



Ingo Bosse | Jan-René Schluchter |  
Isabel Zorn (Hrsg.)

# Handbuch

## Inklusion und Medienbildung

**BELTZ** JUVENTA

Ingo Bosse | Jan-René Schluchter | Isabel Zorn  
Handbuch Inklusion und Medienbildung



Ingo Bosse | Jan-René Schluchter |  
Isabel Zorn (Hrsg.)

# Handbuch Inklusion und Medienbildung

**BELTZ** JUVENTA

Mit Unterstützung von

# Technology Arts Sciences TH Köln

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3892-7 Print

ISBN 978-3-7799-5087-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

	Einleitung: Ziel des Handbuchs Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, Isabel Zorn	9
I	Grundlagen	
	Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung Isabel Zorn, Jan-René Schluchter, Ingo Bosse	16
	Mediensozialisation Horst Niesyto	34
	Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen Anne Haage & Ingo Bosse	49
	Medienkompetenz und Inklusion Bernd Schorb	65
	Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft Annett Thiele & Ingo Bosse	77
II	Berufsfelder im Überblick	
	Berufsfeld Familien Katrin Schlör	94
	Berufsfeld Frühkindliche Bildung Isabel Zorn	102
	Berufsfeld Grundschule Marion Brüggemann	111
	Berufsfeld Sekundarstufe I Ingo Bosse & Jan-René Schluchter	119
	Berufsfeld Förderschulen Annette Pola & Simon Koch	132
	Praxisbeispiel: Zusammenarbeit zwischen Förderschulen und Medienpädagogik Pia Lauscher & Katja Batzler	141

Berufsfeld Arbeit/Beruf	
Martina Kunzendorf	146
Berufsfeld Soziale Arbeit	
Nadia Kutscher & Lisa-Marie Kreß	157
Berufsfeld Jugendstrafvollzug	
Julia Behr	162
Berufsfeld Tagesförderung/Wohneinrichtungen	
Michael Mayerle	170
Berufsfeld Kulturelle Bildung	
Melanie Schaumburg	181
Berufsfeld Erwachsenen- und Seniorenbildung	
Kristin Sonnenberg	189
<b>III Methoden und übergreifende Themen inklusiver Medienbildung</b>	
Methoden inklusiver Medienbildung	
Jan-René Schluchter	198
Barrierefreiheit	
Anne Haage & Christian Bühler	207
Leichte Sprache – ein Mittel zur Barrierefreiheit?	
Saskia Schuppener, Anne Goldbach & Bettina M. Bock	216
Barrierefreie Gestaltung von Veranstaltungen der Medienbildung	
Nadia Ullrich	223
E-Learning	
Björn Fisseler	235
Assistive Technologien	
Susanne Dirks & Hanna Linke	241
Unterstützte Kommunikation	
Igor Krstoski	252
Möglichkeiten diversitätssensibler Kommunikation in den Medien	
Lilian Masuhr	263
Barrierefreie Kommunikation und Sprache	
Carola Werning & Susanne Bömig	272

IV	Professionalisierung	
	Professionalisierung in der Eltern- und Familienarbeit Anna-Maria Kamin	280
	Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung Gudrun Marci-Boehncke	288
	Professionalisierung in der Schule Jan-René Schluchter & Ingo Bosse	297
	Professionalisierung in der Arbeit/im Beruf Andrea Burda-Zoyke	310
	Professionalisierung in der Sozialen Arbeit Alexandra Klein & Caroline Pulver	317
	Professionalisierung in der Kulturellen Bildung Christian Helbig	324
	Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Anna-Maria Kamin & Dorothee Meister	332
	Professionalisierung in der Informatik Andreas Mühling	340
V	Forschung	
	Partizipative Forschung Oliver König & Alexander Schmoelz	350
	Innovation Technologiesdesign Svetlana Matiouk	359
	Disability Studies und Medien Gudrun Kellermann	368
	Visuelle Methoden Peter Holzwarth	376
	Autor/innenverzeichnis	383





# Einleitung: Ziel des Handbuchs

Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, Isabel Zorn

Die Mediatisierung und Digitalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche schreitet voran. Viele Auswirkungen auf Teilhabeprozesse und Chancengleichheit aller Menschen sind auch wegen heute noch nicht absehbarer rasanter technischer Entwicklungen kaum abschätzbar. Noch vor wenigen Jahren hätte kaum jemand erwogen, dass Algorithmen durch Analysen der von Nutzer\_innen auf Instagram geladenen Fotos beispielsweise Depressionserkrankungen besser diagnostizieren können als ausgewiesene Fachkräfte (Reece & Danforth 2017) oder dass ein Smartphone zum wichtigen Fluchtermöglichungshelfer werden wird.

Inklusive Bildung in einer tiefgreifend mediatisierten Welt steht vor Fragen danach, wie und wodurch mit Medien Teilhabe ermöglicht oder auch neue Barrieren erschaffen und Ungleichheiten reproduziert werden. An welchen Stellen und mit welchen Ausrichtungen wird Medienbildung gebraucht, um Ausgrenzungen zu reduzieren und eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zu unterstützen? Digitale Medien eröffnen aufgrund der Variabilität und Transformation von Daten Möglichkeiten der Ermächtigung oder auch der Kompensation, wenn beispielsweise Text in Sprache umgewandelt oder sogar automatisiert in Fremdsprache übersetzt werden kann. Sie eröffnen aber auch Risiken der intransparenten und automatisierten Erhebung und Verarbeitung von personenbezogenen Daten und in der Folge Vorhersage-, Überwachungs- und Manipulationsmöglichkeiten. Eine Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung ist daher unerlässlich (Zorn 2011).

Das Handbuch Inklusion und Medienbildung möchte für die Zusammenhänge von Inklusion und Medienbildung in der mediatisierten Gesellschaft Basiswissen liefern, indem es einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand gibt und aktuelle Diskurslinien abbildet. Es zeigt zunächst Begründungslinien für die Zusammenführung der Diskurse um digitale Medien, Bildung und Inklusion auf. Es beleuchtet, welche Rolle Medien und Medienbildung für Inklusionsprozesse spielen oder spielen können und in welcher Weise gesellschaftliche Differenzlinien durch Medien, durch Medienbildung oder auch durch benachteiligende bzw. mangelnde Mediennutzung (oder deren Nichtnutzung) im positiven wie im negativen Sinne beeinflusst werden können. Für die Herausarbeitung der entsprechenden Bildungsbedarfe zur Förderung von Teilhabemöglichkeiten und Chancengleichheit spielen Erkenntnisse aus der Medienwirkungsforschung und der Forschung zu Mediensozialisationsprozessen

sen ebenso eine Rolle wie Erkenntnisse über Mediengestaltung und der Entwicklungsprozesse von Medientechnologien.

Im Mittelpunkt des Handbuchs stehen Zusammenhänge zwischen Inklusion, Bildung und Medien, denn: Sind der Zugang, die selbstbestimmte Nutzung und die kreative Gestaltung von Medien wichtige Bausteine für Partizipation und Inklusion, dann bedarf es ermächtigender (Medien-)Bildung dafür. Es ergeben sich drei Grundfragen:

- Welche Potenziale hat Medienbildung für eine gelingende Inklusion?
- Welche Rahmenbedingungen braucht inklusive Medienbildung?
- Wie lässt sich inklusive Medienbildung gestalten?

Der Band zielt darauf, Inklusion und Medienbildung zu analysieren, zu konzeptualisieren und den gegenwärtigen Stand von Forschung und Praxis zu dokumentieren.

## Verständnis von Inklusion im Handbuch

Auch wenn die Verknüpfung der Themen Inklusion und Medienbildung derzeit besonders häufig im Kontext von Behinderung diskutiert wird, liegt diesem Handbuch ein weites Inklusionsverständnis zu Grunde. Ethnische und religiöse Minderheiten, Frauen, ältere oder homosexuelle Bürger\_innen gehören ebenso zu den Personen, die besonders häufig Erfahrungen von Marginalisierung, Entrechtung, Benachteiligung und Ausschluss machen müssen (Bosse 2014). „Es sind vor allem solche Erfahrungen, die zu der Forderung nach uneingeschränkter Inklusion geführt haben.“ (Dederich 2013, S. 1). Das Handbuch nimmt solche spezifischen Perspektiven auf, mit der Absicht, auch aus spezifischen Sichtweisen Impulse zu entwickeln, mit denen Inklusion und Bildung „für alle“ zu gestalten sind. Die gezielte Analyse, an welchen Stellen Medienbildung notwendig und möglich ist, fördert Erkenntnis darüber, wie und warum Medien für alle einen wesentlichen Zugang zur Welt und zur vollen Teilhabe am öffentlichen Leben und zur Gestaltung des privaten Lebens mediieren. Allerdings stößt der Zugang zu und die Nutzung von Medien häufig auf Barrieren, welche die soziale, politische und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft erschweren. Forschung und Praxis erfolgen meist an einem konkreten Gegenstand und werden durch Forschende oder Praktiker\_innen mit bestimmten Expertisen vorgenommen. Die Lesenden werden trotz der grundsätzlichen Basis eines weiten Inklusionsbegriffs häufig Beiträge finden, die sich auf die Dimension der Behinderung fokussieren. Wir bitten daher die geeigneten Lesenden, die Ideen der Beiträge auf ihre Relevanz auch für andere Benachteiligungsdimensionen zu prüfen und für Impulse zur inklusiven Gestaltung von

Medien, Bildung, Nutzungs- und Gestaltungssituationen zu nutzen sowie neue Möglichkeiten und Forschungsdesiderata zu identifizieren.

## Aufbau des Handbuchs

Das Buch betrachtet Berufsfelder aus Pädagogik und Sozialer Arbeit sowie Entwicklungs- und Vermittlungsmethoden aus der Informatik.

