilt analog auch die Strafmündigkeit betreffend das Handeln im Internet. Kinder gelten in der Schweiz ab dem zehnten Lebensjahr als strafmündig (Jugend und Medien, 2022, S. 29). Ab diesem Alter können sie also bei Verstössen gegen das Gesetz angezeigt und verurteilt werden. Ein Thema, welches in diesem Zusammenhang in den Medien in letzter Zeit öfters thematisiert wurde, ist das Erstellen pornographischer Inhalte von Jugendlichen (vgl. Regionaljournal Zürich Schaffhausen, 2022). Hier liegt die Problematik darin, dass das Produzieren von sexuellen Medieninhalten, welche Minderjährige beinhalten, gemäss Art. 197 Abs. 4 StGB als Kinderpornographie eingestuft wird und demnach strafbar ist (Jugend und Medien 2022, S. 30). Ein Beispiel, welches in der Schweiz für grosses Aufsehen sorgte, war der «Ice-Tea-Fall», als 2012 eine minderjährige Jugendliche von ihrem Freund bei einer sexuellen Handlung gefilmt worden war und das durch ihn hochgeladene Video sich rasant im Internet verbreitete (Aargauer Zeitung, 2012). Bei diesem Fall machten sich nicht nur die Jugendliche und ihr Freund strafbar, sondern auch Personen, welche das Video bei sich auf dem Handy abgespeichert hatten oder es an andere weiterschickten. Denn nach Art. 197 Abs. 1 StGB ist das Zugänglichmachen «legaler» Pornographie an Personen unter 16 Jahren ebenfalls strafbar. Ein anderes Thema ist Cybermobbing. Dies ist per se nicht explizit strafbar (Jugend und Medien, 2022, S. 30). Im Rahmen des Cybermobbing können aber Straftaten, wie bspw. Beschimpfung oder Nötigung, begangen werden. Die Aufklärung für Jugendliche mkB zu den rechtlichen Grundlagen ist daher sinnvoll, damit diese keine beabsichtigten oder unbeabsichtigten illegalen Handlungen tätigen (ebd., S. 30).

4.3 Fazit rechtlicher Kontext

Die Europäische Menschenrechtskonvention, die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und die Bundesverfassung legen dar, dass Menschen mit Beeinträchtigungen die gleichen Rechte haben, wie Menschen ohne Beeinträchtigungen und nicht diskriminiert werden dürfen. Sie geben Menschen mit Beeinträchtigungen das Recht für einen gleichgestellten und nachteilsausgleichenden Zugang zu digitalen Medien, wie auch die Teilhabe zu diesen. Einklagbar sind aber nicht alle Rechte. So können zwar die in der EMRK, der Bundesverfassung, dem Zivilgesetzbuch oder im Behindertengleichstellungsgesetz gewährten Rechte eingeklagt werden. Die in der UN-BRK enthaltenen Rechte können nicht eingeklagt werden, weil die Schweiz das entsprechende Fakultativprotokoll nicht unterschrieben hat. Obwohl das Behindertengleichstellungsgesetz den Fokus auf Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen legt, gibt es einige Gesetze, welche sich mit der Teilhabe im digitalen Raum befassen. Das Zivilgesetzbuch enthält zwar keine Artikel, welche die sich ausdrücklich mit dieser Thematik befassen. Dennoch sind seine Normen auch im digitalen Raum anwendbar.

Ferner ist in Art. 62 lib. c ZGB festgeschrieben, dass die Kantone für eine ausreichende Sonderschulung für alle Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bis zum 20. Lebensjahr sicherstellen. Spätestens seit dem Lehrplan 21 ist es die Aufgabe der Sonderschulen, Kinder und Jugendliche in der Medienbildung zu fördern und aufzuklären. Wenn Sonderschulen die Ziele des Lehrplans 21 umsetzen, erfüllen sie damit schon einige Vorschriften, die im Zusammenhang mit digitalen Medien und Jugendlichen mkB stehen. Dies umfasst bspw. die Aufklärung von Jugendlichen zu neuen Technologien und Entwicklungen, aber auch die Vermittlung des Wissens, wie diese funktionieren und nicht zuletzt die digitale Teilhabe. Bei der Arbeit mit Jugendlichen an Sonderschulen fallen auch sensible Daten an. Sozialpädagog*innen und Lehrpersonen sollen sich dabei bewusst sein, dass sie eine grosse Verantwortung bzgl. der Datenverwaltung haben. So sollten nur die nötigsten Daten gesammelt werden, Jugendliche und deren Eltern haben das Recht Einsicht in ihre Daten zu erhalten und die Daten sollten nur so lange gesichert werden, wie sie benötigt werden. Darüber hinaus haben Sozialpädagog*innen und Lehrpersonen eine Aufsichtspflicht. Damit Gefahren wie Cybermobbing und das Erstellen und Teilen von sexuellen Inhalten vermieden werden kann, ist es nötig, dass Jugendliche über geltende Rechte und Gefahren aufgeklärt werden.

5 BEDEUTUNG SOZIALER NETZWERKE FÜR MENSCHEN MIT KOGNITIVEN BE- EINTRÄCHTIGUNGEN

Die Nutzung sozialer Netzwerke ist mittlerweile nicht mehr wegzudenken und stellt in der heutigen Zeit eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Die von der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) durchgeführte Studie Jugend-Aktivität-Medien-Erhebung Schweiz (JAMES) bildet alle zwei Jahre den Medienumgang von Jugendlichen in der Schweiz ab. Die aktuelle JAMES-Studie zeigt, dass soziale Netzwerke einen bedeutenden Bestandteil des Alltags von Jugendlichen darstellen. Im Zentrum der Nutzung steht dabei die Unterhaltung und Kommunikation (2022, S. 29). Es gilt zu erwähnen, dass diese Studien das Merkmal der kognitiven Beeinträchtigung nicht erheben.

Seit 2016 liegt eine Studie aus Deutschland vor, welche die Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen untersucht (Bosse & Hasebrink). Die Studie zeigte deutliche Unterschiede in der Nutzung sozialer Medien von Schüler*innen an Sonderschulen und Schüler*innen an Regelschulen. Es wurde ersichtlich, dass Schüler*innen, welche an Sonderschulen unterrichtet werden, Plattformen wie bspw. Facebook, Instagram und Snapchat deutlich seltener nutzen als die Schüler*innen an der Regelschule (Sponholz & Boenisch, 2021, S. 599). Auch Hättich (2019) lieferte im Rahmen des Projektes «Media use of Youth in Special Schools (MUSE)» der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) ähnliche Ergebnisse im Zusammenhang mit der deutlich geringeren Nutzung von Sozialen Medien von Jugendlichen mkB (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 19. Oktober 2022).

Die Sinus Markt- und Sozialforschung berichtet, dass viele Menschen mit Beeinträchtigungen bspw. aufgrund von fehlender Barrierefreiheit nicht in der Lage sind, umfassend von der Nutzung von digitalen Angeboten zu profitieren und deshalb von bestimmten gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen werden – selbst, wenn sie die Bereitschaft und das Bedürfnis haben an diesem Prozess teilzuhaben (2020, S. 4). Soziale Netzwerke bieten jedoch eine Vielzahl von Potenzialen, dies gilt auch und insbesondere für Menschen mkB (Jugend und Medien, 2022, S. 3). Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich nun ausführlich mit den Chancen und Möglichkeiten, welche soziale Netzwerke Jugendlichen mkB bieten.

5.1 Chancen sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

Untenstehend werden die Aspekte der Teilhabe, Sozialisation und Kommunikation in Zusammenhang mit der Nutzung sozialer Netzwerke näher betrachtet und erläutert.

Teilhabe

Laut Freese & Mayerle (2017) ist die Nutzung sozialer Netzwerke für Jugendliche mkB von besonderer Bedeutung. Plattformen wie bspw. «Whatsapp», «Instagram» oder «Facebook» bieten die Möglichkeit sich mit anderen zu vernetzen, neue Menschen kennenzulernen und sich Informationen zu beschaffen (S. 6). Diese Plattformen können es Jugendlichen mkB ermöglichen, ihr bestehendes soziales Netzwerk zu erweitern und Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen schaffen, welche ihnen unter Umständen verwehrt bleiben. Demensprechend wird auch das Risiko von Einsamkeit und Isolation verringert (Sinus Markt- und Sozialforschung, 2020, S. 17). Die aktive Nutzung sozialer Netzwerke bietet Jugendlichen mkB nicht nur eine Konsumation von digitalen Inhalten, sondern auch den Aspekt des Mitgestaltens. So können Jugendliche mkB selbst Profile auf den sozialen Netzwerken Instagram oder Facebook führen, Gruppen erstellen und können somit eine aktive Rolle im digitalen Raum einnehmen (Sinus Markt- und Sozialforschung, 2020, S. 18). Die Vernetzung und Organisation von Jugendlichen mkB in den sozialen Netzwerken und die damit verbundene Sichtbarkeit auf den eingangs erwähnten Internet-Plattformen bietet ihnen zudem die Möglichkeit der politischen Partizipation (ebd., S. 18).

Sozialisation

Eine weitere bedeutende Rolle spielen soziale Netzwerke hinsichtlich der Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Soziale Netzwerke stellen eine neue Form von Öffentlichkeit dar, welche für Kinder und Jugendliche mkB immer bedeutsamer wird (Schaumburg, 2015, 10). So werden soziale Netzwerke auch als Räume für die Bearbeitung verschiedener Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der eigenen Identitätsfindung und der Gestaltung sozialer Beziehungen angesehen (ebd., S. 10). Beispiele für Entwicklungsaufgaben sind die Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die Selbstdarstellung über ein eigenes Profil, die Kontaktaufnahme mit anderen Menschen, das Erlernen von Umgangsformen sowie der Ausbau des Freundkreises. Studien aus den vergangenen Jahren bestärken dies und zeigen auch, dass soziale Netzwerke für Jugendliche insofern wichtig sind, um den Anschluss an ihre Peergroup aufrechtzuerhalten. Bei der Betrachtung der Studienergebnisse fällt dabei der Zusammenhang von offline- und online-Kontakten auf. Die Mehrheit der Jugendlichen pflegt in den sozialen Netzwerken den Kontakt zu Menschen, mit welchen sie auch ausserhalb des virtuellen

Raums verkehren – also mit Freunden, Familienmitgliedern oder Bekannten. Soziale Netzwerke erlauben es Jugendlichen auch ausserhalb des Kreises ihrer bekannten Freunde flüchtige Kontakte zu Personen zu knüpfen oder aufrechtzuerhalten. Somit vergrössert sich die Anzahl an Freunden, wobei die Qualität und Intensität des Kontakts dabei unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt ist. Mit dem Erstellen von Gruppen auf sozialen Netzwerken können Gruppenzugehörigkeiten, sowie soziale Abgrenzungen nach aussen sichtbar gemacht werden (Schaumburg, 2015, S. 10). Die Auseinandersetzung mit der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen mkB ist wichtig, um im pädagogischen Kontext adäquate Angebote zur Medienbildung- und Erziehung entwickeln und anzubieten zu können. Diese sollten an den vorhandenen Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen (Niesyto, 2019, S. 34).

Kommunikation

Haage (2020) beschreibt, dass bei Jugendlichen mkB das Knüpfen von Beziehungen und Freundschaften häufig von Stigmatisierungsprozessen geprägt ist (S. 289). Stigmata, wie bspw. eine Sprachbeeinträchtigung, können die Aufnahme von Kontakten hemmen und den Aufbau einer Beziehung auf Augenhöhe verunmöglichen. Soziale Netzwerke ermöglichen Jugendlichen mkB eine Anonymität, welche sich hinsichtlich der Kommunikation als grosse Erleichterung erweisen kann. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die schriftliche und asynchrone Kommunikation. In qualitativen Studien wie bspw. der Trendstudie zur digitalen Teilhabe von Aktion Mensch (2017) oder Furr et al. (2016) erläuterten Betroffene die Vorzüge des virtuellen Raumes und die damit verbundenen positiven Auswirkungen auf ihre Kommunikation und Interaktion. So sind bspw. Jugendliche mit Sprachbeeinträchtigungen in der Lage, sich ohne Zeitdruck und mit Hilfe von Unterstützter Kommunikation (vgl. Kapitel 7.3.3) auszudrücken, ohne dass mögliche Gesprächspartner*innen von der eingeschränkten Lautsprache abgelenkt oder irritiert werden (Haage, 2020, S. 289). Jugendliche, welche in ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten sehr eingeschränkt sind, bietet die Funktion der Bild- oder Sprachnachricht die Möglichkeit, mit anderen in sozialen Netzwerken zu kommunizieren (Reber & Luginbühl, 2016, S. 14). So haben Jugendliche mkB innerhalb der sozialen Netzwerke die Chance, selbst entscheiden zu können, zu welchem Zeitpunkt sie wie viel Informationen über die Art ihrer Beeinträchtigung preis geben wollen (Haage, 2020, S. 290). Soziale Netzwerke können somit als stigmatisierungs- und vorurteilsarmer Raum der gesellschaftlichen Teilhabe bezeichnet werden (Freese & Mayerle, 2017, S. 6).

Das Unterkapitel «Die Chancen sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen» wird nun verlassen und nachfolgend wird auf die Risiken sozialer Netzwerke eingegangen.

5.2 Risiken sozialer Netzwerke für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass soziale Netzwerke eine Vielzahl von Möglichkeiten bieten können und diese mittlerweile eine wertvolle Rolle im Leben von Jugendlichen mkB darstellen können (Schaumburg, 2015, S. 4). Soziale Netzwerke können jedoch auch Risiken mit sich bringen, die speziell Jugendliche mkB betreffen. Sie können bspw. Schwierigkeiten haben, Gefahren sozialer Netzwerke zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Auch ist es eine Realität, dass sie eher Opfer von Cybermobbing werden oder in Kontakt mit Personen kommen, die sie ausnutzen oder ausbeuten (Zaynel, 2015, S. 102). Die Gefahren sind vielfältig und Menschen mit Beeinträchtigungen können dadurch andere oder sich selbst gefährden. Zunächst werden die bedeutendsten Risiken bei der Nutzung sozialer Netzwerke für Jugendliche mkB aufgezeigt und erklärt. Die Autor*innen nehmen an, dass Jugendliche mkB dieselben Risiken bei der Nutzung sozialer Netzwerke haben wie Jugendliche ohne Beeinträchtigungen, da die Anwendungsmöglichkeiten dieselben sind. Wahrscheinlich gibt es Abweichungen bei einzelnen Risiken, vor allem wenn es um das Abschätzen von Risiken oder den Wissensstand über einzelne Risiken geht. Aus diesem Grund werden die Autor*innen Risiken beschreiben, welche besonders oft in der Literatur erscheinen und ihnen im Berufsalltag mit Jugendlichen mkB am meisten begegnen (vgl. Robertz et al., 2016, Pfiffner et al., 2022, Lange & Klimsa, 2019, Wickenhäuser, 2010).

Überforderung

Ein Risiko bei der Nutzung von digitalen Medien ist die Menge an Informationen und Möglichkeiten, welche bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zur Überforderung führen kann (Zaynel, 2015, S. 17). Besonders Kinder bis zum zwölften Lebensjahr sind davon betroffen, da ihnen nötige Schreib- und Lesekompetenzen für das Verständnis von medialen Inhalten fehlen (ebd., S. 19-20). Bei vielen Menschen mit Trisomie 21, von denen ein grosser Teil eine leichte kognitive Beeinträchtigung hat, bleibt das Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit das ganze Leben auf einem tiefen oder niedrigen Niveau. Ein weiterer Grund kann die verlangsamte kognitive Entwicklung sein, welche ein mangelndes oder fehlendes «abstrahierendes» und «reflektiertes» Denken zur Folge hat. Erst zwischen dem 16. und dem 18. Lebensjahr entwickelt sich bei Jugendlichen mkB meistens eine selbstständige und eigen gesteuerte Nutzung digitaler Medien. Selbst dann kann es noch eine Überforderung geben, bspw. verursacht durch eine Beeinträchtigung der Motorik oder auditiven und visuellen Sinne. Zaynel (2015) führt aus, dass es schwierig für Menschen mit Trisomie 21 sein kann, eine Technologie wie eine Maus oder eine Tastatur zu verwenden und gleichzeitig zu verstehen, was sie dadurch auf dem Bildschirm

bewirken können (S. 19-20)². Aus der Forschung von Zaynel (2015) zur Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Trisomie 21 stellte sich bei der Befragung von Menschen mit Trisomie 21 heraus, dass nebst der Informationsflut auch nervende Inhalte, Werbung und Orientierungsprobleme zur Überforderung im Internet führen können (S. 57).

Betrug

Die schweizerische Kriminalprävention schreibt, dass Betrüger*innen im Internet mit allen möglichen Methoden andere Menschen versuchen auszunutzen (ohne Datum). Damit Menschen zum Opfer von Betrüger*innen werden können, müssen sie den Maschen der Betrüger*innen Glauben schenken. Dies glückt besonders gut, wenn die Opfer Mangel an Geld, Ansehen oder physischer und psychischer Aufmerksamkeit haben. Betrüger*innen auf sozialen Netzwerken wollen häufig Daten von Opfer sammeln, um sie an Dritte zu verkaufen (Internet Matters, ohne Datum). Ein Beispiel dafür sind Apps (bspw. iStats), welche versprechen, dass Nutzer*innen sehen können, wer ihr Profil angesehen hat. Diese Apps täuschen jedoch diese Funktion also nur vor, während sie im Hintergrund Viren auf das Gerät installieren, welche persönliche Daten sammeln. Andere Methoden, welche Betrüger*innen anwenden, um an die Daten von Nutzer*innen zu gelangen sind Clickbait³, Identitätsdiebstahl, schnell reich werden, Phishing und Smishing⁴, Catfishing (gefälschte Profile), Betrug kaufen, Quiz und Wettbewerbe (ebd.).

Datenschutz

Wie die Autor*innen im Kapitel 4.3.2 erwähnt haben, ist Datenschutz ein ernstzunehmendes Thema für Sozialpädagog*innen in der Begleitung von Jugendlichen mkB an Sonderschulen. Ebenfalls von Belangen ist der Datenschutz bei Jugendlichen bei der Nutzung sozialer Netzwerke, denn die Möglichkeit des Datenmissbrauchs macht auch dort nicht halt (Staffelt & Kolbe, 2010, S. 33). So wird es immer herausfordernder selbst bestimmen zu können, was mit den persönlichen Daten im Internet passiert

² Die Autor*innen nehmen an, dass soziale Netzwerke heutzutage grösstenteils durch Geräte wie Smartphones und Tablets genutzt werden. Sie vermuten, dass sich die Aussage bzgl. der Motorik auch auf Smartphones und Tablets übertragen lassen, da diese zwar keine externe Maus oder Tastatur benötigen, aber eine virtuelle Tastatur beinhalten.

³ Bei Clickbait handelt es sich um ein Bild oder Text, der die Aufmerksamkeit von Nutzer*innen wecken soll und sie ermutigt einen weiterführenden Link anzuklicken. Dieser öffnet dann bspw. ein Video oder ein Verkaufsseite. Angepriesen werden die Clickbaits mit Nachrichten wie «das werden Sie nicht glauben» oder «letzte Chance, nur noch drei übrig» (Internet Matters, ohne Datum).

⁴ Smishing ist wie Phishing. Der Unterschied ist, dass beim Smishing ausschliesslich digitale Geräte genutzt werden. Beim Phishing wird mittels einer Nachricht (bspw. E-Mail) der*die Nutzer*in aufgefordert einen Link anzuklicken. Der Absender versucht sich dabei als eine Firma auszugeben, wie bspw. die Post, bei der man ein nicht zustellbares Paket abholen soll (Internet Matters, ohne Datum).

und wo diese überall hinkommen. Das Problem liegt auch bei den Nutzer*innen von sozialen Netzwerken selbst, denn diese veröffentlichen oftmals ohne grosse Hinterfragung persönliche Daten und intime Inhalte (Staffelt & Kolbe, 2010, S. 33). Laut der JAMES-Studie 2022 haben immerhin 60% der befragten Jugendlichen, welche mindestens ein soziales Netzwerk nutzen, Datenschutzeinstellungen vorgenommen, damit nur gewisse Kontakte ihre veröffentlichten Inhalte sehen können (Külling et al., 2022, S. 59). Zudem gaben 28% der befragten Jugendlichen an, dass sie sich Sorgen machen um die Sichtbarkeit ihrer Informationen und etwa die Hälfte hatte schon Kontakt zu fremden Personen im Internet. Es stellte sich heraus, dass bei Jugendlichen über 16 Jahren die Chance steigt, Kontakt zu Fremden zu haben, aber auch, dass Jugendliche ab diesem Alter eher ihre Daten über Einstellungen schützen. Fremde Kontakte können insbesondere ein Risiko für Jugendliche darstellen, wenn es um das Thema sexuelle Belästigung geht (ebd., S. 2). Drei von fünf Mädchen und einer von drei Jungen haben angegeben, schon einmal ungewollt Nachrichten mit sexuellen Andeutungen oder Inhalten erhalten zu haben. Etwa die Hälfte aller Mädchen wurden schon mindestens einmal von einer anderen Person aufgefordert, erotische Medieninhalte von sich selbst zu verschicken (ebd., S. 2).

Sucht

Internet- oder Computersucht ist kein neues Risiko von digitalen Medien, denn es wird schon seit den 1990er Jahren in der Psychologie diskutiert, ob es sich dabei um ein psychologisches «Krankheitsbild» handelt (Schaumburg, 2015, S. 24). Seit 2013 ist das Phänomen als «Internet Gaming Disorder» bekannt und gilt nach dem psychiatrischen Diagnosekatalog DSM-V als psychische Beeinträchtigung (American Psychiatric Association, 2013, S. 1). Bei der Internet Gaming Disorder geht es nicht nur um die exzessive Nutzung digitaler Medien, da es aufgrund der allgemein zunehmenden Bildschirmzeit schwierig wäre festzustellen, ab wann eine Nutzung digitaler Medien exzessiv ist (Schaumburg, 2015, S. 24).

Bei Kindern und Jugendlichen wird in Zusammenhang bei Suchtverhalten von Medien vor allem zwischen dem Spielen von Videospielen und der Nutzung des Internets unterschieden (ebd., S. 24-25). Aus mehreren internationalen Studien geht hervor, dass Kinder und Jugendliche mehr als Erwachsene ein suchtmässiges Medienverhalten aufweisen (Müller, 2013, S. 19). Mädchen und Jungen sind etwa gleich oft von suchtmässigem Medienverhalten betroffen, wobei Jungen eher Videospiele spielen und Mädchen sich mit sozialen Netzwerken befassen. Die Gründe, wieso soziale Netzwerke süchtig machen, sind weniger untersucht als bei Videospielen, aber sie weisen ähnliche Eigenschaften aus. Nämlich können beide ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verpflichtung gegenüber einer virtuellen Gemeinschaft hervorrufen (ebd., S. 155-157). Bei sozialen Netzwerken kann zusätzlich die steigende Anzahl

von Freund*innen oder Followern als Belohnung empfunden werden (Müller, 2013, S. 155-157). Zudem bedienen soziale Netzwerke auch das Motiv der Neugier, da das Durchstöbern von Profilen anderer Nutzer*innen eine Wirkung haben kann, welche eine Sucht begünstigt. Gemäss Braun sind besonders Jugendliche gefährdet eine Internetsucht zu entwickeln, deren Familien einen niedrigen sozialen Status haben, von Erwerbslosigkeit betroffen sind oder ein dysfunktionales Klima haben (Braun, 2014, zit. in; Schaumberg, 2015, S. 26). Müller führt weiter aus, dass bei Familien mit einem niedrigen sozialen Status auch die Qualität der Erziehung in Bezug auf Medien gering ist. Dies kann wegen einer geringen Medienbildung seitens der Eltern und/oder mangelnde Begleitung der Jugendlichen durch die Eltern sein (Müller, 2013, S. 121). Auf Dauer kann eine Internetsucht negative Folgen für die psychische und physische Gesundheit haben (ebd., S. 49).

Cybermobbing/-bullying

Cybermobbing ist das Schikanieren von Personen im Internet, was oftmals unter Bekannten geschieht und mehrere Personen dabei involviert sind (Jugend und Medien, 2022, S. 30). Cybermobbing kennt verschiedene Formen. Darunter zählt das Veröffentlichen von peinlichen Fotos, sexuelle Belästigung, Rufschädigung, Identitätsdiebstahl, sozialer Ausschluss, Happy Slapping⁵, Bewusste Gefährdung des Opfers und Cyberstalking (Robertz, 2010, S. 74). Ein Beispiel aus dem Schulalltag ist das Aufnehmen von Videos oder Fotos von Schüler*innen oder Lehrer*innen, welche sich in einer peinlichen oder erniedrigten Situation befinden (Staffelt & Kolbe, 2010, S. 33). Das Video oder Foto wird dann online gestellt, was dann meistens für die ganze Welt zugänglich ist und für das Opfer eine Verletzung der Würde und eine Blossstellung zur Folge hat. Wie im Kapitel (vgl. Kapitel 4.2.3) erwähnt wurde, gibt es für Cybermobbing keine expliziten Gesetze im schweizerischen Recht. Für das Beispiel kann jedoch gesagt werden, dass das Opfer sehr wahrscheinlich nicht der Veröffentlichung der Fotos oder Videos zustimmen würde, wodurch das Recht auf informationelle Selbstbestimmung verletzt wird. Es können beim Cybermobbing auch andere Rechte verletzt werden, wie bspw. beim Happy Slapping das Recht auf körperliche Integrität. Zusammengefasst gibt es beim Cybermobbing drei Problematiken: Erstens werden Fotos, Videos, etc. schnell verbreitet, zweitens wirkt das Mobbing über eine längere Zeit, da die Daten im Internet bleiben und weiterversendet werden können und drittens sind die Täter*innen meistens anonym (Jugend und Medien, 2022, S. 30). Dies macht es Opfern von Cybermobbing praktisch unmöglich, sich zurückziehen zu können, da es omnipräsent ist und nicht auf bestimmte Orte oder Situationen begrenzt werden kann, wie beim regulären Mobbing.

⁵ Unter Happy Slapping (deutsch: fröhliches Schlagen) wird das Verprügeln eines Opfers durch eine Gruppe verstanden, welche das Video dann im Internet zur Belustigung verbreitet (Wickenhäuser, 2010, S. 32)

Pornographie

Für Kinder und Jugendliche ist der Zugang zu Pornographie durch das Internet deutlich einfacher geworden (Jugend und Medien, 2021, S. 29). Es werden pornographische Inhalte entweder gezielt aufgrund von Neugier oder anderen Interessen aufgerufen, oder aber auch ungewollt durch sexuelle Inhalte, welche durch Pop-up-Werbungen auf dem Bildschirm erscheinen (ebd., S. 29). Der Konsum von pornographischen Inhalten ist per se erlaubt für Kinder und Jugendliche, solange die pornographischen Inhalte legal sind (Jugend und Medien, 2022, S. 29-30). Hingegen machen sich kommerzielle Plattformen und Privatpersonen strafbar, wenn diese pornographische Inhalte mit Jugendlichen und Kinder teilen. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche, welche dies tun.

Ebenfalls verboten ist das Erstellen von sexuellen Medieninhalten, sofern man nicht das 18. Lebensjahr erreicht hat (ebd., S. 29-30), denn dies wäre Kinderpornographie. Eine Ausnahme gibt es bei 16–18-jährigen Jugendlichen. Diese dürfen bei gegenseitigem Einverständnis pornographische Inhalte voneinander erstellen, besitzen und miteinander teilen, solange diese nicht mit anderen Personen geteilt werden. Einem Bericht über die Jugendkriminalität von Zürich vom Schweizer Radio und Fernsehen (SRF) zu Folge, hat die Anzahl von Jugendlichen, welche sexuelle Medieninhalte selbst produziert, in den letzten Jahren zugenommen (Regionaljournal Zürich Schaffhausen, 2022).

Hate Speech

Unter dem Begriff «Hate Speech» wird auf internationaler Ebene vor allem der onlinebasierte Hass verstanden (Waldron, 2012; zit. in Robertz et al., 2016, S. 7). Laut der Definition des Europarats umfasst Hate Speech jegliche Art von Äusserungen, die Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen von intolerantem Hass verbreiten (Europarat, 2013; zit. in Robertz et al., 2016, S. 7-8). Mit der Entstehung sozialer Netzwerke sind viele Plattformen entstanden, durch welche innert kürzester Zeit die Verbreitung von Hassnachrichten an Millionen von Menschen erfolgen kann (Robertz et al., 2016, S. 7-9). Diese Möglichkeit hat zur Folge, dass hassbasierte Gruppen sich leichter vernetzen und dementsprechend solche Gruppen auch an Stärke gewinnen können. Hate Speech findet jedoch nicht nur in grossen Gruppen statt, sondern ist auch im alltäglichen Nutzen des Internets zu finden. Durch das Verbreiten von Hassnachrichten können andere Internetnutzer*innen bei der Begegnung solcher Nachrichten verstört oder verärgert werden. Dabei muss die Täterschaft nicht zwingendermassen die Konsequenzen ihres Handelns spüren (ebd., S. 7-9).