Das erste Kapitel diskutiert grundlegende Theorien und Ansätze zu Inklusion und Medienbildung. Die folgenden Kapitel identifizieren die relevanten Felder, in denen Inklusionsfragen mit Fragen der Medienbildung verknüpft werden oder verknüpft werden sollten und geben Überblicke über den Praxis- und Forschungsstand. Diese Struktur ist gleichsam der Versuch, das Feld „Inklusion und Medienbildung“ zu konzipieren und zu begründen, warum eine Verknüpfung dieser Diskursstränge notwendig ist. Die Beiträge im zweiten Kapitel geben dabei einen Überblick über die Berufsfelder, in denen Medienbildung und digitale Teilhabe wichtige Faktoren gelingender Inklusionsprozesse darstellen können. Eine selbstbestimmte und chancengleiche Teilhabe an Medien ergibt sich keineswegs von selbst. Auch junge Menschen wachsen nicht gleichsam von selbst zu selbstbestimmten und kritischen Nutzer\_innen digitaler Technologien heran. Und nicht nur Menschen mit Behinderungen stoßen dabei auf Nutzungs- und Zugangsbarrieren. Der Erwerb von Medienkompetenz ist deshalb für eine „volle und gleichberechtigte Teilhabe“ (Bundesgesetzblatt 2008, 1420) unabdingbar.

Im dritten Kapitel „Methoden und übergreifende Themen inklusiver Medienbildung“ wird dargestellt, welche Methoden dort zum Einsatz kommen oder kommen könnten. Des Weiteren werden Themen, (Fach-)Gebiete und Tätigkeitsfelder skizziert, die für alle anderen Kapitel in diesem Band von Bedeutung sind und in diesem Sinne als Querschnittsaufgaben/-themen angesehen werden können. Hier wird deutlich, dass es spezifischer Kompetenzen der Fachkräfte in der Bildung, Sozialer Arbeit und Informatik bedarf, um inklusive Medienbildung zugänglich zu machen und zu gestalten. Folgerichtig gibt das vierte Kapitel einen Überblick darüber, wie in Berufsfeldern Inklusionsfragen und Perspektiven auf Medienbildungsformen in Professionalisierungsstrategien und Ausbildungskonzepte eingebunden sind oder aus welchen Argumentationen und Bedarfen heraus diese eingebunden werden sollten. Fähigkeiten zur Gestaltung und Vermittlung von Medienkompetenzen und Medienbildungsangeboten werden nicht automatisch durch private Mediennutzung erworben. Sie müssen in Professionalisierungsstrategien eingebunden werden, wenn inklusive Medienbildung und Technologieentwicklung in der mediatisierten Gesellschaft gestaltet, Diskurslinien und Dispositive erkannt und zwischen den Polen von Schutz vor Schaden durch Me-

dienkonsum und Aktivierung zum ermächtigenden Handeln mit Medien professionell navigiert werden sollen.

Kapitel Fünf „Forschung“ zeigt Ansätze, die derzeit wesentliche Impulse für das Feld liefern können. Es beschreibt Forschungsansätze und Forschungsdesiderata und geht dabei explizit auf die Notwendigkeit einer Integration von Perspektiven aus diversen Disziplinen ein.

Obwohl die inklusiven Potenziale digitaler Medien in ausgewiesenen Kontexten bereits gut erschlossen sind, sind in anderen Bereichen noch Desiderata zu erkennen. Es existieren weiterhin erhebliche Herausforderungen bezüglich der systematischen Umsetzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Schluchter konstatierte im Jahr 2010, dass eine „[...] wissenschaftliche Aufarbeitung des Schnittfeldes von Medienpädagogik und Behindertenpädagogik bis dato nicht geleistet wurde“. (2010, S. 98). Auch eine bildungstheoretische Fundierung des Begriffs ‚inklusive Medienbildung‘ wie auch eine theoretisch-konzeptionelle Aufarbeitung stehen erst am Anfang (Kamin & Hester 2015). Insgesamt fordert die Ausgestaltung von Inklusion und Medienbildung eine produktive Verbindung und den Austausch zwischen diversen Disziplinen. Als Herausgeberteam mit professionellen Hintergründen in der Sonderpädagogik, der Medienpädagogik und der Sozialen Arbeit haben wir versucht, einen möglichst umfassenden Überblick über dieses noch junge Forschungs- und Praxisfeld zu geben.

Wenn es gelingt, mit diesem Band die weitere wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit diesem Querschnittsthema anzuregen und zu unterstützen, hat sich die Arbeit der vielen Beteiligten gelohnt.

Unser Dank gilt allen Beteiligten, insbesondere dem Engagement der Autor\_innen. Besonders bedanken wir uns für die wunderbare Zusammenarbeit mit Beltz Juventa. Der Verlag ermöglicht es, das Buch gleichzeitig als Printausgabe, als E-Book und als Open-Access-Publikation erscheinen zu lassen und somit das Werk für alle Bibliotheken und private Interessent\_innen von Beginn an so barrierearm wie möglich zur Verfügung zu stellen. Mit dem multimedialen Erscheinen erhoffen wir uns, dass es für Interessierte zugänglich und nutzbar ist, und laden zur Teilhabe an der notwendigen zukünftigen Weiterentwicklung des Diskurses über Inklusion und Medienbildung ein.

*Dortmund, Ludwigsburg, Köln, im Juni 2018*

## Literatur

- Bosse, I. (2014). Ethische Aspekte inklusiver Medienbildung. In: *Communicatio Socialis* 47(1), 6-16.
- Bundesgesetzblatt (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. In: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (29.05.2018)
- Dederich, M. (2013). Ethische Aspekte der Inklusion. [http://www.inklusion-lexikon.de/ethik\\_dederich.php](http://www.inklusion-lexikon.de/ethik_dederich.php) (9.2.2014).
- Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie)*, S. 27-45.
- Kamin, A.-M. & Hester, T. (2015). Medien – Behinderung – Inklusion. Ein Plädoyer für eine Inklusive Medienbildung. In: M. Schiefner-Rohs, C. Gómez Tutor & Ch. Menzer (Hrsg.), *Lehrer. Bildung.Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren*, S. 185-196.
- Reece, A. G. & Danforth, C. M. (2017). Instagram photos reveal predictive markers of depression. *EPJ Data Sci.* 6(1), 157.
- Schluchter, J.-R. (2010). *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. München: kopaed.
- Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 175-209). München: kopaed.



# I Grundlagen



# Theoretische Grundlagen inklusive Medienbildung

Isabel Zorn, Jan-René Schluchter, Ingo Bosse

Wurde in der Einleitung ein Überblick über das hier vorliegende Handbuch gegeben, so liefert dieser Artikel einen Überblick über die theoretischen Grundlagen der inklusiven Medienbildung. Wie das Arbeitsfeld insgesamt, so greift auch dieser Beitrag auf theoretische Reflexionsfolien aus unterschiedlichen Disziplinen wie beispielsweise der Medienpädagogik, der Sonderpädagogik, der Soziologie sowie der Informatik zurück.

Es werden Standortbestimmungen zu den zentralen Begrifflichkeiten „Inklusion“, „Medien“, „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ vorgenommen sowie dabei zentrale theoretische Positionen gegenübergestellt. Weiterhin findet eine Auseinandersetzung zu den Zusammenhängen von Mediensozialisation, sozialer Ungleichheit und Inklusion statt. Diese Ausführungen münden in die Klärung des Begriffs „inklusive Medienbildung“ sowie der wesentlichen Aufgabenfelder dieses transdisziplinären Forschungs- und Praxisfeldes.

Dieser Beitrag leitet Zusammenhänge zwischen Inklusion und Medienbildung her. Dabei zeigt sich auch bei inklusiver Medienbildung ein bekanntes Theorie-Praxis-Problem:

„Häufig taucht die Frage auf, wie [...] Medienbildungskonzepte in die pädagogische/medienpädagogische Praxis ‚umgesetzt‘ werden können. Dahinter steckt ein alter pädagogischer Klassiker, nämlich die Theorie-Praxis-Problematik. Die Medienbildungstheorie ist keine ‚Didaktik der Medienpädagogik‘ – die es übrigens bisher nicht gibt (Google-Test!), die aber aus einer Medienbildungstheorie heraus entwickelt werden könnte und sollte. Sie ist noch viel weniger eine Methodik der Medienpädagogik. Vielmehr bietet sie konzeptionelle, methodologische und empirische Orientierung.“ (Jörissen 2013)

Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, diese notwendige konzeptionelle, methodologische und empirische Orientierung für Kontexte einer inklusiven Medienbildung zu bieten.

## 1 Inklusion: Begriff und Definition

In den letzten Jahren avancierte der Begriff der Inklusion zu einer zentralen Orientierung der Weiterentwicklung von Gesellschaft und belebte eine Auseinandersetzung mit Fragen von Chancengleichheit und Zugangsgerechtigkeit in der Gesellschaft wieder. Aktuelle durch die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2006/2008) deutlich intensivierte Diskurse um Inklusion – und einhergehend Exklusion – folgen langen historischen Traditions- und Entwicklungslinien der Auseinandersetzung mit Phänomenen sozialer Ungleichheit. Sie vereinen zwei historisch weitgehend voneinander getrennte Diskursstränge: einerseits um die ungleichen Lebensbedingungen und -verhältnisse von Menschen mit Behinderungen und andererseits um Dynamiken der sozialen Spaltung. Beiden gemein sind die Analyse, Reflexion und Bearbeitung von Strukturen und Mechanismen des sozialen Ausschlusses, dergestalt, dass gesellschaftliche Verhältnisse hervorgebracht werden, welche eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen in zentrale Bereiche und Ressourcen von Gesellschaft wie Erwerbsarbeit, in Bürgerrechte (persönlich, politisch, sozial) sowie in wechselseitige Sozialbeziehungen ermöglichen (Kronauer 2013, S. 18). Ein solches Verständnis von Inklusion zeigt, dass die hiermit verbundenen Perspektiven der Weiterentwicklung von Gesellschaft größer sind, als der Blick auf die Lebensbedingungen und -verhältnisse einzelner sozialer Gruppen wie Menschen mit Behinderungen. Aufgrund der vielschichtigen Verzahnung von aktuellen Strukturen und Bedingungen der Gesellschaft und hieraus resultierenden Momenten des sozialen Ausschlusses durch Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Gruppen – entlang von Differenzlinien wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft – kann Inklusion nicht als „[...] Sonderproblem von [einzelnen] Gruppen, sondern nur als gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen, [...]“ (Kronauer 2013, S. 25) verwirklicht werden. Hierbei wird Überlegungen zur Intersektionalität Rechnung getragen, welche soziale Kategorien wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft in ihrer Funktion der Identitätsstiftung zusammendenken. In diesem Zusammenhang ist mit der (Weiter-)Entwicklungsperspektive Inklusion eine Analyse, Reflexion und Bearbeitung der sozialen Strukturen und Dynamiken des Ausschlusses von Menschen verbunden, hin zur eben skizzierten Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse – „[...] zugespitzt formuliert: die Inklusion in sozial ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse“ (Kronauer 2013, S. 24).

Andere Perspektiven auf Inklusion beleuchten, dass beispielsweise gesellschaftliche Strukturen in Deutschland von vorneherein nicht inklusiv seien, weil beispielsweise Menschen ohne oder mit geringem Einkommen, Menschen ohne Arbeitsplatz, Menschen, die zwar einen Arbeitsplatz haben, aber dennoch

zu wenig verdienten für volle Teilhabe oder Menschen, die zwar einen vollwertigen Schulabschluss hätten, aber dennoch keine Chancen auf einem kompetitiven Arbeitsmarkt haben, in vielen Bereichen nicht gleichberechtigt teilhaben können. Deswegen sei fraglich, ob und wie Menschen in einer solchen Gesellschaft Zugehörigkeit und Teilhabe erlangen können (vgl. Becker 2015). Sie fragt zudem, wo sich „exkludierte“ Menschen eigentlich strukturell befänden, wenn nicht „innerhalb“ der Gesellschaft? Luhmann (1995) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Exklusion zwar ein „In-der-Gesellschaft-Sein“ meint, aber ein Mensch/eine Gruppe von wenig oder keiner Bedeutung für die Gesellschaft und/oder gesellschaftliche Systeme ist.

Hieraus leitet sich die Kritik ab, dass die Idee der Inklusion zum Teil und nach jeweiligem Verständnis unberührt von kritischen Überlegungen zu gesellschaftlichen Mechanismen von Ausgrenzung bleibt (vgl. Böttinger 2017).

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen sei hier angemerkt, dass inklusive Medienbildung allein sicherlich keineswegs solche Diskrepanzen aufheben kann.

Der gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive des hier vertretenen Verständnisses von Inklusion folgend sind soziale Strukturen und Mechanismen von Gesellschaft, von (Teil-)Bereichen von Gesellschaft dahingehend zu prüfen, ob die Voraussetzungen bzw. Kriterien für den Ein- und vor allem für den Ausschluss von Menschen berechtigt, unberechtigt und/oder diskriminierend sind. Als diskriminierend können Formen des sozialen Ausschlusses angesehen werden, wenn sie Lebensqualität, -verlauf und -chancen eines Menschen beeinträchtigen (Kronauer 2013, S. 19-21). Hierbei kann zwischen objektiv messbarer Diskriminierung und subjektiv erfahrener Diskriminierung unterschieden werden (Boger 2017, o. S.). Im Zuge des Diskurses um Inklusion muss es Ziel sein, sich – aus Perspektive des einzelnen Menschen sowie aus Perspektive der Gesellschaft – über berechnete, unberechnete und/oder diskriminierende Formen des Ausschlusses von Menschen zu verständigen und illegitime Formen des Ausschlusses zu bearbeiten, sodass eine gleichberechtigte Einbeziehung aller Menschen in die zentralen Bereiche von Gesellschaft möglich wird. In dieser Perspektive ist Inklusion als grundlegende, stete und verbindliche Reflexionsfolie in jeglichen Prozessen der Weiterentwicklung von Gesellschaft bzw. von gesellschaftlichen Teilbereichen sowie im Handeln gesellschaftlicher Akteure zu betrachten. Hierbei könnten Fragen nach Strukturen und Prozessen von Benachteiligungen situationsübergreifend als reflexionsleitend angesehen werden, z. B.:

- „Durch welche spezifische Handlung(en) erfährt eine Person Diskriminierung oder Benachteiligung, welche sich beeinträchtigend auf deren Lebensqualität, -verlauf und -chancen auswirkt/auswirken?“
- Wie kann einer Beeinträchtigung von Lebensqualität, -verlauf und -chancen entgegengewirkt werden?“

Hierbei wird Inklusion auch zu einer Arbeit am Habitus gesellschaftlicher Akteure, denn „[...] der Wegfall äußerer Barrieren [angestrebt mit Entwicklungsaufgabe und -anspruch Inklusion, IB, JRS, IZ] [...] [führt] nicht direkt zur Mobilität und gleichen Chancen [...]. Distanzen im sozialen Raum sind verbunden mit Distanzen im sozialen Leben; sie betreffen die ganze Lebensweise. Die Abstände zu überwinden, muss auch innerlich, vom Habitus her, bewältigt werden.“ (Bremer 2007, S. 145f.).

In diesem Zusammenhang sind auch Medien und mediale Infrastruktur als wesentliche Elemente von Gesellschaft und ihre Bedeutung für die Konstitution von Gesellschaft (sowie Teilbereichen von Gesellschaft, Akteursperspektiven, Akteursbeziehungen etc.) in den Blick zu nehmen. Medien haben eine besondere Relevanz für die Gestaltung von Inklusion, da über und mit Medien Inhalte, Bilder und Werte und in dem Sinne Kultur vermittelt und hergestellt werden und weil sie Teilhabe- und Interaktionschancen ermöglichen und bedingen. In der Behindertenrechtskonvention wird ihnen eine Querschnittsfunktion bei der Umsetzung „gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion“ zugewiesen (Bosse 2016a, o. S.).

## 2 Mediensozialisation, soziale Ungleichheit und Inklusion

Alltags- und Lebenswelten sind ebenso wie Gesellschaft zunehmend von Medien und medialer Kommunikation durchdrungen; so wirken Medien in beinahe alle Alltags- und Lebensbereiche hinein, gestalten deren Strukturen mit und beeinflussen das Denken und Handeln der Menschen. Krotz (2007) spricht daher von einer Mediatisierung von Gesellschaft. In Anbetracht dieser gesellschaftlichen Medienentwicklung(en) wird der eben skizzierte Anspruch von Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden. Entsprechend sind Medien und mediale Infrastrukturen zum Gegenstand der Analyse und Reflexion in Bezug auf ihre Bedeutung für Strukturen und Prozesse der Inklusion sowie der Exklusion zu machen.

Medien sind inzwischen Sozialisationsinstanz (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017a, b, c). Medien unterstützen Subjektivierungsprozesse, Identitätsbildung, bieten Orientierung, sie ermöglichen Erprobungen des Selbst. Wem Zugänge oder Kompetenzen in selbstbestimmter Mediennutzung fehlen, dessen Bildungschancen sind eingeschränkt und er/sie ist von Bildungsbenachteiligungen bedroht (Paus-Hasebrink & Kulterer 2014, Eickelmann 2015). Die Analyse von Mediensozialisationsprozessen zeigt, dass im Zugang zu und Umgang mit Medien soziale Ungleichheiten weitgehend reproduziert werden (Niesyto 2010, S. 149ff.).

- Es bestehen Zusammenhänge zwischen den sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen von Menschen und deren Medienumgangsformen (Iske, Kutscher & Klein 2004, Niesyto 2009, S. 8-11, Bosse & Hasebrink 2016, Bos et al. 2014).
- Medienumgangsformen sind immer Bestandteil von alltags- und lebensweltlichen Anerkennungs- und Sinnstrukturen und somit liegt die Nutzung von Medien(-angeboten und -inhalten) immer im Horizont der vom jeweiligen Menschen beigemessenen sozialen Sinnhaftigkeit begründet (Welling 2008, S. 270).
- Bestimmte Medienumgangsformen sind mehr oder weniger hilfreich für den Erwerb von Kompetenzen, welche für Strategien sozialer und politischer Teilhabe notwendig sind. Sie können zu ungleicher Beteiligung an Informationen, Bildung und Meinungsäußerung führen (Mossberger et al. 2003).
- Diverse Ebenen einer digitalen Ungleichheit (digital divide) reproduzieren soziale Ungleichheiten: Nicht nur Zugang und Nutzungskompetenz beeinflussen Teilhabe aber auch Infrastruktur (z. B. Netzneutralität) und technische Strukturen von Software (z. B. algorithmengesteuerte Datenanalysen). Von sozialer Ungleichheit betroffene Menschen werden vermutlich auch davon stärker benachteiligt werden (vgl. Verständig, Klein & Iske 2016, Zorn 2017).

Darüber hinaus lassen sich zwei zentrale Phänomene der Diskriminierung im Bereich Medien beschreiben:

1. Die Bedeutung von Medienangeboten und -inhalten bei der Entwicklung und Reproduktion von individuellen und sozialen Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen von sozialen Gruppen bzw. Kategorien u. a. von sozialer Herkunft, kultureller Herkunft, Geschlecht; die stereotype, klischeebesetzte und eindimensionale Darstellung von sozialen Gruppen in Medien trägt dazu bei, Wahrnehmungen von den jeweiligen Gruppen zu prägen (Wischermann & Thomas 2008, S. 7-20)
2. Die Bedeutung mangelnder Zugänglichkeit von Medienangeboten und -inhalten für bestimmte Menschen; die Prinzipien der Barrierefreiheit und universellen Nutzbarkeit sind in der Breite von Medienangeboten und -technik nur in Ansätzen verwirklicht (Bosse et al. 2017, S. 112-115).