Fake News und «Bullshit»

Fake News und «Bullshit» gibt es schon seit Beginn der Geschichte (Pfiffner et al., 2022, S. 21). Seit der Erfindung des Internets hat die Menge und die Tragweite dieser sich um ein Vielfaches erhöht. Dabei

gibt es einige Formen, welche Gefahren mit sich bringen (Gloe & Puhl, 2019, S. 41-44). Eines davon sind Social Bots, welche Programme sind, die selbstständig Informationen im Internet (vor allem auf sozialen Medien) verbreiten. Diese werden oftmals für die Verbreitung von bestimmten Sichtweisen für politische Zwecke genutzt (ebd., S. 41-44). Ein weiteres Phänomen sind Filterblasen, bei welchen sich Menschen mit gleichdenkenden anderen Menschen digital vernetzen und diese sich gegenseitig in ihren Haltungen und Einstellungen bestärken. Gloe und Puhl machen dabei den Vergleich zum Stammtisch, welcher ähnliche Muster aufweist. Im Gegensatz zum Stammtisch, an dem sich die Menschen Informationen aus Zeitungen, Fernsehen und Radios geholt haben, bei welchen sich die Redakteur*innen eher um wahrheitsgetreue und unterschiedliche Informationen bemüht haben, informieren sich Menschen heute grösstenteils über soziale Netzwerke und sind damit in Filterblasen platziert, in denen eher nur eine Meinung und nicht zwingend die Wahrheit enthalten ist (Gloe & Puhl, 2019, S. 41-44). Ein letztes Phänomen ist Hate Speech, auf welche die Autor*innen bereits eingegangen sind. Menschen können diesen Gefahren laut Pfiffner et al. entgegenwirken, in dem sie bei der Nutzung des Internets kritisch denken und Informationen hinterfragen (2022, S. 22). Darauf wird im Kapitel 7.3.3 genauer eingegangen.

Nicht alle Jugendlichen sind sich den Risiken sozialer Netzwerke bewusst (Jugend und Medien, 2021, S. 29). Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen sowie Eltern haben oftmals mit Kindern und Jugendlichen im Alltag zu tun, welche eine hohe Nutzungskompetenz und Neugier haben, aber über ihr eigenes Medienverhalten zu wenig nachdenken. Daher ist es wichtig, dass Jugendliche mkB professionell von ihren Bezugs- oder Betreuungspersonen bei der Anwendung sozialer Netzwerke unterstützt (Schaumburg, 2015, S. 26-28) und vor Gefahren geschützt werden (Jugend und Medien, 2021, S. 29). Eine grosse Anzahl von Bezugs- und Betreuungspersonen ist sich unsicher, welche Regeln und Grenzen dabei sinnvoll sind und vor welchen Risiken Jugendliche geschützt werden sollten. Welchen Risiken Jugendliche öfters bei der Nutzung sozialer Netzwerke begegnen und was diese beinhalten, wurde in diesem Unterkapitel ausführlich aufgezeigt. Inwiefern Sozialpädagog*innen Jugendliche mkB im Umgang mit Risiken unterstützen und begleiten können, wird im Kapitel 7 «Lösungsansätze aus fachlicher Perspektive» beschrieben.

5.3 Fazit

Seit einigen Jahren haben soziale Netzwerke einen zunehmenden Einfluss auf das Leben von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung (mkB) gewonnen. Unabhängig von räumlichen Distanzen bieten sie die Möglichkeit, sich mit anderen Menschen zu vernetzen, zu kommunizieren und den Kontakt zu der eigenen Peer-Group aufrechtzuerhalten. Durch die Nutzung sozialer Netzwerke können Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung Zugang zu Informationen und Ressourcen erhalten, die ihnen sonst möglicherweise nicht zur Verfügung stehen würden. Darüber hinaus kann die Präsenz von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung in den sozialen Netzwerken dazu beitragen, dass das Bewusstsein für die Bedürfnisse und Herausforderungen von Menschen mit Beeinträchtigungen erhöht wird und eine Plattform für den Austausch von Erfahrungen und Perspektiven geboten werden kann. Insgesamt können soziale Netzwerke einen Beitrag leisten, wenn es darum geht, dass die soziale Integration und Teilhabe von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gefördert und ihre Stimmen und Anliegen in der Gesellschaft gestärkt werden.

Soziale Netzwerke können Risiken mit sich bringen, die speziell Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung betreffen. Soziale Netzwerke können zur Überforderung führen, wenn der Inhalt von den Nutzer*innen nicht richtig eingeordnet werden kann. In Folge davon können Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung Opfer von Betrug oder Missbrauch werden oder es besteht die Gefahr, dass sie von Inhalten sozialer Netzwerke verstört werden. Weiter können soziale Netzwerke das Risiko bergen, dass Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung internetsüchtig werden und zu viel Zeit online verbringen, was sich wiederum negativ auf ihre psychische und physische Gesundheit auswirken kann. Weitere Risiken wie Cyber-Mobbing, Pornographie, Fakenews, Verletzung der Privatsphäre und die Verbreitung von Falschinformationen wurden ausführlich beschrieben. Im Umgang mit den erwähnten Risiken ist es entscheidend, dass Sozialpädagog*innen Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung unterstützen, ein Bewusstsein für ihre Online-Präsenz zu schaffen. Dies begünstigt, dass sich Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung vor Risiken im digitalen Raum besser schützen können.

6 HERAUSFORDERUNGEN IN DER MEDIENBILDUNG

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke auf der organisationalen Ebene und auf der Ebene der Jugendlichen mkB dargestellt. Anschliessend folgen Ausführungen zu relevanten Theorien und Methoden in der Medienbildung. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Lösungsansätzen aus einer fachlichen Perspektive.

6.1 Auf organisationaler Ebene

Nachfolgend werden Herausforderungen, welche sich im Zusammenhang mit der Medienbildung von Jugendlichen mkB auf der organisationalen Ebene zeigen, erklärt und näher betrachtet.

6.1.1 Medien und Organisationskultur

In der sozialpädagogischen Praxis kommt es heute noch vor, dass Jugendliche mkB nicht als kompetent erachtet werden, einen selbstbestimmten Umgang mit sozialen Netzwerken zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse zu entwickeln (Schluchter, 2014; zit. in Jochim, 2021, S. 119). Grund dafür sind Stigmatisierungsprozesse, welche dazu führen, dass den Jugendlichen mkB die Kompetenzen im Umgang mit sozialen Netzwerken zu- beziehungsweise abgesprochen werden. Angetrieben werden diese Prozesse von Sozialpädagog*innen, welche in ihrer Ausbildung wenig oder gar nicht für die medienpädagogische Praxis und die praktische Medienbildung sensibilisiert oder vorbereitet werden (ebd., S. 119). In der Konsequenz sprechen sie den Jugendlichen mkB Kompetenzen im Umgang mit sozialen Netzwerken ab und sehen darin keine Relevanz (Mayerle, 2015; zit. in Jochim, 2021, S. 119). Noch häufig wird die Mediennutzung und die Medienbildung der Jugendlichen mkB von den Sozialpädagog*innen nicht als primäre Aufgabe und Voraussetzung für eine selbstbestimmte Teilhabe erkannt und die Verantwortlichkeit wird häufig im Privatbereich der Jugendlichen verortet (ebd., S. 119).

6.1.2 Medienbildung der Sozialpädagog*innen

Die sozialpädagogische Praxis verfügt heutzutage über viele medienkompetente Sozialpädagog*innen (Luginbühl & Egle, 2018, S. 39). Gleichzeitig ist die Bandbreite innerhalb der Teams sehr gross und es sind auch Leute vorhanden, welche nach wie vor kaum eine Ahnung vom Umgang mit sozialen Netzwerken haben. Ergebnisse aus Studien und auch Erfahrungen aus der Praxis decken sich und zeigen, dass Sozialpädagog*innen mit einer schwächeren Medienbildung in den Organisationen zu einem restriktiveren Umgang mit sozialen Netzwerken neigen. Die eigene Unsicherheit dürfte für diese Haltung ausschlaggebend sein (Luginbühl & Egle, 2018, S. 39).

6.1.3 Ressourcen

Je nach Art und Ausprägung der kognitiven Beeinträchtigungen haben Jugendliche sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse in Bezug auf den Umgang mit sozialen Netzwerken. Um auf die medienbezogenen Bedürfnisse von Jugendlichen mkB einzugehen und schliesslich einen Mehrwert daraus ziehen zu können, sind genügend zeitliche Ressourcen und eine individuelle Begleitung seitens der Sozialpädagog*innen massgebend. Reber und Luginbühl (2016) machen darauf aufmerksam, dass neben fehlendem Wissen und fehlender Medienbildung seitens der Sozialpädagog*innen vielfach auch die Ressourcen und die nötige Ausstattung für eine Umsetzung medienpädagogischer Aktivitäten fehlen (S. 17). Mangelnde zeitliche, personelle und technische Ressourcen sind oft Gründe dafür, dass Organisationen zu wenig medienpädagogische Aktivitäten mit Jugendlichen mkB durchführen (Luginbühl & Egle, 2018, S. 41). Sparmassnahmen und enge personelle Situationen zwingen Sozialpädagog*innen oft dazu, sich auf die Kernaufgaben zu konzentrieren und es besteht die Gefahr, dass der Medienbildung im Alltag zu wenig Beachtung geschenkt wird (Luginbühl, 2017, S. 14).

6.1.4 Medienpädagogische Konzepte

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits erwähnt, dass in vielen sozialpädagogischen Organisationen kaum umfassende, fachlich begründete Medienkonzepte vorhanden sind (vgl. Kapitel 3.4.2). Viele sozialpädagogische Organisationen verschriftlichen nur geltende Regeln bzgl. der Nutzung von digitalen Medien und lassen grundlegende Haltungen und Zielsetzungen im Umgang mit sozialen Netzwerken, sowie darauf bezogene medienpädagogische Aktivitäten ausser Acht (Steiner & Luginbühl, 2018, S. 69).

6.2 Auf individueller Ebene

Herausforderungen, welche sich im Umgang mit sozialen Netzwerken ergeben, hängen auch von Faktoren ab, welche sich auf die individuelle Ebene – also auf die Ebene der Jugendlichen mkB beziehen. Diese werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

6.2.1 Kognitive Beeinträchtigungen

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits erwähnt, dass die Bedienung und Verwendung von Technologien wie der Maus oder Tastatur für Menschen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen eine Herausforderung darstellen und zur Überforderung führen können (vgl. Kapitel 5.2). Gründe dafür können

Einschränkungen in der Motorik oder eine Beeinträchtigung der visuellen Sinne sein. Ausserdem verfügen Jugendliche mkB über eine verlangsamte Kognition, welche sich negativ auf das «abstrakte» und «reflektierte» Denken auswirkt. So kann es für Jugendliche mkB schwierig sein, die Maus zu bedienen und gleichzeitig zu verstehen, was sie dadurch auf dem Bildschirm auslösen. Ausserdem kann es sein, dass bspw. die Lese- und Schreibfähigkeit auf einem tiefen Niveau stagniert oder ganz ausbleibt. Diese verminderte Schreib- und Lesekompetenz kann sich massgeblich auf das Verständnis von medialen Inhalten und die Nutzung sozialer Netzwerke auswirken (Zaynel, 2015, S. 19-20).

Zaynel (2015) führt ausserdem aus, dass bei vielen Menschen mit Trisomie 21, von denen ein grosser Teil eine leichte kognitive Beeinträchtigung hat, das auditive Kurzzeitgedächtnis schlecht ausgeprägt ist (S. 37). So gehen ausschliesslich verbal kommunizierte Mitteilungen schnell vergessen, da diese nicht erneut abrufbar sind. Material, welches hingegen die visuellen Sinne anspricht, kann so lange angesehen werden, bis es verstanden wurde (ebd., S. 37).

In der Nutzung sozialer Netzwerke entstehen Barrieren also einerseits im Zusammenspiel von körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen und andererseits in Abhängigkeit von Aufbereitung und Zugang von digitalen Inhalten. Die Funktionsweise der sozialen Netzwerke und die damit verbundenen Risiken sind nicht leicht zu erkennen und lassen sich nicht direkt beobachten. Dies stellt eine besondere Herausforderung für die Jugendlichen dar, da diese aufgrund ihrer Beeinträchtigungen beim Lernen auf anschauliche und praktische Erfahrungen angewiesen sind (Reber et al., 2021, S. 2).

Deshalb ist es nötig, dass diese komplexen Themen in einfache, visualisierte Hauptbotschaften übersetzt und erlebbar gestaltet werden. Dies ermöglicht ihnen ein anschaulich-handelndes Lernen, welches die unterschiedlichen Sinne der Jugendlichen mkB anspricht (Reber et al., 2021, S. 2).

6.2.2 Barrierefreiheit

Wie in Kapitel 1.1 erwähnt wurde, ist die digitale Teilhabe wichtig für die Inklusion in die Gesellschaft von Jugendlichen mkB. Dies sieht auch die UN-BRK so vor. Denn Art. 9 BRK Zugänglichkeit besagt, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen erfahren können. Dies sollte mit Massnahmen erreicht werden, welche einen gleichberechtigten Zugang zu diesen Lebensbereichen ermöglichen sollen. Dazu wird unter lit. b angefügt, dass das Gleiche auch für «Informations-, Kommunikations- und andere Dienste, einschliesslich elektronischer Dienste und Notdienste» gilt. In der Praxis sieht dies oft anders aus. Häufig sind Systeme und Anwendungen nicht barrierefrei gestaltet, wodurch Jugendliche mkB diese nicht anwenden können

(Kunze, 2021, S. 134). Ebenfalls beobachtbar ist dies bei technischen Hilfsmitteln für digitale Geräte oder Anwendungen. Diese sind oft unpraktisch oder gehen aufgrund der defizitorientierten Fokussierung am Bedarf der Zielgruppe vorbei. Dabei werden wesentliche Funktionen eingeschränkt, was bspw. bei einem Notrufhandy oder einer Fernbedienung mit vereinfachter Tastatur beobachtbar ist, durch welche nur noch grundlegendste Aktionen möglich sind. Ein bedeutsamer Grund dafür ist, dass die Zielgruppe zu wenig in die Forschungs- und Entwicklungsprozesse von assistiven Technologien miteinbezogen wird (ebd., S. 134). Dies hat zur Folge, dass die erzielte Teilhabe vermindert, statt gestärkt wird.