Neben Medien und medialer Infrastruktur können Angebote der Medienbildung selbst zum Moment des sozialen Ausschlusses – und/oder die Diskriminierung – werden. Die Medienpädagogik als eine der Disziplinen, die die Diskurse um Medienbildung wesentlich prägt, hat zwar bislang immer auch marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft in den Fokus von Theorie und

Praxis genommen. Es wird ihr jedoch auch eine Mittelschichtlastigkeit zugesprochen (Niesyto 2009, S. 16). Ebenso wird auf die Problematik der eher „bildungsbürgerlichen“ normativen Aufladung des Medienkompetenzbegriffes hingewiesen (Kutscher 2009, S. 14). Es ist daher notwendig, Medienbildung und Inklusion stärker zusammen zu denken.

### 3 Medienbildung und Inklusion

Im Bereich der Medienbildung, insbesondere in der Medienpädagogik, aber auch in anderen Disziplinen wie beispielsweise der Sozialen Arbeit, Frühen Bildung und Erwachsenenbildung haben Inklusionsdiskurse in den letzten Jahren Einzug erhalten; entsprechend liegt eine Vielzahl an divergenten Verständnissen von Inklusion vor. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit umso deutlicher, sich mit den verschiedenen theoretischen und praktischen Bezugs- und Standpunkten des Inklusionsbegriffes zu befassen und Verbindungen zu Zielen und Aufgaben inklusiver Medienbildung in Theorie und Praxis herzustellen (Maurer & Schluchter 2013). Erste Vorschläge zu Verbindungen von Medienbildung und Inklusion liegen bereits vor (vgl. u. a. Bosse 2012, 2012a, 2017, Brüggemann 2017, Kamin & Hester 2015, Kamin, Schluchter & Zaynel 2018, Schluchter 2012, 2015, 2016).

#### 3.1 Medienbegriff

Alltagssprachlich scheint klar, was „Medien“ sind, wir benutzen das Wort möglicherweise täglich. Definitiv wird es jedoch schwieriger: Was sind eigentlich „Medien“, was ist kein Medium? Was ist mit Medium gemeint, wodurch wird etwas zum Medium? Sind nur Massenmedien „Medien“ oder auch beispielsweise der menschliche Körper, kann auch eine sprechende oder computersteuernde Taste ein Medium sein?

Da sich Medien in ihren Eigenschaften, Einsatzkontexten und Inklusionsaspekten voneinander unterscheiden, gilt es daher zunächst für den Kontext der Inklusion geeignete Medienbegriffe zu finden, um deren Relevanz für Inklusion oder Exklusion analysieren zu können. Anschaulich wird dies, wenn wir uns vor Augen rufen, welche grundsätzlich unterschiedlichen Eigenschaften, Einsatzkontexte und Inklusionsaspekte beispielsweise Medien wie Gebärdensprache, Tageszeitung und ein mit künstlicher Intelligenz ausgestatteter digitaler Bestellbutton haben.

Im disziplingebundenen wissenschaftlichen Sprachgebrauch kursieren diverse Medienbegriffe je nach theoretischer Verwurzelung, je nach theoretischen Sichtweisen auf Kommunikation und Wirklichkeit sowie je nach Analysekon-

text und -ziel. Insofern wird auch für je unterschiedliche Verständnisse von „Inklusion“ möglicherweise mit unterschiedlichen Medienbegriffen zu arbeiten sein. Im vorliegenden Band finden sich Darstellungen, die mit diversen Medienbegriffen auf unterschiedlichen Ebenen und in diversen Feldern argumentieren und eine Bandbreite von Zusammenhängen zwischen Medien und z. B. Kultur, Politik oder Technologieentwicklungen analysieren. Bewusst sollte hier kein Medienbegriff vorgegeben werden, um die Vielfalt der Relevanz von Medien und Medienbildung für Inklusionsprozesse abzubilden. Dennoch ist es notwendig, den für eine Analyse verwendeten Medienbegriff zu explizieren. Beispielhaft seien daher drei Medienbegriffe mit Bezug auf Inklusionsaspekte skizziert und erläutert. Sie basieren auf einer Systematik des Medienwissenschaftlers Kübler (2003), der sechs Medienbegriffe unterscheidet: universaler, elementarer, technischer, kommunikations- und organisationssoziologischer, kommunikativ-funktionaler und systemischer Medienbegriff. Im vorliegenden Buch liegt beispielsweise ein elementarer Medienbegriff zugrunde, wenn Bezeichnungen von geflüchteten oder behinderten Menschen in Massenmedien analysiert werden im Hinblick auf ihre exkludierende Wirkung. Werden die Funktionen von Medien für Bildungsprozesse und Artikulationsprozesse Einzelner und bestimmter Gruppen beschrieben (Zugang zu Informationen, Artikulation von Meinungen über Blogs und Petitionen), lässt sich mit einem kommunikativ-funktionalen Medienbegriff arbeiten. Wird über die Bereitstellung diverser Mediengeräte und -formate diskutiert, beispielsweise bei der Bereitstellung von Zugängen zu Fernsehen, Büchern, Internet und Smartphones in Bildungs- und Wohneinrichtungen, so wird ein technischer Medienbegriff gewählt. Und wenn wir analysieren, wie sich Inklusion in Meinungen, Diskursen und Verläufen von Entscheidungsprozessen einer Gesellschaft abbildet, so kann ein systemischer Medienbegriff geeignet sein.

Mit einer Verortung von Inklusionsprozessen in der mediatisierten Gesellschaft liegt es nahe, nach Krotz (2008) von „Medien“ zu sprechen, „[...] wenn es sich um menschlich hergestellte technische, zugleich aber auch um sozial institutionalisierte Einrichtungen handelt, die die Komplexität menschlicher Kommunikation zum Ausdruck bringen können, die Kommunikation zwischen Menschen und Institutionen der Interpretation anderer Menschen zugänglich machen und die Teil des etablierten gesellschaftlichen Kommunikationssystems sind“ (Krotz 2008, S. 48). Dabei erfolgt keine Separierung zwischen analogen und digitalen Medien.

Des Weiteren eignen sich zwei Annäherungen an den Medienbegriff als entsprechende Orientierung im Kontext Medienbildung und Inklusion:

- ein symboltheoretischer Medienbegriff, welcher von einer generellen Medialität menschlichen Handelns ausgeht (vgl. Fuchs 2013, o. S.)
- Annäherungen der Cultural Studies an den Medienbegriff, welcher Medien

als das zwischen dem menschlichen Körper und seiner Umwelt begreift (vgl. Göttlich 2008, 103 f.)

Folgt man Überlegungen der Cultural Studies zum Medienbegriff, so sind Medien (und ihre Technologien) als Elemente gesellschaftlicher Kommunikation – als soziale und kulturelle Praxen, die in gesellschaftlicher, ökonomischer etc. Relation zueinanderstehen, aufzufassen (vgl. ebd.). Medien sind hierbei wesentlicher Bestandteil der Organisation von Wissen und Kommunikation mit Folgen für Gesellschaft und Kultur, v. a. in Form der Herrschaftsformen sowie Denkstrukturen.

Die in diesem Abschnitt aufgezeigte Diversität der Verwendung des Begriffs „Medien“ verdeutlicht, dass Medien in vielfältiger Weise beispielweise auf Ebene von Organisation(en), Politik, Pädagogik und Sozialarbeit Einflüsse auf Inklusionsprozesse haben.

### 3.2 Medienbildung

Die Relevanz des Erwerbs von Medienkompetenz und Medienbildung nimmt in einer mediatisierten Gesellschaft für alle Menschen zu. Da in der Breite der divergenten Medienverständnisse Medien immer ein konstitutives Element jeglicher Interaktions- und Kommunikationsprozesse darstellen, bilden sie auch die Basis für alle Formen von Lern- und Bildungsprozessen. In einer mediatisierten Gesellschaft ist die Bildung mit, über und durch Medien grundlegend für gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe.

In der Tradition der Medienpädagogik hat Medienbildung den Anspruch, die mediale und selbstbestimmte Partizipation gerade auch von benachteiligten Menschen und Gruppen fördern zu wollen, da Medien als gesellschaftskonstituierend verstanden wurden und werden. Besonders die Förderung der Artikulation subjektiver und marginalisierter Sichtweisen stand traditionell neben der Entwicklung einer kritischen Reflexivität auf Medieninhalte und Mediennutzung im Zentrum medienpädagogischen Handelns.

Medienbildung fokussiert den Bildungsbegriff im Hinblick auf seine unabdingbare Interdependenz zum Medienbegriff. Bildung ist dabei zu verstehen als ein fortwährender Prozess (nicht Zustand) des Lernens, Reflektierens und Veränderens in einer sich kontinuierlich wandelnden Welt. Wir verstehen Bildung nach Marotzki und Jörissen (2008, S. 100)

„als Prozess, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden. [...] Als besonders komplexe Form des Lernens lässt sich der strukturelle Bildungsbegriff weiterhin in Abgrenzung zu weniger reflexiven Formen des Lernens spezifizieren. Während Lernen auf die Her-



stellung von Wissen, also auf die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet“ (vgl. ebd.).

Nicht jedes Handeln mit Medien ist jedoch im Sinne von Marotzki & Jörissen bildend. Medienhandeln in der Form von übermäßigem Medienkonsum steht beispielsweise in der Kritik, auf Bildungs- und Teilhabechancen mindernd wirken zu können (Bleckmann 2014, Bos et al. 2014). Um Medien selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und zur Förderung von Bildung und subjektiver Chancen nutzen zu können, bedarf es einer Medienkompetenz. Diese muss daher allen Menschen vermittelt werden. Einigkeit besteht im gesellschaftlichen Diskurs weitgehend darin, dass Schule und Bildungseinrichtungen der non-formalen Bildung sowie die Ausbildungsinstitutionen Hochschule und berufliche Bildung mediale Lebensumwelten in Alltag, Beruf und Freizeit mit ihren Bedeutungen für die persönliche Lebensführung und für professionelles Handeln nicht ignorieren dürfen, sondern dass sie darauf vorbereiten müssen.

Medienbildung hat nicht primär Medien als Gegenstand, sondern zeigt, dass Medialität die Grundlage jeder Bildung ist (Jörissen 2013). Mithilfe von Medien lassen sich neue Kontakte, Ideen, Orte und Zusammenhänge erschließen und ermöglichen so, die eigenen Bildungsmöglichkeiten und somit den Bildungsraum (Spanhel 2010) zu erweitern.

Die Relevanz von Medien und Medienbildung für Sozialisation, Teilhabe und Bildung macht deutlich, wie sehr auch die Bedingungen für Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft mit Medienbildung verknüpft sind. Mit der theoretischen Grundlage der Medienbildung und dem Verweis auf die durch Medien ermöglichten Bildungsräume soll daher in diesem auch Band analysiert werden, dass und wie mit Medien neue Erfahrungsräume erreichbar sind, wie sie Erfahrungen ermöglichen, die durchaus auch aufgrund der Bedingungen des eigenen Lebens nicht (oder nicht so leicht) ohne Medienvermittlung denkbar oder realisierbar sind (z. B. aufgrund von körperlichen oder sprachlichen Einschränkungen).

### 3.3 Medienkompetenz

Wegen der fortschreitenden Mediatisierung und unter Bezugnahme auf Risiken, die Medienumgang mit sich bringen oder auf Chancen, die ein selbstbestimmter, kenntnisreicher Medienumgang ermöglichen kann, sowie durchaus auch mit Verweis auf die Notwendigkeit gut ausgebildeter Fachkräfte, finden sich in Politik, Bildung und Wirtschaft vermehrt Bekenntnisse zur Förderung von „Medienkompetenz“. Die zugrundeliegenden Verständnisse von „Medien-

kompetenz“ unterscheiden sich dabei jedoch je nach Akteur stark. Es reicht von der Fähigkeit der Nutzung gängiger Bürosoftware über die vermeintliche Notwendigkeit, digitale Medien programmieren zu können bis zur Kompetenz einer mündigen, selbstbestimmten kritisch-reflexiven Mediennutzung und Mediengestaltung. Will man nicht zum Spielball diverser Interessenlagen werden und eine Instrumentalisierung des Medienkompetenz-Begriffs vermeiden, so gilt es, für Bildungskontexte eine bildungstheoretische Fundierung zu wählen. Dies ist bislang nicht in allen Bereichen erfolgt, und auch Konzepte einer Medienbildung oder Medienkompetenzförderung sind noch nicht überall etabliert, wie die Beiträge im Buch aufzeigen werden. Wo sich ein Bildungsbereich oder eine Einrichtung damit befasst, ob und wie Medienbildung oder Medienkompetenz gefördert werden soll, ist es daher auch notwendig, die diversen Ebenen, auf denen für oder gegen die Förderung von Medienkompetenz argumentiert wird, zu verstehen: Es finden sich erfahrungsgemäß Argumentationen auf ökonomischer, personalressourcenorientierter, technischer oder auch (jugend-) schutzorientierter Ebene, die teilweise einer bildungstheoretischen Fundierung und Begründung entgegenlaufen können. Wird beispielsweise eine nicht erfolgte Bereitstellung von Internetzugängen mit der Notwendigkeit des Schutzes der Zielgruppe vor Risiken der Mediennutzung (z. B. Zeitverschwendung, Cybermobbing, Cybergrooming, Viren, unbeabsichtigten Kaufverträgen, etc.) begründet, so stehen dieser bewahrpädagogischen Haltung die Verhinderung der Ermöglichung bildungstheoretisch begründeter Entwicklungsräume entgegen.

Es finden sich in der Literatur unterschiedliche Modelle dafür, wie Medienkompetenz begründet und ausgestaltet werden muss. Schelhowe et al. (2010) begründen den Erwerb diverser Kompetenzen mit Herausforderungen einer „digitalen Kultur“, denen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung mit der Förderung der folgenden vier Kompetenzbereiche begegnet werden müsse:

1. Information + Wissen
2. Kommunikation + Kooperation
3. Identitätssuche + Orientierung
4. Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln (Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung et al. 2010).

Ein vielzitiertes Modell der Medienkompetenz entwickelte Dieter Baacke (1996) angelehnt an eine Theorie der jedem Menschen innewohnenden Kommunikationskompetenz. Es fokussiert vier Vermittlungs- und Zieldimensionen einer Medienkompetenz:

1. *Medienkritik* (mediale Inhalte, Mediensysteme und eigene Mediennutzung kritisch reflektieren);

2. *Medienkunde* (Medienangebote und -formen kennen);
3. *Mediennutzung* (gewünschte und benötigte Medien nutzen können); und
4. *Mediengestaltung* (eigene Medienprodukte erstellen, Medien verändern).

Alle Modelle von Medienkompetenz zeigen auf, dass es nicht nur um Nutzung von Medien geht. Sie basieren auf Analysen der Voraussetzungen und Ebenen von erforderlichen Kompetenzen für Handeln und Verstehen in einer von Medien durchzogenen Welt. Sie bieten einen Begründungs- und Planungsrahmen, um medienpädagogisch mit dem Ziel der Förderung von Bildung und Teilhabe handeln zu können.

Für die Vermittlung von Medienkompetenz und der Ermöglichung von Medienbildung „für alle“ ist daher Voraussetzung, dass pädagogische (aber auch technische und kaufmännische) Fachkräfte die Verbindung von Inklusion und Medienbildung verstehen und über die notwendigen Medienkompetenzen und insbesondere medienpädagogischen Kompetenzen verfügen, diese in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz liefert Schorb in diesem Handbuch.

Insgesamt besteht ein großer Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppensensibler und im Besonderen individualisierter Formen der Medienbildung, welche der Heterogenität ihrer Adressatinnen und Adressaten Rechnung trägt. Hierbei ist ein Blick auf die Alltags- und Lebenswelten der Menschen notwendig, welcher deren Bedürfnisse ernst nimmt und zusammen mit diesen versucht, einen Weg der bildungsbezogenen Weiterentwicklung der eigenen Person zu initiieren (Kamin, Schluchter & Zaynel 2018). Auch wird deutlich, dass die Medienpädagogik bislang den Adressatinnen und Adressaten ihrer Angebote zu wenig Raum für Beteiligung und Mitsprache eröffnet hat – hier weisen Überlegungen zu partizipativen Formen der Forschung oder Gestaltung von Praxisangeboten in eine entsprechende Richtung.

### 3.4 Zum Begriff der inklusiven Medienbildung

Wir haben den Begriff der inklusiven Medienbildung gewählt, da es um den Bildungsanspruch von Menschen, um deren Selbst- und Weltverhältnisse und damit einhergehend um das Potenzial ihrer Transformierung geht. Wie dieser Beitrag zu Beginn versucht hat deutlich zu machen, steht Inklusion im Zusammenhang mit voller und gleichberechtigter Teilhabe, mit Chancengleichheit, mit der Ermöglichung der Erreichung selbstgesteckter Ziele, ihr wohnt also ein Bildungsanspruch inne und ein Ermöglichungsanspruch. Inklusive Medienbildung verknüpft Ansprüche und Ideen einer Medienbildung in einer mediatisierten Welt, in welcher Mediatisierungsprozesse in der Sozialisation, Kommunikation und Teilhabe thematisiert werden. Der Begriff der inklusiven

Medienbildung kann als Katalysator und Kontrastmittel für die Medienbildung in Theorie und Praxis angesehen werden, indem er dazu auffordert, das eigene Denken und Handeln ständig zu reflektieren, um Perspektiven für die Inklusion und gegen die Exklusion von Menschen weiterzuentwickeln (Kamin, Schluchter & Zaynel 2018). Insofern finden sich zunehmend Plädoyers und Analysen dazu, wie auch in disziplinären Kontexten (beispielsweise der Sonderpädagogik und der Heilpädagogik) eine Verknüpfung mit Medienbildung herzustellen sei (z. B. Reber & Luginbühl 2016, Liesen & Rummler 2016).

Im Fokus steht „Medienbildung“ als ein Begriff, der nicht eine Disziplin, sondern eine Zielrichtung angibt, sowohl für alle Menschen, für Bildungseinrichtungen sowie für pädagogisches Handeln und teilweise auch für technische Entwicklungen, die so gestaltet sein sollen, dass die Förderung von Medienbildung für alle Menschen möglich wird. In diesem Zusammenhang betont der Medienpädagoge Dieter Spanhel die Relevanz von medialen Bildungsräumen: „Wenn hier von medialen Bildungsräumen die Rede ist, dann sollen damit von Medien geprägte institutionalisierte und informelle Räume bezeichnet werden, in denen Bildungsprozesse durch Medien angestoßen werden. Auf Grund der rasanten Entwicklungen der Medien ist es fast unausweichlich, dass der Zusammenhang von Medien und Bildung in das Zentrum der Aufmerksamkeit nicht nur der Medienpädagogik, sondern der Bildungswissenschaften überhaupt rückt.“ (Spanhel 2009, S. 70-72). Medienbildung hat ergo nicht primär Medien als Gegenstand, sondern fasst Medialität als Grundlage jeder Bildung auf (Jörissen 2013). Mithilfe von medialer Kommunikation und Information lassen sich neue Kontakte, Ideen, Orte und Zusammenhänge erschließen und ermöglichen so, die eigenen Bildungsmöglichkeiten und somit den Bildungsraum (Spanhel 2010) zu erweitern. Diese Möglichkeit, sich medial selbstbestimmt bilden zu können, muss allen Menschen offenstehen: Das Recht auf einen adäquaten Zugang zu Medien ergibt sich daher auch aus einem Recht auf Bildung und Teilhabe. So sehen daher auch die Behindertenrechtskonvention und die Kinderrechtskonvention den Zugang zu Medien als wesentlich an für Bildung und gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe: Die BRK benennt explizit die Zugänglichkeit zu Information, Informations- und Kommunikationsmedien und zu Bildung als einen zentralen Aspekt von Inklusion (UN-BRK, § 9, 21, 24, 30). Auch die Kinderrechtskonvention hat Zugang zu (Massen-)Medien (Art. 17) und zu Bildung und zu den Möglichkeiten persönlicher Entfaltung (Art. 29) im Zentrum, weil sie essentiell sind für Chancengleichheit, worauf ja auch Inklusionsbestrebungen zielen.