Das Gegenteil, also eine erhebliche Teilhabeförderung, kann bei fortschrittlichen Technologien beobachtet werden (Kunze, 2021, S. 138). Dies etwa bei Produkten, welche in Massen hergestellt werden, wie bspw. bei Smartphones, bei denen die Anwendungen immer wieder geändert und angepasst werden können. So gibt es mittlerweile für viele Anwendungen (bspw. Sprachassistent Siri) die Möglichkeit, per Spracheingabe Befehle eingeben zu können, welche dann automatisiert ausgeführt werden (ebd., S. 139). Der Gebrauch solcher Hilfsmittel setzt jedoch vor, dass man grundlegende Rahmenbedingungen versteht und diese kreativ anwenden kann. Ideal wäre demnach, wenn Jugendliche mkB und Sozialpädagog*innen die Möglichkeit haben, anhand von niederschweligen Angeboten ihre Medienkompetenz zu erweitern und neue Erfahrungen machen zu können (ebd., S. 139).

Im Hinblick auf soziale Netzwerke wurde erwähnt, dass sowohl Menschen mit wie auch ohne Beeinträchtigungen Risiken bei der Nutzung sozialer Netzwerke begegnen (vgl. Kapitel 5.2). Mayerle (2019) betont, dass zum Schutz vor Risiken sozialer Netzwerke für Jugendliche mkB keine pädagogischen Massnahmen zur Einschränkung der Nutzung sozialer Netzwerke vorgenommen werden dürfen, da dies gegen das Recht «des freien und gleichberechtigten Zugangs zu neuen Technologien und Informationen sowie zu entsprechenden Bildungsangeboten» verstossen würde (S. 177). Er ist der Meinung, dass für sozialpädagogische Handlungskonzepte neue Perspektiven entwickelt oder angepasst werden müssen, welche den neuen Werten der «Behindertenhilfe» (selbstbestimmte Teilhabe und Individualisierung), der umgestalteten Möglichkeiten von Selbst- und Peer-Sozialisation, sowie der Digitalisierung und Mediatisierung gerecht werden müssen. Eine Möglichkeit sieht Mayerle bei der inklusiven Medienbildung, welche die Förderung der Medienbildung und den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und -chancen als zentrale Aspekte der pädagogischen Arbeit manifestiert und diese als Bedingungen für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe sieht. Für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen mkB würde dies bedeuten, dass die Mediennutzung zum Alltag dazu gehören und Lernerfahrungen ermög-

licht werden sollten. Dabei sollten Jugendliche selbstbestimmt und durch die Unterstützung von Sozialpädagog*innen und ergänzt durch Peer-Gruppen soziale Netzwerke nutzen können (Mayerle, 2019, S. 177).

6.3 Fazit

Die Nutzung sozialer Netzwerke bringt einige Herausforderungen auf organisationaler sowie auf individueller Ebene mit sich. Dabei sind eine mangelhaft ausgebildete Medienkultur, fehlende Medienkonzepte, fehlende Ressourcen und fehlende Medienbildung seitens der Sozialpädagog*innen bedeutende Faktoren, welche sich negativ auf die Medienbildung von Jugendlichen mkB auswirken können. So kann es sein, dass die Medienbildung von Jugendlichen mkB aufgrund von Stigmatisierungsprozessen nicht als essentieller Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe anerkannt wird und/oder dass die Medienbildung gar nicht erst in den Aufgabenbereich der Sozialpädagogik verortet wird.

Auf der Ebene der Jugendlichen mkB haben vor allem die fehlende Barrierefreiheit und die kognitiven Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen wie beispielsweise eine verlangsamte Kognition, Einschränkungen der Motorik oder visuellen Sinne Einfluss auf die Nutzung sozialer Netzwerke. Geräte und Programme werden für Menschen mit Beeinträchtigungen oft defizitorientiert gestaltet, damit diese für sie zugänglicher sind. Dies ist jedoch ein problematischer Ansatz, weil dadurch oftmals Anwendungsmöglichkeiten eingeschränkt werden (bspw. Notfalltelefon). Hierbei wäre es sinnvoller, wenn Funktionen nicht eingeschränkt werden, sondern dass komplexe Inhalte sozialer Netzwerke auf die beeinträchtigungsspezifischen Bedürfnisse von Jugendlichen mittels visualisierten Botschaften übermittelt und erlebbar gestaltet werden.

7 LÖSUNGSANSÄTZE AUS FACHLICHER PERSPEKTIVE

Nachfolgend werden nun mögliche Lösungsansätze für Sozialpädagog*innen ausgeführt. Einführend wird erklärt, was Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit bedeutet. Dieses Verständnis von Fachlichkeit und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung von Sozialpädagog*innen, die mit Jugendlichen mkB arbeiten, bietet an sich schon einen ersten Lösungsansatz. Anschliessend folgen konkrete Lösungsansätze und Methoden in Bezug auf die Medienbildung auf individueller und organisationaler Ebene.

7.1 Soziale Arbeit als wissenschaftliche Profession

Die Soziale Arbeit wird als noch junge wissenschaftliche Disziplin angesehen, welche laut Röh (2018) nach einer theoretischen Grundlage fragt, in welcher der Gegenstand und das Wissensverständnis der Sozialen Arbeit geklärt wird (S. 24). Dabei geht es einerseits um die Fähigkeit gesellschaftliche Aufträge, welche ihren Ursprung in gesellschaftlichen Problemen haben, möglichst professionell und theoretisch fundiert zu bearbeiten. Andererseits ist es notwendig eine klare Trennung zwischen der professionellen Sozialen Arbeit und dem ehrenamtlichen Helfen zu machen. Die Soziale Arbeit kann dahingehend als Handlungswissenschaft und als verstehende und erklärende Wissenschaft betrachtet werden (ebd., S. 25).

7.1.1 Soziale Arbeit im Bereich Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen

Im Unterschied zu anderen Professionen beschäftigt sich die Soziale Arbeit in der Arbeit mit Jugendlichen mkB zum einen mit der individuumsbezogenen Förderung und zum anderen mit dem Beheben von sozialen Problemlagen (Röh, 2018, S. 163). Dem Individuum werden Hilfeleistungen angeboten, welche die Selbstfindung und die Entfaltung der Persönlichkeit stärken soll. Letzteres bezieht sich auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen, beziehungsweise auf das Entgegenwirken gesellschaftlicher Gegebenheiten, welche verbessert werden sollen (Eisenmann, 2012, S. 42). Dabei hat die Soziale Arbeit in Bezug mit den Aspekten Inklusion, der autonomen Lebensgestaltung und der Vermittlung von Bedürfnissen von Jugendlichen mkB einen Auftrag. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht darin, die Wechselwirkung zwischen der Ebene des Individuums und der Ebene der Umwelt zu erkennen (Röh, 2018, S. 164). Es wird somit von einem doppelten Mandat ausgegangen, da es zwei Mandate unterschiedlicher Auftraggeber*innen sind – auf der einen Seite die Klientel und auf der anderen die Gesellschaft (Eisenmann, 2012, S. 42). Die Wirksamkeit der Sozialen Arbeit bedingt den Gleichschritt von Einzelfallhilfen oder personenbezogenen, gruppenbezogenen und strukturellen Hilfen (Röh, 2018, S. 165). Jugendliche mkB stehen oft in einem sozialen Abhängigkeitsverhältnis und sind

auf die Unterstützung anderer angewiesen. Klaus (2014) betont, dass es deshalb in der Begleitung und Förderung von Jugendlichen mkB wichtig ist, sich mit deren Individualität und den damit verbundenen organischen, psychischen und sozialen Bedingungen und Voraussetzungen auseinanderzusetzen (S. 12).

7.1.2 Der Berufskodex

Der Berufskodex beschreibt die ethischen Richtlinien für das moralisch-berufliche Handeln von Professionellen der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010, S. 4). In Bezug auf die Leitidee und dem Menschenbild ist aufgeführt, dass alle Menschen ein Anrecht auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld haben. Für das erfüllte Menschsein sind die gegenseitige respektierende Anerkennung des anderen und deren Unterstützung eine Voraussetzung. Das Ziel und die Verpflichtung der Sozialen Arbeit ist es, Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren (ebd., S. 6).

7.2 Lösungsansätze auf organisationaler Ebene

Untenstehend werden Lösungsansätze auf organisationaler Ebene präsentiert, welche einen adäquaten Umgang mit sozialen Netzwerken unterstützen und fördern können.

7.2.1 Entwicklung einer organisationsübergreifenden Haltung

Die Medienkultur und die Art und Weise wie der Umgang mit sozialen Netzwerken gelebt wird, ist abhängig von der Haltung der Leitung und den Mitarbeiter*innen einer sozialpädagogischen Organisation (Jugend und Medien, 2022, S. 32). Eine positive Grundhaltung gegenüber sozialen Netzwerken in sozialpädagogischen Organisationen ist in der medienpädagogischen Begleitung von Jugendlichen mkB von grosser Wichtigkeit. Es liegt in der Verantwortung der Organisationsleitung Werte und Haltungen im Umgang mit sozialen Netzwerken zu reflektieren und Prozesse anzustossen, sowie Strategien zu erarbeiten (ebd., S. 32). Sozialpädagog*innen können im Umgang mit sozialen Netzwerken eine Vorbildfunktion einnehmen und sind so in der Lage, im direkten Kontakt mit den Jugendlichen einen positiven Umgang zu unterstützen (ebd., S. 13). Des Weiteren ist es wichtig, dass sozialpädagogische Organisationen den Jugendlichen mkB einen entsprechenden Medienzugang möglich machen.

7.2.2 Förderung der Medienbildung der Sozialpädagog*innen

Eine adäquate Medienbildung von Jugendlichen mkB setzt digitale Souveränität auf Seiten der Sozialpädagog*innen voraus. Sozialpädagog*innen benötigen demnach eigene medienbezogene Kompetenzen, dazu braucht es fundierte Grund- und Weiterbildungsangebote zum Thema soziale Netzwerke, sowie Möglichkeiten zum Dialog (Reber & Luginbühl, 2016, S. 17).

Die Sozialpädagogik muss die Medienpädagogik als Teil einer zeitgemässen Definition ihrer Profession verstehen. Bei Sozialpädagog*innen in Ausbildungen stehen die Schulen in der Verantwortung, Berührungspunkte mit den modernen digitalen Medien abzubauen (Luginbühl & Egle, 2018, S. 41).

7.2.3 Erstellung von medienpädagogischen Konzepten

Eine zeitgemässe sozial-, heil oder sonderpädagogische Organisation bedingt ein medienpädagogisches Konzept (Jugend und Medien, 2022, S. 33). Ein medienpädagogisches Konzept signalisiert nach innen und aussen, dass Medien als relevant für Jugendliche mkB und für die Gesellschaft insgesamt betrachtet werden. Es verdeutlicht, welche Haltung eine Organisation dazu vertritt, wie das Thema «Digitale Medien» in der Einrichtung strukturell verankert ist und welche medienpädagogischen Angebote vorhanden sind, um die Medienbildung der Jugendlichen zu fördern. Zusätzlich bietet ein medienpädagogisches Konzept als verbindliche Grundlage den Sozialpädagog*innen Handlungssicherheit (Brüggemann et al., 2019, S. 139).

Da das Themenfeld «Digitale Medien» einem kontinuierlichen Wandel unterliegt, soll ein medienpädagogisches Konzept bei Bedarf immer wieder weiterentwickelt werden. Bei grossen Einrichtungen ist ein übergreifendes medienpädagogisches Konzept für die gesamte Einrichtung sinnvoll, das den einzelnen Gruppen Freiräume lässt für eine angemessene Arbeit unter den jeweiligen Bedingungen (Jugend und Medien, 2022, S. 33). Der Weg zu geeigneten und gelebten medienpädagogischen Konzepten erfordert von Seiten der Sozialpädagog*innen die Beschäftigung mit dem eigenen Medienverhalten, den dahinterliegenden Wertesystemen und den Handlungsansätzen für den Berufsalltag (Jugend und Medien, 2022, S. 7).

7.2.4 Reflexion des professionellen Handelns

Gemäss Thesing (2009) begünstigt die stetige und regelmässige Reflexion der Sozialpädagog*innen eine entwicklungsfördernde Umgebung (S. 131). Die Umgebung sollte dabei jedoch nicht zu stark «pä-

dagogisiert» werden, da die Jugendlichen mkB sonst einem Dauerstress im Zusammenhang mit stetigen Anforderungen ausgesetzt werden (Thesing, 2009, S. 131). Trescher (2016) beschreibt die nötige professionelle Reflexion in der Behindertenhilfe auf folgenden drei Ebenen (S. 34):

Die strukturelle Ebene

Diese Ebene beinhaltet die kritische Einstellung gegenüber der Organisation. Die gegebenen Strukturen sollen nicht als gegeben und beständig akzeptiert werden, sondern bestehende Abläufe und Regeln sollen stets hinterfragt werden. Dabei können die Aspekte der Kreativität und Spontaneität neben der Fokussierung auf die Jugendlichen mkB als Reflexionsfaktoren betrachtet werden (Trescher, 2016, S. 34). Besonders bedeutend erscheint den Autor*innen dieser Bachelorarbeit das Hinterfragen und die stetige Reflexion von gewohnten Strukturen im Hinblick auf ihre «Normalität» innerhalb der Organisationen.

Die handlungspraktische Ebene

Ethische Grundhaltungen, sowie Werte und Normen im Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Handeln sollen reflektiert werden (Trescher, 2016, S.34) Falls in der Organisation ein Medienkonzept vorhanden ist, sollte dies in der Praxis stets überdenkt und allenfalls überarbeitet werden.

Die emotionale Ebene

Zentral ist hier der Beziehungsaspekt zwischen Sozialpädagog*innen und den Jugendlichen mkB. Themen wie Nähe und Distanz oder der grundlegende Anspruch nach professionellem Handeln bilden hier die Elemente der Reflexion (Trescher, 2016, S. 35)

Das Gelingen der Reflexion auf den oben beschriebenen drei Ebenen bedingt ein entsprechendes organisationales Setting. Angebote wie Inter- oder Supervisionen können dazu beitragen, das professionelle Handeln und die eigene Selbstreflexion der Sozialpädagog*innen weiterzuentwickeln. Eine professionelle Reflexion dient dazu, die medialen Bedürfnisse und Ressourcen von Jugendlichen mkB in den Fokus zu rücken (ebd., S. 35).