Die Relevanz von Medien und Medienbildung für Sozialisation, Teilhabe und Bildung machen deutlich, wie sehr auch Bedingungen für Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft mit Medienbildung verknüpft sind. So analysieren beispielsweise Reber und Luginbühl (2016) mit einer Perspektive auf die Heilpädagogik, dass Inklusion ohne (digitale) Medien nicht mehr denkbar sei.

Zusammenfassend findet der Begriff der inklusiven Medienbildung für die Analyse, Reflexion und Bearbeitung sozialer Strukturen und Mechanismen des Ausschlusses aller Menschen Verwendung (Schluchter 2016, Bosse 2017). Er zielt auf alle Menschen unabhängig von individuellen Prädispositionen. In jüngster Zeit wird betont, dass zugleich weiterhin spezifische Zugangs- und Teilhabebarrieren in den Blick zu nehmen sind (Bosse 2017): So haben Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen mit ganz eigenen und anderen Exklusionsrisiken zu kämpfen als Kinder und Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund (Bretländer 2015, S. 185).

Inklusive Medienbildung beschäftigt sich auf der Ebene der Theoriebildung und Forschung wie auch auf der Ebene der praktischen Medienbildung mit folgenden drei übergreifenden Feldern (vgl. Bosse 2016) der medialen Teilhabe:

*Teilhabe IN Medien:* Die Repräsentation von sozialen Gruppen in den Medien ist entscheidend dafür, wie sichtbar Vielfalt in der Gesellschaft ist und wie sie wahrgenommen wird. Diversität in Redaktionen ist dabei ein zentraler Ansatzpunkt dafür, dass auch die Darstellung von Gesellschaft vielfältiger wird. Medienpädagogik beschäftigt sich mit stereotypen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen und setzt diesen durch eigene Medienproduktionen ein vielfältiges und selbstbestimmtes Bild entgegen.

*Teilhabe AN Medien:* Barrierefreie Medien ermöglichen Teilhabe. Barrierefreiheit betrifft die technische Bedienbarkeit, die Wahrnehmbarkeit mit unterschiedlichen Sinnen sowie die Verständlichkeit der Sprache und Einfachheit der Benutzerführung.

*Teilhabe DURCH Medien:* Arbeiten, Lernen, Kommunizieren und Beteiligung an öffentlichen Diskursen – digitale Medien bieten vielfältige Möglichkeiten der Partizipation für alle. In Kombination mit unterstützenden Technologien eröffnen sie Teilhabemöglichkeiten, die vielen Menschen bisher verwehrt oder stark erschwert waren (vgl. GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung 2018).

**Teilhabe an inklusiver Medienbildung:** Die barrierefreie und inklusive Gestaltung von Veranstaltungen wie Workshops, Tagungen und Konferenzen ist ebenso ein Arbeitsfeld inklusiver Medienbildung, wie auch die möglichst umfassende Zugänglichkeit von Veröffentlichungen zur inklusiven Medienbildung. Zur Teilhabe an inklusiver Medienbildung gehört darüber hinaus, die Förderung partizipativer und inklusiver Forschung. Die Rahmenbedingungen müssen so gestaltet werden, dass Wissenschaft und Forschung in inklusiven und transdisziplinären Teams selbstverständlich wird. Barrierefreiheit muss auch in der Forschung sichergestellt werden und darf bei Projektanträgen kein Wettbewerbsnachteil sein (Aktif 2017).

In der anwendungsbezogenen Forschung finden sich bereits zur Nachahmung inspirierende Konzepte zur inklusiven Gestaltung von Medienbildungsangeboten (z. B. Lutz 2003, Schaumburg 2010, Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit e.V. 2012).

Als Ziele einer inklusiven Medienbildung werden beispielsweise Empowermentprozesse genannt (vgl. Schluchter 2012). Im Fokus solcher Medienbildungsangebote steht die aktive Medienarbeit zur Förderung des Erwerbs und der Umsetzung von sozialer und politischer Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, verbunden mit dem Ziel, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Demmler & Rösch 2012, S. 19f.).

Neben den hier genannten übergreifenden Schwerpunkten beschäftigt sich inklusive Medienbildung mit Themen wie Datafizierung, Algorithmisierung, Medienkompetenz 4.0, mit coding, maker spaces, virtual reality, Computerspielen, sowie mit den Themen Cybermobbing, Big Data, Datenschutz und Privatsphäre, ergo mit allen Themen, die auch insgesamt für alle Disziplinen, die sich mit Medienbildung beschäftigen, von Relevanz sind (Bosse 2017). Insgesamt ist zu beobachten, dass sich das Forschungsfeld und der Literaturfundus noch wenig systematisiert zeigen.

## 5 Fazit

In der mediatisierten Gesellschaft hat der Grad der Medienkompetenz einen entscheidenden Anteil an gesellschaftlichen Partizipationschancen (Pelka & Kaletka 2013). Inklusiver Medienbildung geht es um eine passgenaue Unterstützungskultur zum Erwerb derselben. Sie bezieht sich auf alle Vielfaltsdimensionen und zielt darauf, einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft zu leisten (Bosse 2017).

Mit diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, den Zusammenhang zwischen Diskursen zur Inklusion und denen zu einer inklusiven Medienbildung theoretisch herzuleiten und die Relevanz der Verknüpfung beider Diskurse zu verdeutlichen.

Deutlich ist, dass das Arbeitsfeld inzwischen in der Praxis nicht mehr wegzudenken ist, dass sich in der Theoriebildung und Forschung der inklusiven Medienbildung aber noch keine eindeutigen wissenschaftstheoretischen Denkpositionen herauskristallisiert haben, welche Forschung bestimmen oder Metatheorien liefern. Eine erste Systematisierung des Feldes nach Bildungsbereichen liefert dieser Band, weitere Systematisierungen sind notwendig.

Um die Weiterentwicklung theoretischer Denkpositionen zu inklusiver Medienbildung in Kontexten verwandter Disziplinen und Professionen voranzutreiben, bedarf es sowohl innerdisziplinärer als auch transdisziplinärer Forschungsansätze. Die zuletzt genannten betreffen unter anderem Medienpäda-

gogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Sonder- und Heilpädagogik sowie Rehabilitationswissenschaften und die Informatik. Perspektiven der inklusiven Medienbildung können ferner die Forschung und Theoriebildung in weiteren benachbarten Disziplinen bereichern, da inklusive Medienbildung über Wissen und Kompetenzen in Feldern verfügt, die zunehmend auch in anderen pädagogischen Kontexten bedeutsam geworden sind (z. B. Medienkompetenz, digitale Inklusion und Exklusion, Umgang mit Big Data). Es besteht sowohl ein Bedarf an (empirischer) Grundlagen- und Anwendungsforschung als auch an Theoriebildung, ebenfalls erscheint eine stärkere Verzahnung von Theorie und (Berufs-)Praxis erforderlich (Schluchter 2014, S. 355). Ein weiteres Forschungsdesiderat ist die Entwicklung medienbildungstheoretisch fundierter kritischer Perspektiven auf Risiken von Digitalisierungsprozessen insbesondere für marginalisierte Gruppen und damit verbundene Exklusionsrisiken sowie übergreifende Ansätze, die weniger einzelne Personengruppen in den Blick nehmen, sondern medienbezogene Inklusion und Exklusion beispielsweise aus einer medienwissenschaftlichen oder gesellschafts- oder machtheoretischen Perspektive betrachten (GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung 2018).

## Literatur

- Aktiv (2017). Kampagne – AKTIF – Akademiker\*innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung. <https://www.aktiv-projekt.de/kampagne-inklusive-forschung.html>, [01.08.2018].
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk – Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch* 20, 410.
- Becker, U. (2016). Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus (2., unveränderte Auflage). Bielefeld: transcript.
- Böttinger, T. (2017). Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Heft 1: Theorie. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> [01.08.2018]
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H. & Schippert, K. (Hrsg.) (2014). ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bosse, I. (2012). Inklusion in der Mediengesellschaft. In: H. Gapski (Hrsg.), Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, München: kopaed, 11-28.
- Bosse, I. (2012a). Standards der Medienbildung mit Menschen mit Behinderung in der Schule. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Bosse15.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Bosse15.pdf), [21.02.2015].
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Hrsg. von Aktion Mensch & Die Medienanstalten. <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/barrierefreiheit/mediennutzung.html>, [09.12.2016].
- Bosse, I. (2016a). Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Onlinedossier Medienpolitik,

- <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/medienpolitik/172759/medien-und-inklusion> [13.12.2016].
- Bosse, I. (2017). Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik. In: Dieter Baacke Handbuch 12, 19-30.
- Bremer, H. (2007). Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim und München: Juventa.
- Bretländer, B. (2015). Inklusive Bildung ist mehr als Schule – zur Relevanz von Jugendhilfe bzw. außerschulischer Bildungsarbeit für inklusive Bildungsprozesse. In: Irtraut Schnell: Inklusive Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 181-189.
- Brüggemann, M. (2017). Frühe Medienbildung inklusiv(e). Potentiale digitaler Medien doppelt nutzen. in: von Gross, F. & Röllecke, R. (Hrsg.). Dieter Baacke Preis Handbuch 12: Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion, München: kopaed, 31-35.
- Eickelmann, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit 4.0. <https://www.boell.de/de/2015/04/27/bildungsgerechtigkeit> [02.05.2015].
- Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, Schelhowe, H., Grafe, S., Herzig, B., Koubek, J., Niesyto, H., Vom Berg, A., Coy, W., Hagel, H., Hasebrook, J., Kiesel, K., Reinmann, G. & Schäfer, M. (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur – Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fuchs, M. (2013). Medien als Mittel der Weltaneignung. Zur Medienkompetenz als Teil der ästhetischen und kulturellen Bildung. <http://www.maxfuchs.eu/aufsätze-und-vorträge/> [02.08.2018]
- Göttlich, U. (2008). Kultureller Materialismus und Cultural Studies. Aspekte der Kultur und Medientheorie Raymond Williams. In: Hepp, A., Winter, R. (Hrsg.). Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag, 93-108.
- GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung (2018). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung [im Erscheinen].
- Herriger, N. (1997). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jörissen, B. (2013). „Medienbildung“ in 5 Sätzen – Mediality, Aesthetics & Education. <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-sätzen/> [10.06.2018].
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamin, A.-M., Schluchter, J.-R. & Zaynel, N. (2018). Medienbildung und Inklusion – Perspektiven für Theorie und Praxis. In: Schill, W. und Röllecke, R. (Hrsg.), Fachheft „Inklusive Medienbildung“. Ein Projektbuch für Lehr- und pädagogische Fachkräfte. Düsseldorf: BzGA.
- Kamin, A.-M. & Hester, T. (2015). Medien – Behinderung – Inklusion. Ein Plädoyer für eine Inklusivemedienbildung. In: Schiefner-Rohs, M., Gómez Tutor, C., Menzer, Ch. (Hrsg.), Lehrer.Bildung.Medien – Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-196
- Klein, A, Iske, S., Kutscher, N. & Otto, H.-U. (2008). Virtual Inequality and Informal Education: An Empirical Analysis of Young Peoples' Internet Use and its Significance for Education and Social Participation. In: Technology, Pedagogy and Education – special issue theme 'Technology, pedagogy and education – glimpses of the wider picture', Volume 17, H. 2, S. 131-141.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R., Ditschek, E., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, Martin (Hrsg.), Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 17-25.
- Kübler, H.-D. (2003). Kommunikation und Medien. Eine Einführung (2., gänzlich überarb. u. erw. Aufl.). Münster: Lit.
- Krotz, F. (2001). Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.



- [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf) (05.01.2017).
- Kutscher, N. (2009). Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. <http://www.medienpaed.com/article/view/110/110> [01.08.2018].
- Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit e.V. (2012). Medienkompetent teilhaben! Materialien für eine inklusive Medienpädagogik; [Medienprojekte für alle – planen, gestalten, durchführen; Theorie – Praxisvorbilder – Tipps zur Umsetzung – CD-ROM] (1. Aufl.). Duisburg: Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW
- Liesen, C. & Rummler, K. (2016). Digitale Medien und Sonderpädagogik – Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 22(4), 6-12.
- Lutz, K. (2003). Medienarbeit mit Behinderten. merz – medien+erziehung Zeitschrift für medienpädagogik (3), 148-151.
- Maurer, B. & Schluchter, J.-R. (2013). Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René/von Zimmermann, Martina (Hrsg.), Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. München: kopaed, 147-179.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017a). FIM-Studie 2016 Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017b). JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi-)Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf) [12.01.2018].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017c). KIM-Studie 2016 Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Mossberger, K., Tolbert, C. & Stansbury, M. (2003). Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Georgetown: Georgetown University Press.
- Niesyto, H. (2010). Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In: Theunert, H. (Hrsg.), Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed. S. 147-161.
- Paus-Hasebrink, I. & Kulterer, J. (2014). Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Pelka, B. & Kaletka, Ch. (2013). Lernort Telecenter. Ein neuer integrationspolitischer Ansatz zur Bekämpfung der „digitalen Kluft“. <http://bastianpelka.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/Aufsatz-Telecenter-130910.pdf> [01.08.2018].
- Reber, C. & Luginbühl, M. (2016). Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22(4), 13-18.
- Rösch, E., Demmler, K., Jäcklein-Kreis, E. & Albers-Heinemann, T. (2012). Medienpädagogik Praxis Handbuch – Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit. München: kopaed.
- Schaumburg, M. (2010). Bildungsangebot für Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis. Heilpädagogik online(1), 5-19.
- Schluchter, J.-R. (2012). Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: merz – Medien und Erziehung, Jg.56, H. 1, 16-21.
- Schluchter, J.-R. (2014). Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine inklusive Lehrerbildung. München: kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2015) (Hrsg.). Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München: kopaed.
- Schluchter, J.-R. (2016). Medien, Medienbildung, Empowerment. In: merz – Medien und Erziehung, Jg. 60, H.5, 24-30.

- United Nations Economic and Social Council (1999). IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL COVENANT ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS. General Comment No. 13 (Twenty-first session 1999). E/C.12/1999/10, United Nations Economic and Social Council. [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/1999/10&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/1999/10&Lang=en) [3.5.2018].
- Welling, S. (2008). Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München: kopaed.
- Zorn, I. (2017). Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? Herausforderungen digitaler Datenerhebungen für die Medienbildung. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Hrsg.), Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis (S. 19-33). München: kopaed.

# Mediensozialisation

Horst Niesyto

Die Auseinandersetzung mit der Mediensozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist wichtig, um in pädagogischen Kontexten Angebote zur Medienbildung und Medienerziehung entwickeln zu können, die jeweils an den vorhandenen Medienerfahrungen anknüpfen und zielgruppensensibel Formen einer inklusiven Medienbildung fördern.

Der folgende Beitrag stellt zunächst theoretische Grundlagen zum Begriff Mediensozialisation vor (Teil 1) und fasst danach Befunde aus der Forschung zur Mediensozialisation unter Aspekten sozialer Ungleichheit zusammen (Teil 2). Gerade in inklusiver Perspektive zeigt sich, dass handlungsorientierte Formen der Medienbildung geeignet sind, um sozialer Ungleichheit im Medienumgang entgegenzuwirken (Teil 3). Hinweise auf Herausforderungen und Desiderata der medienpädagogischen Forschung und Praxisentwicklung schließen den Beitrag ab (Teil 4).

## 1 Theoretische Grundlagen

In der Pädagogik und Medienpädagogik hat sich ein Sozialisationsbegriff etabliert, der die *Wechselwirkungen* von gesellschaftlichen, medialen und individuellen Einflussgrößen betont. Exemplarisch für allgemeine Sozialisierungstheorien sei auf den Sozialisationsbegriff verwiesen, wie ihn Hurrelmann definiert. Danach wird unter Sozialisation der Prozess „der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Hurrelmann 1995, S. 114). Sozialisation bezeichnet demnach einen Prozess, in der sich eine sozial handlungsfähige Persönlichkeit bildet und „über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (ebd.).

Dieses Verständnis legt auch Bernd Schorb bei seinem Begriff von Mediensozialisation zugrunde; darüber hinaus akzentuiert er die *symbolische* Bedeutung von Medien:

„Von Seiten der Medien gesehen dienen diese als Mittler von Wissen, Weltbildern und Lebensorientierungen. Innerhalb des sozialen Kontextes der Familie beispielsweise sind

sie darüber hinaus selbst Medium der Vermittlung und als Symbole auch Inhalte der Kommunikation der sozialen Subjekte. Dabei ist, abhängig vom Lebenszusammenhang und sonstigem Anregungspotential der Subjekte, der Inhalt der medialen Angebote für die Ausbildung von Einstellungs-, Verhaltens- und Handlungsdispositionen von Bedeutung“ (Schorb 2005, S. 387).

Schorb betont, dass Medienangebote zwar mit struktur-, wert- und normsetzenden Faktoren verbunden sind; die Individuen können sich aber auf der Basis aktiver Aneignungshandlungen auch Medieninhalten verweigern oder sich andere Ziele und Inhalte setzen (ebd.).

Diese erste begriffliche Annäherung an ‚Mediensozialisation‘ möchte verdeutlichen, dass aus medienpädagogischer Perspektive – in Anlehnung an interaktionistische Sozialisationstheorien – das *Wechselverhältnis* zwischen Menschen, Medien und gesellschaftlichen Kontexten zentral ist. Sichtweisen, die jeweils einen Faktor in diesem Wechselverhältnis einseitig betonen, laufen Gefahr, entweder medialen und gesellschaftlichen Strukturen determinierende Wirkungen auf Wahrnehmung, Denken und Handeln der Menschen zuzuschreiben oder subjektive Aneignungsleistungen von Medien von solchen Struktureinflüssen weitgehend zu entkoppeln.

In der Medienpädagogik bildeten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche theoretische Ansätze und Modelle zur Mediensozialisation heraus. Diese *Ausdifferenzierung* hängt vor allem mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Verortungen (Aufenanger 2008, S. 88f.) sowie mit Veränderungen im Gegenstandsbereich, der gesellschaftlichen Medienentwicklung und den Medienpraktiken der Menschen zusammen. Weitere Ausdifferenzierungen bietet das von Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener (2010) herausgegebene *Handbuch Mediensozialisation*, insbesondere bezüglich der Mediensozialisation im Lebensverlauf, der Relevanz unterschiedlicher sozialer und institutioneller Kontexte und Medienbezüge sowie verschiedener Themenaspekte der Mediensozialisation.