7.3 Lösungsansätze auf individueller Ebene

Es werden nun Lösungsansätze vorgestellt, welche auf der individuellen Ebene, also in der Begleitung von Jugendlichen mkB im Umgang mit sozialen Netzwerken angewendet werden können. Hierbei werden bedeutende Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit herbeigezogen.

7.3.1 Empowerment als Grundhaltung

Der Begriff «Empowerment» hat seinen Ursprung in der englischen Sprache und kann als «Ermächtigung» übersetzt werden. Damit wird gleichzeitig angedeutet, welches Ziel mit dem Empowerment-Konzept verfolgt wird: Es geht um die Ermächtigung und Befähigung von Menschen (Herriger, 2014, S. 13). Laut Theunissen und Plaute (1995) steht Empowerment für einen Prozess, in dem Jugendliche mkB ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen (S. 12). Die Leitperspektive bildet dabei die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens.

Eine lebensweltliche Betrachtungsweise von Empowerment sieht in einem Menschen die Fähigkeiten, den Alltag trotz Herausforderungen und Schwierigkeiten bestreiten zu können. Das Bewältigen des Alltags soll selbstbestimmt und möglichst nach eigenen Vorstellungen erfolgen (Herriger, 2014, S. 15). Im Berufskodex kommt diese Haltung unter anderem im Grundsatz zur Selbstbestimmung zum Tragen und stellt im Leben eines Menschen ein hohes Gut dar (AvenirSocial, 2010, S. 8).

Im reflexiven Sinn meint Empowerment einen Vorgang, welcher auf Eigeninitiative und Selbststeuerung beruht, um die Unabhängigkeit im Leben wiederzuerlangen oder überhaupt erst zu erlangen (Herriger, 2014, S. 16). Zur Veranschaulichung kann die Darstellung eines Wandels im Lebensweg von Betroffenen dienen. Sie lösen sich aus einem von Abhängigkeit geprägten Zustand und setzen sich aktiv für ein selbstbestimmtes und autonomes Leben ein.

In Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien lassen sich im Zusammenhang mit dem Empowerment-Ansatz unterschiedliche Möglichkeiten und Potenziale erkennen. Die Nutzung sozialer Netzwerke kann die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen mkB positiv beeinflussen, indem sie Selbstwirksamkeit erfahren, eigene Stärken und Schwächen erkennen und neue Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräume entdecken und erkunden (Bosse et al., 2012, S. 30).

Der Empowerment-Ansatz kann sich in der Medienbildung als effektiv erweisen, indem Jugendliche mkB dazu befähigt werden, Risiken im Netz selbstständig zu erkennen und sich eigener Handlungsalternativen bedienen zu können (bspw. Blockieren oder Ignorieren von fremden Personen im Netz). Langfristig können solche Empowerment Prozesse ausserdem dazu beitragen, dass Ressourcen der Sozialpädagog*innen geschont werden und in andere Tätigkeiten innerhalb des Berufsalltags investiert werden können (Lenz & Stark, 2002, S. 125).

7.3.2 Konzept der Lebensweltorientierung

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit orientiert sich an der Lebenswelt der Jugendlichen mkB (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 28). Die alltäglichen Lebensverhältnisse werden sowohl für die Theorie als auch die Praxis der Sozialen Arbeit als bedeutend angesehen. Dabei müssen die individuellen Ressourcen und Schwierigkeiten der Jugendlichen und die damit verbundenen bestimmenden Strukturen in ihrer Lebenswelt betrachtet werden, um Handlungs- und Deutungsmuster der Jugendlichen mkB nachvollziehen zu können (Weinbach, 2016, S. 210). Lebensweltorientiertes Handeln orientiert sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen mkB und erkennt diese als Expert*innen der eigenen Lebenswelt an (ebd., S. 213).

Für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Jugendlichen mkB ist es bedeutsam, die Komplexität und Diversität der individuellen Lebenswelten zu berücksichtigen und zu beachten, dass diese von Institutionalisierungsprozessen einerseits und Deinstitutionalisierungsprozessen andererseits gekennzeichnet sind (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 175). Sozialpädagogische Angebote sollten individuell, bereichsübergreifend und unabhängig von dem Stigma der Behinderung gestaltet werden, um lebensweltorientiert zu sein, wenn gleich die Behinderung als Merkmal der Lebenswelt nicht ausser Acht gelassen werden darf.

Im Zusammenhang mit der Begleitung im Umgang mit sozialen Netzwerken ist die Lebensweltorientierung bei Jugendlichen mkB unabdingbar. Erst wenn es gelingt, eine unmittelbare, konkrete und persönliche Ebene anzusprechen, kann ein Lernprozess einsetzen (Luginbühl et al., 2021, S. 3).

7.3.3 Grundsätze für die medienpädagogische Begleitung

Pädagogische Beziehungsarbeit

Bei Jugendlichen mkB ist die Beziehungsarbeit in der Begleitung im Umgang mit sozialen Netzwerken von essenziell. Lange (2010) erklärt, dass die pädagogische Beziehung eine professionelle Beziehung zwischen zwei Personen darstellt, die durch einen Erziehungs- bzw. Unterstützungsauftrag gekennzeichnet ist (ebd., S. 19). Um eine Beziehung zu entwickeln ist es unumgänglich, ein bestimmtes Mass an Nähe zu konstruieren. Dies mit der Absicht Vertrauen zu gewinnen und eine Verbindung zum Gegenüber herzustellen, um gemeinsames Handeln zu ermöglichen (ebd., S. 20). Im Bereich der Pädagogik wird die positive Beziehung immer wieder als Voraussetzung für erfolgversprechendes Handeln hervorgehoben (ebd., S. 15). Die Sozialpädagog*innen sollen sich also bewusst sein, dass eine professionelle pädagogische Beziehung nicht an sich gegeben ist. Ihnen kommt demnach die Aufgabe zu,

eine tragfähige pädagogische Beziehung herzustellen – dies mit dem Zweck, Jugendlichen mkB Lernmöglichkeiten anzubieten, um sie so in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Emotionale Ebene ansprechen

Positive Emotionen wirken sich förderlich auf die Motivation und das Selbstbild aus und unterstützen das nachhaltige Lernen. Interessante und lustvolle Aktivitäten können gerade auch bei Jugendlichen mkB den Lernprozess unterstützen. Das sollte auch im Zusammenhang mit dem Bewusstmachen von Risiken sozialer Netzwerke einbezogen werden (Luginbühl et al., 2021, S. 3). Eine Möglichkeit stellt hierbei bspw. das gemeinsame Bearbeiten von Bildern dar. Darauf folgende Gespräche sollen dabei helfen zu realisieren und zu durchschauen, wie Medien im Hinblick auf das Thema Fake-News (vgl. Kapitel 5.2.) bearbeitete Bilder einsetzen oder verfälschen können (Reber & Luginbühl, 2018, S. 22).

In der vorliegenden Arbeit wurde bereits erwähnt, dass die Bedienung und Verwendung von Technologien wie der Maus oder Tastatur für Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen eine Herausforderung darstellen können (vgl. Kapitel 5.2). Gründe dafür können Einschränkungen in der Motorik oder eine Beeinträchtigung der visuellen Sinne sein (Zaynel, 2015, S. 19-20). Ausserdem verfügen Jugendliche mkB über eine verlangsamte Kognition, welche sich negativ auf das «abstrakte» und «reflektierte» Denken auswirkt. So kann es für Jugendliche mkB schwierig sein, die Maus zu bedienen und gleichzeitig zu verstehen, was sie dadurch auf dem Bildschirm auslösen. Ausserdem kann es sein, dass bspw. die Lese- und Schreibfähigkeit auf einem tiefen Niveau stagniert oder ganz ausbleibt. Diese verminderte Schreib- und Lesekompetenz kann sich massgeblich auf das Verständnis von medialen Inhalten und die Nutzung sozialer Netzwerke auswirken (ebd., S. 19-20).

Visueller Zugang schaffen

Aufgrund der verlangsamten Kognition fällt den Jugendlichen mkB das Lernen über den rein sprachlich-kognitiven Zugang oft schwer (Luginbühl et al., 2021, S. 3). Damit Jugendliche mkB die Inhalte in der aktiven Medienbildung besser verstehen, kann die Methode der Unterstützten Kommunikation (UK) eingesetzt werden. Die UK bietet die Möglichkeit bspw. mit dem Einsatz von Gebärden, Piktogrammen oder technischen Hilfsmitteln wie Sprachcomputern die eigene Lautsprache zu ergänzen, zu unterstützen und einen visuellen Zugang zu Inhalten darzustellen. Dabei werden oft mehrere Methoden multi-modal eingesetzt, um eine möglichst schnelle und effektive Kommunikation zu ermöglichen (Active Communication, ohne Datum).

Laut Wilken (2018) verfolgt die Unterstützte Kommunikation das Ziel, kommunikative Einschränkungen in der sozialen Teilhabe zu kompensieren sowie die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Person ohne ausreichende Lautsprache zu verbessern (S. 9).

Aktive Medienarbeit

Um Jugendliche mkB im Umgang mit sozialen Netzwerken zu begleiten und zu unterstützen, eignet sich der Ansatz der «Aktiven Medienarbeit». Dieser Ansatz wurde vor allem von Fred Schell geprägt und stellt ein methodischer Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik dar (Reber & Luginbühl, 2023, S. 140). Die aktive Medienarbeit soll Entwicklungsräume schaffen, in welchen «Heranwachsende selbstbestimmt und aktiv mit Medien umgehen und dabei Medienkompetenz entwickeln und entfalten können» (Schell, 2010, S. 9).

Nach dem Ansatz der Aktiven Medienarbeit produzieren Kinder und Jugendliche mit und ohne kognitive Beeinträchtigungen eigene Medienprodukte, beschäftigen sich dabei mit eigenen relevanten Themen als auch mit sozialen Netzwerken, bringen somit ihre Sichtweise zum Ausdruck (ebd., S. 13). Dabei sollen Lernprozesse in Gang gesetzt werden, in welchen die Kinder und Jugendlichen lernen, gesellschaftliche Strukturen zu durchschauen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auch gegen aussen zu vertreten. So werden also relevante Themen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit Hilfe sozialer Netzwerke bearbeitet (Schell, 2003; zit. In Reber & Luginbühl, 2018, S. 22). Der Umgang mit digitalen Medien wird am besten direkt über die begleitete Nutzung gelernt. Der Einsatz von Handys, Tablets oder Computern kann die Motivation der Kinder und Jugendlichen erheblich steigern und sich somit positiv auf den Lernprozess auswirken (Reber & Luginbühl, 2023, S. 139)

Die Aktive Medienarbeit birgt das Potential Empowermentprozesse (vgl. Kapitel 7.3.1) in Gang zu setzen, die Teilhabe und Sichtbarkeit der Jugendlichen mkB zu unterstützen (Reber & Luginbühl, 2023, S. 140).

Im Rahmen der aktiven Medienarbeit können Sozialpädagog*innen auf verschiedene Methoden oder Instrumente zurückgreifen. Diese verfolgen das Ziel, Jugendlichen mkB Anregungen und pädagogische Impulse zu bieten, um die Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit im Umgang mit sozialen Netzwerken zu fördern (Schluchter, 2023, S. 176).

Aussagekräftige Gespräche führen

Das Führen von aussagekräftigen Gesprächen zur Nutzung sozialer Netzwerke stellt ein Beispiel und eine Form von aktiver Medienarbeit dar (Internet Matters, ohne Datum a). Nachfolgende Ausführungen sollen beispielhaft zeigen, wie Sozialpädagog*innen Jugendliche mkB in der Nutzung sozialer Netzwerke begleiten können und/oder darauf vorbereiten können.

Grundsätzlich ist es wichtig, frühzeitig und häufig mit Jugendlichen mkB über ihre Online-Aktivität zu sprechen. Auch wenn sie viel Zeit brauchen und anfangs nur wenig Preis davon geben, ist es wichtig, nicht nachzugeben und weiter Interesse am Nutzungsverhalten zu zeigen (Internet Matters, ohne Datum a). In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein, wenn Sozialpädagog*innen ihre eigenen Erfahrungen mit der Nutzung sozialer Netzwerke mit Jugendlichen mkB teilen. Auf diese Art und Weise kann das Verhalten der Jugendlichen modelliert werden – das heisst, durch das Lernen und Teilen von Erfahrungen von und mit Sozialpädagog*innen kann das gewünschte Verhalten herbeigeführt werden. In diesem Prozess ist es zentral, dass Jugendliche mkB während des Gesprächs genügend Raum für eigene Perspektiven einnehmen können, dies betont die Wichtigkeit der eigenen Sichtweise der Jugendlichen (Internet Matters, ohne Datum a).

Folgende Fragen (blauer Kasten) und damit verbundene Tipps/Handlungsmöglichkeiten (grüner Kasten) können beispielhaft dazu dienen, um Jugendliche mkB auf Interaktionen in sozialen Netzwerken vorzubereiten und in diesem Zusammenhang auch über Risiken und Gefahren zu informieren und sensibilisieren:

1. «Was möchtest du online sein?» (Internet Matters, ohne Datum a)

Die Art und Weise des Onlineverhaltens sagt viel über die eigene Persönlichkeit aus. Deshalb ist es wichtig, dass Jugendliche mkB den Unterschied zwischen gutem und schlechtem Verhalten in sozialen Netzwerken lernen (ebd.).

Folgende Tipps für Jugendliche mkB können dabei helfen, soziale Netzwerke zu einem freundlicheren Ort zu machen und somit Risiken wie Hate-Speech oder Cybermobbing entgegenzuwirken (Internet Matters, ohne Datum b):

- ➔ «Behandle andere so, wie du behandelt werden möchtest»
- ➔ «Wenn du etwas persönlich nicht sagen würdest, sage es auch nicht in sozialen Netzwerken»
- ➔ «Beginne keine Gerüchte oder kein Klatsch über jemanden in sozialen Netzwerken»
- ➔ «Mache dich nicht über jemanden lustig in sozialen Netzwerken» (Internet Matters, ohne Datum b).

2. «Wie viel würdest du über dich selbst teilen?» (Internet Matters, ohne Datum a)

Diese Frage kann einen Anstoss geben, sich über das Teilen von persönlichen Informationen und die Langfristigkeit von Daten im Netz zu unterhalten (Reber et al., 2021, S. 6). Dabei sind Themen wie Datenschutz und Pornographie von Bedeutung. Im Austausch über persönliche Gedanken und Gefühle können auch weitere Risiken zum Thema werden. Alle Inhalte, die in sozialen Netzwerken einmal geteilt wurden, können auch nach deren Entfernung von anderen Personen, welche diese Inhalte einmal gespeichert haben, wieder im Netz veröffentlicht werden (ebd.).

Folgende drei Schritte bieten sich an, um dieses Risiko mit den Jugendlichen mkB medienpädagogisch zu bearbeiten (ebd.).

1. Schritt: Verständnis schaffen

Die Entwicklung einer analogen Metapher kann eine Möglichkeit darstellen, um die Thematik verständlich an die Jugendlichen mkB heranzutragen. Beispielhaft kann das Internet als Keller erklärt werden, in welchen viele Kisten verstaut werden, jedoch keine mehr herausgeholt werden können. Alle Menschen können in diesen Keller gehen und die Kisten anschauen (Reber et al., 2021, S. 7).

2. Schritt: Konkretisierung

Anhand von Bildern oder Visualisierungen können sich Sozialpädagog*innen mit Jugendlichen mkB überlegen und austauschen, welche Inhalte in sozialen Netzwerken langfristig präsent sein dürfen und welche nicht. Folgende Beispiele bieten sich dafür an (Reber et al., 2021, S. 7):

- Ein selbstgemachtes Naturfoto
- Ein Nacktbild
- Ein Foto mit der besten Freundin
- Der PIN-Code der Kreditkarte

Im Austausch über obenstehende Inhalte ist folgende Grundregel von Bedeutung: In sozialen Netzwerken sollen nur Inhalte, welche auch auf lange Zeit öffentlich sein dürfen, gepostet werden (ebd.).

3. Schritt: Vereinbarungen bei Fehlverhalten im Netz

Im Falle, dass Jugendliche mkB problematische Inhalte in sozialen Netzwerken in Umlauf bringen, ist es wichtig vorab interne Zuständigkeiten und Abläufe zu definieren. Auf diese Weise können allfällige Schäden beseitigt oder minimiert werden (Reber et al., 2021, S. 7). Folgende Handlungsmöglichkeiten bieten sich an, wenn ein Fehlverhalten im Netz stattgefunden hat:

- ➔ Anbieten offener Gesprächsmöglichkeiten (Regelmässiges Nachfragen, gemeinsames Überprüfen)
- ➔ Trotz Langfristigkeit der Daten in sozialen Netzwerken ist es wichtig, problematische Inhalte möglichst schnell aus dem Netz zu entfernen – dies, um eine Verbreitung zu stoppen.
- ➔ Wird bspw. ein Inhalt in sozialen Netzwerken bereits von anderen weiterverbreitet kann die Plattform oder Webseite kontaktiert werden. Wenn der Inhalt illegal ist, muss die Polizei eingeschaltet werden (Reber et al., 2021, S. 7).

3. «Wie viel Zeit solltest du in sozialen Netzwerken verbringen?» (Internet Matters, ohne Datum a)

Diese Frage thematisiert Risiken wie bspw. die Internetsucht und deren Auswirkungen einer zu langen Online-Präsenz (ebd.).

Folgende Handlungsmöglichkeiten bieten sich an, um das Risiko einer zu hohen Online-Präsenz zu minimieren:

- ➔ Begleitung durch Regeln: Das gemeinsame Aushandeln und Festlegen von Regeln kann den Jugendlichen mkB helfen, ihre Zeit für die Nutzung sozialer Netzwerke einzuplanen, einzuhalten und zu kontrollieren (Jugend und Medien, 2022, S. 20).
- ➔ Sozialpädagog*innen sollen Regeln stets überprüfen und an die individuelle Entwicklung der*des Jugendliche*n anpassen. Ausserdem gilt es zu erwähnen, dass eine professionelle medienpädagogische Begleitung der Jugendlichen mkB über das Aushandeln und Festlegen von Regeln hinaus geht. Im Zentrum soll stets die gemeinsame aktive Auseinandersetzung über die Inhalte sozialer Netzwerke und deren Nutzung stehen (ebd.).

4. «Welche Apps möchtest du verwenden und warum?» (Internet Matters, ohne Datum a)

Hinter der Nutzung einer App steht ein Bedürfnis eines*einer Jugendliche*n mkB, welches zu eruieren gilt. Es ist deshalb nötig, dass Sozialpädagog*innen herausfinden müssen, zu welchem Zweck Jugendliche welche Apps verwenden möchten (ebd.).

Folgende Handlungsmöglichkeit bietet sich für Sozialpädagog*innen zur Bearbeitung dieser Thematik an:

- ➔ Es ist von grosser Bedeutung, dass sich Sozialpädagog*innen selbst mit den Apps und Programmen auseinandersetzen und somit ein Verständnis für dessen Nutzung bekommen. Nur so können sie verstehen, welchen Inhalten und Risiken Jugendliche mkB in der Nutzung der jeweiligen Apps und Programme ausgesetzt sind (Internet Matters, ohne Datum a)

5. «Weisst du, was und wem du online vertrauen sollst?» (Internet Matters, ohne Datum a)

In sozialen Netzwerken besteht immer die Gefahr, dass jemand nicht der*die ist, von dem Jugendliche mkB eigentlich ausgehen oder dass Inhalte in sozialen Netzwerken nicht der Wahrheit entsprechen. In diesem Zusammenhang können Aspekte von Betrug und Fake-news angesprochen werden (ebd.).

Folgende Tipps können Sozialpädagog*innen helfen, Jugendliche mkB an die Thematik heranzuführen:

- ➔ Es ist wichtig, Jugendliche mkB über Aspekte von Betrug und Fake-News zu informieren und das kritische Hinterfragen von digitalen Inhalten zu thematisieren (Internet Matters, ohne Datum a)
- ➔ Bestehen Unsicherheiten bei Jugendlichen mkB, ist es hilfreich, dass sich diese frühzeitige Unterstützung und Hilfe holen und dass sie mit Sozialpädagog*innen über Inhalte sprechen, welche ihnen nicht ganz richtig erscheinen (ebd.).
- ➔ Es existieren medienpädagogische Instrumente und Arbeitsmaterialien (wie bspw. Kartensets, Wimmelbilder, Spiele oder Postenläufe), welche die Befähigung von Jugendlichen mkB im Umgang mit Gefahren im Netz zum Ziel haben. Diese Instrumente können den Sozialpädagog*innen helfen, angepasste medienpädagogische Zugänge zu schaffen und Inhalte verständlich zu vermitteln (MEKiS, ohne Datum c).

7.4 Fazit

Die Nutzung sozialer Netzwerke bringt einige Herausforderungen auf organisationaler, sowie auf individueller Ebene mit sich. Ausgehend von diesen Herausforderungen lassen sich Lösungsansätze auf organisationaler und individueller Ebene definieren. Auf organisationaler Ebene ist es wichtig, dass in den Organisationen eine positive Haltung und Kultur der Auseinandersetzung mit sozialen Netzwerken gepflegt wird und entsprechende medienpädagogische Konzepte erarbeitet werden, welche Sozialpädagog*innen Handlungssicherheit in der aktiven Medienarbeit und im Umgang mit sozialen Netzwerken bietet. Weiter begünstigt die stetige und regelmässige Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns der Sozialpädagog*innen eine entwicklungsfördernde Umgebung. Die Theorien des Empowerments und der Lebensweltorientierung können die Haltung der Sozialpädagog*innen und die Medienbildung auf eine positive Art und Weise beeinflussen. Für die Lösungsansätze auf der individuellen Ebene wurden Grundsätze der medienpädagogischen Begleitung, sowie die aktive Medienarbeit in den Fokus gerückt. Zusammenfassend wurde ersichtlich, dass Jugendliche mkB über unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen im Umgang mit sozialen Netzwerken verfügen. Sozialpädagog*innen müssen in der medienpädagogischen Begleitung Flexibilität und Individualität zulassen. Ausserdem sollen Sozialpädagog*innen über entsprechende Aus- und Weiterbildungen im Umgang mit sozialen Netzwerken verfügen. Die oben beschriebenen Massnahmen sollen die Fähigkeiten der Jugendlichen mkB dahingehend fördern, damit sie soziale Netzwerke adäquat nutzen zu können.

8 ERKENNTNISSE

In diesem Kapitel nehmen die Autor*innen Bezug auf die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung in dieser Bachelorarbeit und beantworten auf der Basis dieser die Fragestellung. Darauffolgend werden Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis im Sonderschulsetting aufgezeigt. Abschliessend folgt noch ein Ausblick auf Fragen, welche sich während der Auseinandersetzung in dieser Arbeit ergeben haben und nicht behandelt werden konnten.

8.1 Beantwortung der Fragestellung

Die Autor*innen beschäftigten sich in dieser Literatuarbeit mit der Begleitung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen durch Sozialpädagog*innen an Separativen Sonderschulen. Dabei wurde folgende Fragestellung behandelt:

*«Wie können Sozialpädagog*innen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke adäquat begleiten und aufklären?»*

In der Auseinandersetzung mit der Literatur hat sich herausgestellt, dass die Nutzung sozialer Netzwerke heutzutage eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellt und erhebliche Potentiale in den Bereichen der Sozialisation und Kommunikation mit sich bringt. Jedoch werden soziale Netzwerke von Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen deutlich seltener genutzt als von Schüler*innen an der Regelschule. Obwohl das Bedürfnis und die Bereitschaft zur Nutzung sozialer Netzwerke bestehen, ist der Zugang und die Nutzung digitaler Angebote für Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung mit Herausforderungen verbunden. Gründe dafür sind Barrieren, welche einerseits im Zusammenspiel von körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen und andererseits in Abhängigkeit von Aufbereitung und Zugang von digitalen Inhalten entstehen. Die Funktionsweise des Internets ist für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen nicht leicht zu erkennen und damit verbundene Risiken lassen sich nicht direkt beobachten.

Die Separative Sonderschulung hat mit ihrem öffentlichen Bildungsauftrag die Pflicht, sich nach den entsprechenden Bildungsbedürfnissen der Schüler*innen zu richten und optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten. Dabei orientiert sich die Separative Sonderschule nach den Bildungszielen des Lehrplans 21. Sozialpädagog*innen an Separativen Sonderschulen sind verpflichtet, die Medienpädagogik in ihre Handlungsfelder zu integrieren und somit zu befähigen, verantwortungsvoll mit digitalen Medien umzugehen. Am Beispiel der Heilpädagogischen Schule hat sich gezeigt, dass sich

auch die Sozialpädagog*innen am Bildungsauftrag orientieren und mit ihrem Handeln die schulische Förderung und die Erfüllung des Bildungsauftrages unterstützen. Der Fokus der Sozialpädagogik im Separativen Sonderschulsetting liegt auf lebenspraktischen Lernerfahrungen, wie auch auf der Förderung des selbstständigen Handelns, der sozialen Kompetenzen durch soziale Lernerfahrungen und der Förderung der kommunikativen Ausdrucksfähigkeit.

Damit Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke adäquat begleitet und sensibilisiert werden können, gilt es Faktoren sowohl auf organisationaler als auch auf individueller Ebene zu berücksichtigen. Häufig fehlt es den Sozialpädagog*innen an Wissen über konkrete Methoden und Ansätze, wie Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke unterstützt werden können. Dies führt in der Praxis folglich zur Überforderung der Fachpersonen und zu einer Distanzierung zur Thematik. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es der Entwicklung einer positiven organisationsübergreifenden Haltung gegenüber sozialen Netzwerken. Infolgedessen können interne Prozesse angeregt und Strategien erarbeitet werden, welche die Auseinandersetzung mit sozialen Netzwerken fördern. Darüber hinaus können medienpädagogische Konzepte ein Instrument darstellen, welches innerhalb der Organisation klare Haltungen und Werte im Umgang mit digitalen Medien definiert und somit den Sozialpädagog*innen im Berufsalltag mehr Sicherheit und Orientierung geben kann. Ebenfalls unterstützend können Weiterbildungen sein, welche die Medienbildung der Sozialpädagog*innen erweitern und allfällige Berührungspunkte abbauen können. Ausserdem mangelt es zurzeit an spezifischer wissenschaftlicher Literatur zu dieser Thematik, welche dringend nötig wäre, damit sich Sozialpädagog*innen individuell Wissen und Methoden über die Begleitung im Umgang mit sozialen Netzwerken aneignen können. Umso bedeutsamer ist es, dass zwischen Sozialpädagog*innen in der gegenwärtigen Praxis stetige Reflexionsprozesse und Diskurse stattfinden, damit sie in der Begleitung der Jugendlichen Sicherheit gewinnen und ihre Kompetenzen im Umgang mit sozialen Netzwerken stets erweitern können. Auch können Intervisionen und Supervisionen Gefässe darstellen, um bestehende Werte und Normen einer Organisation, wie auch das eigene Handeln in der medienpädagogischen Arbeit zu überprüfen und zu hinterfragen. Das Ziel dabei ist es, die Bedürfnisse und Ressourcen der Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit sozialen Netzwerken in den Fokus zu rücken.

Auf individueller Ebene ist es sinnvoll, an der Lebenswelt von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen anzuknüpfen. Angebote seitens der Sozialpädagog*innen sollten dementsprechend individuell, interdisziplinär und fern von dem Stigma Beeinträchtigung gestaltet werden. Die Jugendlichen sollen dabei als Expert*innen der eigenen Lebenswelt betrachtet werden. In Hinblick auf die Nutzung

sozialer Netzwerke kann dies bspw. bedeuten, dass Jugendliche möglicherweise schon eigene Erfahrungen mit Risiken gemacht und dementsprechend eigene Strategien im Umgang mit diesen Risiken entwickelt haben. Für Sozialpädagog*innen gilt es daran anzuknüpfen und dies in der Medienarbeit zu berücksichtigen. Nebst der Beachtung der Lebenswelt ist es für die Sozialpädagog*innen in der Begleitung der Jugendlichen auch von Bedeutung, nach dem Konzept des Empowerments zu arbeiten. Sozialpädagog*innen sollen demnach den Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen die Fähigkeiten und Ressourcen zusprechen, selbstständig mit Risiken umgehen zu können. Wenn Sozialpädagog*innen den Jugendlichen bspw. beibringen, um Hilfe zu bitten, sobald sie in sozialen Netzwerken Risiken begegnen, verpassen sie die Chance einen selbstständigen Umgang damit zu erlernen und eigene Erfahrungen zu machen.