In dem von Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos editierten Sammelband zu *Mediensozialisationstheorien – neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (2010) plädiert Hoffmann für eine integrative Mediensozialisationstheorie, die Konzepte und Modelle der Sozialisation möglichst systematisch mit Medienaneignungsprozessen in Verbindung bringt (Hoffmann 2010): „Herauskommen sollte eine Subjekttheorie, die das Verhältnis individueller Subjekte zu den sie umfassenden Strukturen über Interaktionsprozesse und Bedürfnislagen erfasst“ (ebd., S. 24). Analysen und Theorien zur *Medienaneignung* gehen davon aus, dass es keine reizkontrollierte und input-determinierte Medienwirkungen gibt, sondern vielmehr das Individuum zur zentralen und verantwortlichen Instanz wird. Individuen werden nicht als Zielscheibe medialer Reize, sondern als aktive Konstrukteure von Sinn und Bedeutung betrachtet. Diese Annahme korres-

pondiert mit dem sozialisationstheoretischen Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann & Ulich 1998), das Persönlichkeitsentwicklung in einem reflexiven und interaktiven Prozess zwischen subjektiven Faktoren und der äußeren Realität verortet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bei den Theorien zur Mediensozialisation vor allem *aneignungs- und handlungstheoretische* Ansätze etabliert haben, die – ausgehend vom Wechselverhältnis von Mensch und Medien – besonders nach den sozialen und soziokulturellen Implikationen der Medienaneignung fragen. Medienrezeption und Medienaneignung werden als Teile *sozialen Handelns* verstanden, die Mediennutzung wird im Lebenskontext der Menschen verortet, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Konstituierendes Merkmal nahezu aller handlungstheoretischer Ansätze ist die Betonung der Verwobenheit von Mediennutzung und Alltagspraxis, sowohl was die präferierten Medienthemen als auch die interpretatorischen Möglichkeiten im Rahmen von *role-taking* und *role-making* betrifft (parasoziale Interaktion und symbolisches Probehandeln mit Medien). Handlungstheoretisch fundierte Studien trugen entscheidend dazu bei, die subjektiven Dimensionen der Mediennutzung besser zu verstehen und die eigensinnigen Prozesse der Medienaneignung herauszuarbeiten. Entsprechende Analysen betonen insbesondere die Bedeutung von Medienangeboten für die *Identitätsbildung* (Schorb 2014) und die Gestaltung neuartiger *Kommunikations- und Beziehungsformen* (u. a. Tillmann 2008), gerade mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien. Unter Hinweis auf entwicklungs- und sozialpsychologische Konzepte zur Identitätsbildung (z. B. Keupp et al. 1999) werden Phänomene wie „Patchwork-Identitäten“ und „hybride Identitäten“ in Zusammenhang mit medienkulturellen Identitätskonstruktionen gebracht: Kinder und Jugendliche nutzen unterschiedliche Medienwelten als Räume für symbolisches Probehandeln, um im Kontext von Ablösungs- und Emanzipationsprozessen eigene Orientierungen zu entwickeln und verschiedene „Teilidentitäten“ mittels Medien auszubalancieren.

*Kritisch* ist anzumerken, dass die Frageperspektive „Was machen die Menschen mit Medien?“ zwar zu wichtigen neuen Einsichten in das alltägliche Medienhandeln von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen führte, gleichzeitig geriet jedoch die Frageperspektive „Was machen die Medien mit den Menschen?“ immer mehr in den Hintergrund. So ist die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen Handeln ein kritischer Punkt in kulturtheoretisch orientierten Studien zur medialen *Selbstsozialisation* (u. a. Fromme et al. 1998, Müller, Rhein & Glogner 2004). Konzepte zur Selbstsozialisation mit Medien betonen insbesondere die *Eigenleistungen* der Individuen im Sinne aktiven, selbstständigen Handelns: Auswahl von Gegenständen, Medienangeboten, Mitgliedschaften, Beziehungsformen, Werthaltungen und Deutungsmustern. Diese Eigenleistungen haben zweifelsohne in Zusammenhang

mit dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung und Globalisierung zugenommen, der von den Individuen in erheblichem Maße mehr eigenverantwortliches Handeln abverlangt. Einerseits verbinden sich damit Chancen zu mehr Selbstständigkeit und Selbststeuerung, andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, dass den Menschen *unterschiedliche* bildungsbezogene, kulturelle, soziale und finanzielle *Ressourcen* zur souveränen Nutzung von Medien zur Verfügung stehen.

Eine einseitige Rezeption der Cultural Studies in Deutschland vernachlässigte bereits in den 1980er und 1990er Jahren die Auseinandersetzung mit problematischen Medienentwicklungen und berücksichtigte bei der Analyse individueller Prozesse der Medienaneignung nicht hinreichend Phänomene wie emotionalisierende, personalisierende und gleichförmige Mediengestaltung und deren Bedeutung für die Mediensozialisation und Identitätsbildung (vgl. u. a. Süß 2004, S. 279f.). In medienkritischer Perspektive erscheinen differenzierende Sichtweisen notwendig, die sowohl die Akteure und ihre Medienpraktiken als auch problematische mediale Inszenierungsstrategien berücksichtigen. Hierzu gehören auch Untersuchungen über die medialen, sozialen und sozialpsychologischen Muster, die Veränderung der Struktur von Kommunikationsformen und Öffentlichkeiten und die *ungleich* vorhandenen bildungsbezogenen, kulturellen, sozialen und finanziellen Ressourcen für alltägliches Medienhandeln.

Die mit der Digitalisierung in den vergangenen 20 Jahren verbundenen Entwicklungen wie z. B. eine umfassende Datafizierung und Kommerzialisierung von Alltagswelten und ein neuer Strukturwandel von Öffentlichkeit im Datenkapitalismus verweisen auf Herausforderungen und Aufgaben einer kritischen Medienpädagogik und Mediensozialisationsforschung (Niesyto 2010, 2017). In diesem Zusammenhang sind u. a. die Analysen von Friedrich Krotz zur *Mediatisierung* relevant. Krotz knüpft an die Mediumstheorie von Meyrowitz (1990) an und macht Veränderungen in den gesellschaftlichen Kommunikationsmitteln und -mustern zum Ausgangspunkt seiner Betrachtungen über den Einfluss von Medien auf identitätsrelevante Inhalte, personale und soziale Beziehungen (Krotz 2007). Die Theorie der Mediatisierung betont die starke *Durchdringung* von Alltag und Kultur in engem Zusammenhang mit dem Wandel verschiedener Formen der Medienkommunikation. Dies bedeutet z. B., dass auch die Face-to-face-Kommunikation von medialer Kommunikation beeinflusst wird und menschliche Kommunikation in der heutigen Zeit nahezu in allen Bereichen auch mediale Kommunikation ist.

Da sich mediale und soziale Kommunikation immer mehr verschränkt haben, hält der Medien- und Kommunikationswissenschaftler Lothar Mikos eine *eigenständige* Mediensozialisationstheorie für einen „Irrweg, weil sie durch die Überbetonung der Medien den Blick auf das Zusammenwirken von medialer und sozialer Kommunikation in der gegenwärtigen Gesellschaft verstellt“ (Mi-

kos 2010, S. 43). Diese These lässt sich durch den Hinweis entkräften, dass es immer schon verschiedene Sozialisationsfelder bzw. -instanzen gegeben hat (insbesondere Familie, Schule, Peergroup, Arbeitswelt), die eigenständig untersucht werden und die sich zugleich auch gegenseitig beeinflussen. In diesem Sinne können auch Medien als ein eigenständiges Sozialisationsfeld verstanden werden. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die Analyse der Mediatisierung (Krotz 2007) die intensive gegenseitige Durchdringung von Medien, Alltag und Kultur betont: „Mediensozialisation lässt sich von allgemeiner Sozialisation nicht separieren, allenfalls zu analytischen Zwecken differenzieren“ (Vollbrecht 2014, S. 117). In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, weder medien- noch subjektzentrierte Positionen einzunehmen, sondern Medienaneignung und Mediensozialisation stets im Kontext von sozialem Handeln und gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten.

In den letzten 15 Jahren stand die Auseinandersetzung mit *digitalen Medien*, Internetkommunikation, mobilen Medien und digitalen Spielkulturen im Vordergrund medienpädagogischer Praxis und Forschung. Das exponentielle Wachstum von digitalen Speicherkapazitäten, die Miniaturisierung von Einzelbausteinen, die mobile Einsetzbarkeit und die interaktiven Möglichkeiten in Echtzeitkommunikation sind strukturelle Eigenschaften digitaler Medien, welche einen enormen Schub in der Medienkommunikation beförderten. In medienpädagogischer Perspektive geht es vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen für Kommunikation, Selbstaussdruck, Identitätsbildung, Lernprozesse und gesellschaftliche Partizipation eigenständig und kompetent genutzt werden können. Phänomene wie die ständige Erreichbarkeit und Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken, die orts- und zeitunabhängige Nutzung von digitalen Medien und damit verbundene sozialräumliche Veränderungen, Datenpreisgabe und informationelle Selbstbestimmung, Cybermobbing, Pornografie und Gewalt, rechtsextremistische Propaganda, Gaming-Communities, digitale Fankulturen, Blogging und Vlogging, Hacking, Influencer Marketing und Kommerzialisierung von Alltagsleben sind Bestandteil von Medienpraktiken und Gegenstand diverser Studien. Der folgende Teil fasst wichtige Befunde aus der Medienaneignungs- und Mediensozialisationsforschung zusammen und fokussiert dabei auf Aspekte zum Thema Mediensozialisation und soziale Ungleichheit.

## 2 Mediensozialisation und soziale Ungleichheit

Zweifelsohne eröffnen digitale Medien neue Chancen für selbstgesteuerte Bildungs- und Lernprozesse. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass dies kein Selbstläufer ist – die Nutzung dieser Chancen hängt zu wesentlichen Teilen von den jeweiligen bildungsbezogenen, kulturellen, sozialen und finanziellen Ressourcen