Auch die aktive Medienarbeit nach Shell orientiert sich, wie das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch, an der Lebenswelt der Jugendlichen. Nach diesem Ansatz bewältigen Jugendliche Themen aus ihrer Lebenswelt mittels kritischen und produktiven Nutzens von digitalen Medien. Die digitalen Medien nehmen in diesem Zusammenhang die Rolle eines Werkzeuges ein. Damit dies gelingen kann, sollen bei der aktiven Medienarbeit Entwicklungsräume geschaffen werden, in welchen Jugendliche lernen, selbstbestimmt und aktiv mit digitalen Medien umzugehen. Das Ziel dabei ist die Entwicklung und Entfaltung der eigenen Medienbildung. Dafür eignet sich bspw. die Methode des Führens von aussagekräftigen Gesprächen, welche es den Sozialpädagog*innen ermöglicht, Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen systematisch auf die Nutzung sozialer Netzwerke vorzubereiten oder während der Nutzung begleiten zu können (vgl. Kapitel 7.3.3). Grundsätzlich ist es dabei wichtig, dass Jugendliche frühzeitig und häufig über ihre Online-Aktivität angesprochen werden. Dadurch vermitteln die Sozialpädagog*innen ihr bestehendes Interesse am Mediennutzen des*der Jugendlichen und sie erhalten gleichzeitig wertvolle Erkenntnisse zum Medienverhalten des*der Jugendlichen. Das Teilen von eigenen Erfahrungen mit sozialen Netzwerken und damit verbundenen Risiken kann sich förderlich auf ein Gespräch auf Augenhöhe zwischen Sozialpädagog*innen und Jugendlichen auswirken. Gleichzeitig fördert dies die pädagogische Beziehungsarbeit, welche für ein erfolgversprechendes Handeln als essenziell betrachtet wird. Ein sich wiederholender Diskurs über die eigene Mediennutzung schafft den Jugendlichen die Möglichkeit, sich kritisch und reflektiert damit auseinandersetzen und ihre Medienbildung stetig weiterzuentwickeln. Die Fähigkeit des kritischen und reflektierten Umgangs mit sozialen Netzwerken wird von verschiedenen Autor*innen als eine Kernkompetenz definiert, damit sich Jugendliche selbstständig vor Risiken schützen können – weshalb dem Erlernen dieser Fähigkeit von Sozialpädagog*innen besondere Beachtung geschenkt werden sollte. Es gilt zu beachten, dass das Führen von aussagekräftigen Gesprächen eine gewisse Kognition voraussetzt und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen durch die Fragen (bspw. «Was möchtest du online sein?») unter Umständen

überfordert werden könnten. Die Autor*innen finden es deshalb ratsam die medienpädagogische Begleitung mit dem Einsatz der Methode der Unterstützten Kommunikation (UK) zu unterstützen. Bei dieser Methode wird mit dem Einsatz von Gebärden, Objekten, grafischen Symbolen und technischen Hilfsmitteln ein visueller Zugang zu Inhalten geschaffen. Dabei ist es nicht unüblich, dass mehrere Unterstützungen multimodal genutzt werden – dies, um die Vermittlung der Inhalte zu vereinfachen.

In Bezug auf die Nutzung sozialer Netzwerke gilt es ausserdem ein Augenmerk auf die gesetzlichen Bestimmungen zu legen, welche für die Sozialpädagog*innen als auch die Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen von Bedeutung sind. So können bspw. Gefahren wie Cybermobbing und das Erstellen und Teilen von sexuellen Inhalten vermieden werden, indem Jugendliche von Sozialpädagog*innen über geltende Rechte und Gefahren aufgeklärt werden. Damit dies gelingt, ist es nötig, dass Sozialpädagog*innen im Zusammenhang mit der Nutzung sozialer Netzwerke über das geltende Recht informiert sind.

8.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

Sozialpädagog*innen an Separativen Sonderschulen stellen einen wichtigen Faktor in der Begleitung und Sensibilisierung der Medienbildung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen dar. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels werden der Separativen Sonderschulung vermehrt Aufgaben zugeschrieben, welche früher in den Aufgabenbereich des Familiensystems fielen. Der rasante digitale Wandel beeinflusst und durchdringt auch die Lebenswelt von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Denn die Nutzung sozialer Netzwerke bringt nebst vielfältigen Chancen auch unterschiedliche Risiken mit sich, welche sich negativ auf die Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen selbst oder auf andere auswirken können. Wenn bspw. der Inhalt sozialer Netzwerke nicht richtig verstanden wird, können Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen irritiert oder überfordert werden. In der Folge können sie Opfer von Betrug oder Missbrauch werden. Weiter können soziale Netzwerke das Risiko bergen, dass Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen internetsüchtig werden und zu viel Zeit online verbringen, was sich wiederum negativ auf ihre psychische und physische Gesundheit auswirken kann. Damit Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen diesen Risiken in sozialen Netzwerken adäquat begegnen können, ist eine ausreichende Medienbildung unabdingbar.

Auch deshalb wurde das Bildungssystem Lehrplan 21 in der Schweiz geschaffen, welche in unterschiedlichen Kompetenzbereichen die Medienbildung miteinbezieht. Diese zielt unter anderem darauf ab, Medien kritisch und kompetent zu nutzen und deren Vor- und Nachteile abschätzen zu können. Dies beinhaltet, dass Schüler*innen über die Verhaltensregeln und rechtlichen Bestimmungen im Umgang

mit digitalen Medien informiert sind, so dass sie sicher und verantwortungsbewusst damit umgehen können. Sozialpädagog*innen sollen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen unterstützen, ein Bewusstsein für ihre Online-Präsenz zu schaffen. Dies begünstigt, dass sich Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen vor Risiken im digitalen Raum besser schützen können.

Die Umsetzung dieser Ziele bzw. des Bildungsauftrags gemäss dem Lehrplan 21 stellt sich jedoch gegenwärtig als Herausforderung dar, da es den Regel- wie auch den Sonderschulen und dessen Fachpersonen an Zeit, finanziellen Ressourcen und am laufenden Austausch bzgl. Umsetzung der Ziele mangelt. In der Medienbildung von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen an Separativen Sonderschulen ergeben sich Herausforderungen sowohl auf individueller wie auf organisationaler Ebene. Diese können dazu führen, dass der Bildungsauftrag gemäss dem Lehrplan 21 unbefriedigend erfüllt werden kann. Gründe dafür sind fehlende medienpädagogische Konzepte, mangelnde Ressourcen, ungenügende Medienbildung seitens Sozialpädagog*innen und eine nicht vorhandene oder mangelnde Organisationskultur gegenüber sozialen Netzwerken.

Es ist jedoch von grosser Bedeutung, dass die Umsetzung des Lehrplans 21 auch an Separativen Sonderschulen umgesetzt wird. Denn wenn sich Lehrpersonen und Sozialpädagog*innen in den in- und ausserunterrichtlichen Handlungsfeldern an den Zielen des allgemeinen Lehrplans orientieren, unterstützt dies eine förderliche Integration – was sich wiederum positiv auf die Anschlussfähigkeit hinsichtlich der kommenden schulischen Laufbahn auswirkt. Des Weiteren stellt die Befähigung zu einer kompetenten Mediennutzung die wirkungsvollste Prävention gegen Risiken sozialer Netzwerke dar. Damit der Lehrplan 21 umgesetzt werden kann, müssen den Separativen Sonderschulen also genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen zugesprochen werden und es soll ein laufender Austausch über die Handhabung der Ziele des Lehrplans stattfinden.

Auf der rechtlichen Ebene haben sich Gesetze etabliert, welche Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen Rechte auf Medienbildung und digitale Teilhabe zusprechen. Diese Rechte können jedoch teilweise nicht eingeklagt werden (wie bspw. bei der BRK) oder werden noch mangelhaft durchgesetzt (bspw. beim BehiG). Für die Schweiz gilt es deshalb nach und nach die Rechte der BRK in nationale Gesetzbücher zu übertragen oder das Fakultativprotokoll zu unterzeichnen. Bereits bestehende Gesetze müssen von der Schweiz, bzw. von den Kantonen eingehalten werden, denn auch diese tragen zu einer adäquaten oder gelingenderen Medienbildung bei, indem sie bspw. Angebote zugänglicher machen.

Ausserdem ist es wichtig, dass sich sowohl Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen als auch Sozialpädagog*innen mit den rechtlichen Bestimmungen im Zusammenhang mit sozialen Netzwerken auskennen. Dabei ist es unabdingbar, dass sich vor allem Sozialpädagog*innen mit den gesetzlichen Bestimmungen auseinandersetzen, denn nur so sind sie in der Lage, Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen adäquat über Risiken zu informieren. Zusätzlich kann das Risiko für Sozialpädagog*innen minimiert werden, unwissentlich die Rechte von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu verletzen, indem sie sich bspw. über den Datenschutz informieren.

Wenn Sozialpädagog*innen ihren Auftrag ernst nehmen, Jugendliche zu ermächtigen, selbstständig mit Risiken sozialer Netzwerke umzugehen, wird klar, dass sich die adäquate Medienbegleitung als unerlässlich erweist. Die lebensweltorientierte und individuumsbezogene Begleitung der Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen und das Heranführen an ein kritisches und reflektiertes Denken über die eigene Mediennutzung stellt im Umgang mit Risiken sozialer Netzwerke eine zentrale Fähigkeit dar.

8.3 Ausblick und weiterführende Fragen

Die Informationslage ist rar, wenn es um empirische Studien und Methoden rund um die Thematik Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen und der Nutzung digitaler Medien bzw. sozialer Netzwerke geht. Beim Verfassen dieser Bachelorarbeit stellte dies eine der grössten Herausforderungen dar. In diesem Zusammenhang ergibt sich eine erste weiterführende Frage: *«Anhand welcher Methoden, können Sozialpädagog*innen Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen im Umgang mit digitalen Medien bzw. sozialen Netzwerken unterstützen?»*.

Ausserdem wäre es hilfreich, wenn als Grundlage für weitere Untersuchungen empirische Forschungen zum Nutzungsverhalten von Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu digitalen Medien vorgenommen würde. Eine mögliche Fragestellung wäre hier: *«Welche Apps und Anwendungen sind für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen für die Bewältigung ihres Alltags unterstützend und wie zugänglich sind diese gestaltet?»*.

Der Einsatz der Sozialpädagogik im Sonderschulsetting stellt ein junges Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit dar. Da sich die Sozialpädagogik im Vergleich zu Lehrpersonen auf keinen verankerten Bildungsauftrag beziehen kann, ist die Funktion der Sozialpädagogik je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet. Diese beiden Faktoren führen oft zu Unklarheiten in Bezug auf den Auftrag und die Funktion von Sozialpädagog*innen an Separativen Sonderschulen. Eine weiterführende Frage in diesem Zusammenhang könnte lauten: *«Ist es sinnvoll, einen kantonsübergreifenden Auftrag für Sozialpädagog*innen an Separativen Sonderschulen zu gestalten und einzuführen?»*.

Des Weiteren wird der Lehrplan 21 an Separativen Sonderschulen bisher aus unterschiedlichen Gründen nur lückenhaft durchgeführt, was auch den Bereich Medienbildung betrifft. Die Sozialpädagogik könnte bei dieser Herausforderung eine wichtige unterstützende Rolle einnehmen, weshalb sich folgende aufbauende Frage stellt: *«Wie kann die Sozialpädagogik die Umsetzung des Lehrplans 21 an Separativen Sonderschulen unterstützen?»*.

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Aargauer Zeitung. (2012, 9. Dezember). «Cybermobbing mit Sexvideo: Ein Fall führt in den Aargau.». *Aargauer Zeitung*. Gefunden am 17. Mai 2023, unter <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/cybermobbing-mit-sexvideo-ein-fall-fuhrt-in-den-aargau-ld.1953381>
- Active Communication. (ohne Datum). *Unterstützte Kommunikation*. Gefunden am 27. Mai 2023, unter <https://www.paraplegie.ch/activecommunication/de/uk/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Internet Gaming Disorder*. American Psychiatric Association.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. AvenirSocial.
- Bosse, I. (2013). *Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik Bern.
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Aktion Mensch*.
- Bosse, I. Miesenberger, K. Bühler, C. Niesyto, H. & Schluchter, J.R. (2012). Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 27-57). Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Brüggemann, M., Eder, S. & Tillmann, A. (2019). *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. Kopaed.
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002 (SR 151.3).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Caplazi, A. & Mösch Payot, P. (2016). Die Person in Staat und Recht. In P. Mösch, J. Schleicher & M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (4. Aufl., S. 75-127). Haupt.
- Chiapparini, M., Stohler, R. & Bussmann, E. (2018). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Barbara Budrich.
- Chiapparini, M. (2021). Bildungsbeitrag von sozialpädagogischen Fachpersonen an Tagesschulen. *Impuls Magazin*, 21 (2), 30-31.

- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (ohne Datum). *Internationale statistische Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Gefunden am 14. März 2023, unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.html>
- Dienststelle Volksschulbildung. (2020). *Kantonales Konzept für die Sonderschulung 2020*. Bildungs- und Kulturdepartement Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung. (2019). *Soziale Arbeit und Sozialpädagogik in der Volksschule*. Bildungs- und Kulturdepartement Luzern.
- Ebner, G., Bosshart, H., Hatzinger, M., Mager, R., Rota, F., Seifritz, E., Stieglitz, R.-D. & Herzog-Zwitter, I. (2023, 8. März). «ICD-11 – Empfehlung zur Verwendung in der Psychiatrie». *Schweizerische Ärztezeitung*. Gefunden am 16. April 2023, unter <https://saez.ch/article/doi/saez.2023.21604>
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EGBG. (2009). *Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen 2004 – 2009. Entwicklungen und Herausforderungen*. Schweizerisches Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EGBG. (2015). *Evaluationsbericht Kurzfassung*. Gefunden am 2. März 2023, unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/evaluation-des-behindertengleichstellungsgesetzes.html>
- Eisenmann, P. (2012). *Werte und Normen in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). W. Kohlhammer.
- EnableMe. (ohne Datum). *Die Wirkung des Behindertengleichstellungsgesetzes*. Gefunden am 15. Februar 2023, unter <https://www.enableme.ch/de/artikel/die-wirkung-des-behinderten-gleichstellungsgesetzes-878>
- Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Freese, B. & Mayerle, M. (2017). *Digitale Teilhabe. Zum Potenzial der neuen Technologien im Alltag von Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Universitätsbibliothek der Universität Siegen.
- Furr, J. B., Carreiro, A. & McArthur, J. A. (2016). *Strategic approaches to disability disclosure on social media*. *Disability & Society*.
- Gesetz über den Schutz von Personendaten vom 2. Juli 1990 (SRL Nr. 38).
- Gloe, M. & Puhl, S. (2019). Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderung für die politische Bildung. In S. Barsch, A. Litter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Fake und Filter* (S. 41-44). Wochenschau.

- Gruber, J., & Hagmann-von Arx, P. (2012). *Geistige Behinderung*. In A. Grob & P. Hagmann-von Arx (Hrsg.), *Fallbuch IDS—Die Intelligence and Development Scales in der Praxis* (S. 89–102). Hogrefe.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Gruppe Mitsprache (ohne Datum). *Wir über uns*. Gefunden am 20. März 2023, unter <https://gruppe-mitsprache.ch/wir-ueber-uns/>
- Haage, A. (2020). Soziale Medien und Netzwerke. In: S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung* (S. 289–296). Springer.
- Hartung-Ziehlke, J. (2020). *Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung: Eine explorative Organisationsanalyse in Werkstätten für behinderte Menschen*. Springer.
- Hättich, A. (2019). *Media use of youth in special schools (MUSE)*. Gefunden am 16. Mai 2023, unter <https://www.hfh.ch/projekt/media-use-of-youth-in-special-schools-muse>
- Heeg, R. (2020). *Rechtliche Informationen zur Nutzung von digitalen Medien für Menschen mit kognitiven Einschränkungen und Beeinträchtigungen*. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (5. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz.
- Inclusion Handicap. (ohne Datum a). *Behindertenrechtskonvention (BRK)*. Gefunden am 16. Februar 2023, unter <https://www.inclusion-handicap.ch/de/themen/un-brk-74.html>
- Inclusion Handicap. (ohne Datum b). *Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG)*. Gefunden am 16. Februar 2023, unter <https://www.inclusion-handicap.ch/de/recht/rechtsgrundlagen/behig45.html>
- Integras. (2011). *Sonderschulung – eine Auslegeordnung*. Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2022). *Mediennutzung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf – Linktipps zu aktueller Forschung*. Gefunden am 7. Mai 2023, unter <https://ict-for-inclusion.ch/2022/10/19/mediennutzung-von-schuelerinnen-mit-besonderem-foerderbedarf-linktipps-zu-aktueller-forschung/>

Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte vom 16. Dezember 1966 (SR 0.103.2).

Internet Matters. (ohne Datum). *Social-Media-Betrug*. Gefunden am 24. April 2023, unter <https://www.internetmatters.org/de/resources/online-money-management-guide/social-media-scams-advice-guide-to-support-young-people/#scams>

Internet Matters. (ohne Datum a). *Führen Sie aussagekräftige Gespräche, um sie für die Online-Verbindung vorzubereiten*. Gefunden am 27. Mai 2023, unter <https://www.internetmatters.org/de/connecting-safely-online/advice-for-parents/first-steps-on-social-media-to-support-young-people/having-meaningful-conversations-with-young-people/#ready>

Internet Matters. (ohne Datum b). *Top Internet-Manieren*. Gefunden am 27. Mai 2023, unter <https://www.internetmatters.org/de/resources/top-internet-manners/>

Jochim, V. (2021). Inklusion durch digitale Medien? Blended-Learning-Weiterbildung für Fachkräfte aus Pädagogik und Heilerziehungspflege. *Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 10 (41), 118-133.

Jugend und Medien. (2021). *Medienkompetenz im Schulalltag*. Bundesamt für Sozialversicherungen.

Jugend und Medien. (2022). *Medienkompetenz in sozial-, heil- und sonderpädagogischen Institutionen*. Leitfaden zur Standortbestimmung. Bundesamt für Sozialversicherungen.

Kanton Luzern (ohne Datum). *Heilpädagogische Schule Luzern*. Gefunden am 19. April 2023, unter https://www.lu.ch/verwaltung/BKD/bkd_dienststellen/bkd_volksschulbildung/bkd_hps_luzern

Klauss, T. (2003). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 92-136). Athena.

Knoppek, N. (ohne Datum). *Bundesvereinigung Lebenshilfe*. Gefunden am 20. Februar 2023, unter <https://www.lebenshilfeheilbronn.de/%C3%BCber-uns/bundesvereinigung-lebenshilfe/>

Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 4. November 1950 (SR 0.101).

Kulig, W., Theunissen, G. & Wüllenweber, E. (2006). Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 116-127). W. Kohlhammer.

- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P. & Süss, D. (2022). *James. Ergebnisbericht zur James-Studie 2022*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Lange, A. (2010). *Beziehungsfähig trotz geistiger Behinderung. Ein pädagogisches Konzept für die Beziehungsarbeit*. Tectum.
- Lange, A. & Klimsa, A. (2019). *Medien in der Sozialen Arbeit*. Kohlhammer.
- Lehrplan21. (ohne Datum a). *Willkommen beim Lehrplan 21*. Gefunden am 1. März 2023, unter <https://www.lehrplan21.ch/>
- Lehrplan 21. (ohne Datum b). *Kanton Luzern*. Gefunden am 1. März 2023, unter <https://www.lehrplan21.ch/kanton-luzern>
- Lehrplan 21 (ohne Datum c). *Fachbereiche*. Gefunden am 1. März 2023, unter <https://www.lehrplan21.ch/fachbereiche>
- Lenz, A. & Stark, W. (2002). *Empowerment. Neue Perspektiven für Psychosoziale Praxis und Organisation. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung*. Dgvt.
- Loeken, H. & Windisch, M. (2013). *Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel Arbeitsfelder-Kompetenzen*. W. Kohlhammer.
- Luginbühl, M. (2013). Medienkompetenz als Schlüssel zur Partizipation?! *Sozial Aktuell*, 13 (11), 28-29.
- Luginbühl, M. (2017). Ist Normalität anders..? Digitale Medien im sozialpädagogischen Alltag. *Sozial Aktuell*, 17 (5), 13-15.
- Luginbühl, M. & Egle, F. (2018). Medienpädagogik ist immer auch Beziehungsarbeit. *Fachzeitschrift Curaviva*, 18 (9), 38-41.
- Luginbühl, M., Reber, C. & Aeschlimann, J. (2019). *Broschüre digital dabei. Menschen mit einer geistigen Behinderung im Umgang mit digitalen Medien begleiten*. Insieme Schweiz.
- Mack, W. (2008). Bewältigung. In T. Coelen & H.U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung: das Handbuch* (S. 164-154). Springer.
- Maranta, L. (2020). *Aufbau und Grundprinzipien der schweizerischen Rechtsordnung. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

- Maranta, L. & Terzer, P. (2016). Die Beistandschaft. In D. Rosch, C. Fountoulakis & C. Heck. *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (1. Aufl., S. 485-506). Haupt.
- Mayerle, M. (2019). Handbuch Inklusion und Medienbildung. In I. Bosse, J. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Berufsfeld Tagesförderung/Wohneinrichtungen* (S. 170-180). Beltz Juventa.
- Medien Kindergarten. (ohne Datum). *Der Medienbegriff*. Gefunden am 23. April 2023, unter <https://medienkindergarten.wien/medien-paedagogik/infothek/der-medienbegriff>
- MEKIS. (ohne Datum a). *2 Kontrolle, Persönlichkeitsrechte und Datenschutz im digitalen Raum: Rechtliche Informationen bezogen auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Gefunden am 23. Februar 2023, unter <https://www.mekis.ch/recht/menschen-mit-beeintraechtungen/Kontrolle-Persoenlichkeitsrechte-Datenschutz0.html>
- MEKIS. (ohne Datum b). *Das Recht am eigenen Bild im digitalen Raum: Rechtliche Informationen bezogen auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Gefunden am 23. Februar 2023, unter <https://www.mekis.ch/recht/menschen-mit-beeintraechtungen/Recht-am-eigenen-Bild0.html>
- MEKIS. (ohne Datum c). *Instrumente zur Befähigung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Umgang mit Gefahren im Netz*. Gefunden am 31. Juli 2023, unter <https://www.mekis.ch/instrumente/fuer-menschen-mit-kognitiven-einschraenkungen-zu-gefahren-im-netz.html>
- Mertens, C., Quenzer, A., Kamin, C., Homrighausen, A.-M., Niermeier, T. & Mays, D. (2022). Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten. Eine systematische Übersichtsarbeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 22 (14), 26-46.
- Müller, K. (2013). *Spielwiese Internet*. Sucht ohne Suchtmittel. Springer Spektrum.
- Mylaeus-Renggli, C., Bärtschi, U., Baumann, P., Döbeli Honegger, B., Hromkovic, J., Hunziker, M., Merz, T., Moser, R., Straub Haaf, B., Zemp, B. & Bucher, M. (2015). *Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu Medien und Informatik im Lehrplan 21*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Mylaus-Renggli, C., Dietiker, P., Glarner, A., Graf, S., Henrich, C., Joller-Graf, K., Lanners, R. & Stalder-Senn, V. (2018). *Sonderschulung und Lehrplan 21. Fachbericht der Arbeitsgruppe*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Niesyto, H. (2019). Handbuch Inklusion und Medienbildung. In I. Bosse, J. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Mediensozialisation* (S. 34-38). Beltz Juventa.

- Ottiger, S. (2019). *Konzept Sozialpädagogische Arbeit. Unveröffentlichtes internes Dokument*. Heilpädagogische Schule Willisau.
- Pfiffner, M., Sterel, S. & Caduff, C. (2022). *Kritisches Denken und Problemlösen. Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Hep.
- Reber Frei, C. (2017). Inklusionschance oder Exklusionsrisiko? Digitale Medien – aktuelle und künftige Herausforderungen für die Sozial- und Heilpädagogik. *Sozial Aktuell*, 17 (49), 25-27.
- Reber, C. & Luginbühl, M. (2016). Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (22), 13-17.
- 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*, 18 (24), 20-26.
- Reber, C. & Luginbühl, M. (2023). Digital im Alltag dabei! Medienbegleitung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ist eine vielschichtige Aufgabe. In J. Betz, J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 138-157). Beltz.
- Reber, C., Luginbühl, M. & Heeg, R. (2021). *Sicher im Netz unterwegs. Eine Broschüre zur Befähigung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung*. Hochschule für Soziale Arbeit FNHW.
- Regionaljournal Zürich Schaffhausen. (2022, 18. August). «Mehr Jugendliche stellen eigenes pornografisches Material her». *Schweizerisches Radio und Fernsehen*. Gefunden am 12. April 2023, unter <https://www.srf.ch/news/schweiz/jugendkriminalitaet-in-zuerich-mehr-jugendliche-stellen-eigenes-pornografisches-material-her>
- Robertz, F. (2010). Orte der Wirklichkeit. Über Gefahren in medialen Lebenswelten Jugendlicher. In R. Wickenhäuser (Hrsg.), *Jugendgewalt 2.0: über Cyberbullying und Happy Slapping* (S. 71-78). Springer.
- Robertz, F., Oksanen, A. & Räsänen, P. (2016). *Viktimisierung junger Menschen im Internet. Leitfaden für Pädagogen und Psychologen*. Springer.
- Röh, D. (2009). *Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe*. E. Reinhardt.
- Saferinternet. (ohne Datum). Jugend-Internet-Monitor. Gefunden am 13. Mai 2023, unter <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor>

- Schäfers, M. & Welti, F. (2020). *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design: Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Julius Klinkhardt.
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.
- Schell, F. (2010). Aktive Medienarbeit. In J. Hüther & B. Schrob (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (5. Aufl., S. 9–16). Kopaed.
- Scherr, A. (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.) *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (1. Aufl., S. 137–145). VS Wiedbaden.
- 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. 159-184). Beltz.
- Schorb, B. (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. In I. Bosse, J. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Medienkompetenz und Inklusion* (S. 65-76). Beltz Juventa.
- Schwander, M. (2016). *Rechtsquellen*. In P. Mösch, J. Schlecher & M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (4. Aufl., S. 42-49). Haupt.
- Schweizerische Kriminalprävention*. (ohne Datum). Betrug. Gefunden am 24. April 2023, unter <https://www.skppsc.ch/de/themen/betrug/betrug/>
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210)*.
- Sinus Markt- und Sozialforschung (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie*. Aktion Mensch.
- Speck, O. (2012). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (11. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Sponholz, J. & Boenisch, J. (2021). Digitale Mediennutzung von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (72), 592–603.
- Staffelt, G. & Kolbe, S. (2010). Orte der Wirklichkeit. Über Gefahren in medialen Lebenswelten Jugendlicher. In R. Wickenhäuser (Hrsg.), *Politische Welten: Umgang mit neuartigen Medienangeboten* (S. 31-41). Springer.
- Steiner, O. & Luginbühl, M. (2018). MEKiS – Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH/CSPS*, 22 (1), 63-73.

- Stiftung MyHandicap. (ohne Datum). *Definition von Behinderung*. Gefunden am 2. April 2023, unter <https://www.myhacap.ch/gesellschaft-behinderung/definition/>
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (ohne Datum). *Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Gefunden am 12. April 2023, unter <https://www.szh.ch/themen/ict>
- Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. Ernst Reinhardt.
- Strick, J. & Wizorek, A. (2021). Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. In N. Prasad (Hrsg.), *Intersektionale Machtverhältnisse im Internet* (S. 122-123). Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe.
- Thesing, T. (2009). *Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung*. Lambertus.
- Theunissen, G. & Plaute, W. (1995). *Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch*. Lambertus.
- Trescher, H. & Klocke, J. (2014). *Kognitive Beeinträchtigung mit Butler verstehen – Butler im Kontext kognitiver Beeinträchtigung verstehen*. Psychosozial.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (SR 0.109).
- Walter, P. & Leschinsky, A. (2008). Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 396-415.
- Wagner, W. & Peschke, R. (2006). Auf dem Weg zu Bildungsstandards? Rückblick auf 20 Jahre „Neue Technologien und Schule“. *Computer und Unterricht*, 6 (3), 6–11.
- Waschbusch, G. (ohne Datum). *Social Media*. Gefunden am 12. April 2023, unter <https://www.gabler-banklexikon.de/definition/social-media-70605>
- Weinbach, H. (2016). *Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe*. Beltz Juventa.
- Wilken, E. (2018). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. (5. Aufl). Kohlhammer.
- Zaynel, N. (2017). *Internetnutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Down-Syndrom*. Springer Fachmedien.

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